



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



**DISCURSIVIZANDO UMA *EPISTEME* ACERCA DO DISCURSO PEDAGÓGICO
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIANA PEREIRA COELHO DE MESQUITA

DIANA PEREIRA COELHO DE MESQUITA

**DISCURSIVIZANDO UMA *EPISTEME* ACERCA DO DISCURSO PEDAGÓGICO
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos.

Ao Fred, ao Gui e à Milena, com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho se efetuasse:

Fred, Guilherme e Milena (amores)

João Bôsko (amigo e orientador)

Mãe e irmãos (apoio incondicional)

Ismael (amigo com quem sempre posso contar)

Mônica Castro, Gabriela Belo e Lúcia Castroviejo (companheiras de todas as horas)

Fátima e membros do LEP (grandes cooperadores e pesquisadores)

Pessoal do trabalho CGA/CAC/UFG (incentivadores e torcedores)

UFG (instituição que investe na formação dos servidores)

E tantos outros...

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre os discursos que são veiculados acerca da Literatura e seu ensino na Educação Básica. Nesse sentido, a problematização consiste em analisar como as forças centrífugas e centrípetas funcionam no processo de construção e disseminação dos discursos sobre a Literatura e seu ensino e influem nas concepções teóricas das instâncias enunciativas sujeitacionais (IES) presentes no *corpus* – Instância Enunciativa Sujeitacional Pedagógica (IES_{pg}) e Instância Enunciativa Sujeitacional Institucional (IES_{inst}) –, resvalando em sua compreensão sobre o papel da interpelação e da tomada de posição na constituição do leitor literário. O *corpus* é composto pelos documentos *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007) e *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* (2011). A pesquisa se baliza, principalmente, em Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Santos (2012, 2010, 2009, 2007, 2004, 2000) e tem como objetivo geral lançar um olhar epistemológico sobre os conceitos relacionados ao ensino de Literatura que permeiam a prática de muitos professores dessa disciplina, tendo como subsídio a análise das concepções subjacentes e das filiações epistemológicas que emergem do *corpus* e refletir sobre o papel da interpelação e da tomada de posição na constituição dos alunos em leitores literários. O estudo tem como pressuposto de que são as concepções tradicionalistas/conservadoras que atravessam a prática dos professores de Literatura – concepções de leitor, texto literário, letramento, cânone, sentido, autoria, estética, Literatura e leitura literária – que dificultam aos mesmos construir uma prática que tenha por meta interpelar os alunos para que se constituam como leitores literários maduros. Para confirmação do pressuposto, foi realizada uma reflexão sobre estas concepções, a partir da análise do *corpus* em estudo e considerando-se, principalmente, o conceito de interpelação, por meio de um dispositivo discursivo de análise designado Dispositivo Gerativo-Sentidural (DGS), que nos permitiu compreender o funcionamento das forças centrípetas e das forças centrífugas que atuam sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura. Os resultados do estudo caminham para a compreensão de que o professor deve primeiramente se inscrever em um lugar discursivo de formação do leitor literário. Nesse lugar discursivo, é preciso que ele entenda: a leitura literária como ato responsável; que há uma referencialidade polifônica que constitui cada aluno; e que a interpelação e a tomada de posição ante um texto literário são dois processos que devem ser desenvolvidos/ampliados com os alunos.

ABSTRACT

This research proposes a reflection on the discourses that are propagated about the Literature and its teaching in Basic Education. In this sense, the problematization consists of to analyze how the centrifugal and centripetal forces work in the process of construction and dissemination of discourses on literature and its teaching and affect on the theoretical concepts of Enunciative Subjective Instance (IES) in the *corpus* – Pedagogical Enunciative Subjective Instance (IES_{pg}) e Institutional Enunciative Subjective Instance (IES_{inst}), running into the understanding on the interpellation and position taken's role in the constitution of the literary reader. The corpus is composed by documents *Basic Guidelines for Teaching Literature in Elementary Education* (2007) and *Municipal Curriculum Guidelines for Teaching Literature* (2011). The research is based, mainly, in the tripod theory: Michel Pecheux, Mikhail Bakhtin and Michel Foucault and it aims to launch a general epistemological view on the concepts related to the teaching of literature that permeate the practice of many teachers of this area, taking as input analysis of the underlying concepts and of the epistemological affiliations that emerge from the *corpus* and to reflect on the role of interpellation and of position taken in the students' constitution in literary readers. The study takes as its premise that are the traditionalist/conservative conceptions that cross the literature teachers' practices - reader's conceptions, literary text, literacy, canon, meaning/sense, authorship, aesthetics, literature and literary reading - that makes them difficult to build a practice which has the goal to challenge students to be constituted as mature literary readers. To confirm the assumption, we conducted a reflection on these concepts, from the analysis of the corpus and considering, mainly, the concept of interpellation, through a discursive analysis device called Generative-Sentidural Device (DGS), which allowed us to understand the operation of centripetal and centrifugal forces that act on the pedagogical discourse about teaching Literature. The results of the study point to the understanding that the teacher should first sign up in a discursive place of formation of the literary reader. In this discursive place, he must understand: the literary reading as a responsible act; that there is a polyphonic referentiality that constitute each student; and that the interpellation and the position taken faced with a literary text are two processes that must be developed/extended with the students.

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Representação das forças centrípetas e das forças centrífugas propostas por Mikhail Bakhtin	37
Figura 2	Forças centrípetas que atuam sobre o DPEL	39
Figura 3	Forças centrífugas que dispersam o DPEL	40
Figura 4	Funcionamento do Dispositivo Gerativo-Sentidural	42
Figura 5	Representação das forças de dispersão e de constituição	42
Figura 6	Forças centrípetas	79
Figura 7	Tripé teórico apresentado pela IES _{inst} sobre o sentido	128
Figura 8	Forças centrífugas	177
Figura 9	Atuação das forças centrípetas e centrífugas (constituição e dispersão do DPEL)	194
Figura 10	Dispersão dos discursos sobre conceitos de Literatura	195
Figura 11	Pilares conceituais sobre Literatura	205

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1	Aproximações entre os enunciados das IES _{inst} nas DB e nas DCM	166
Quadro 2	Posicionamento crítico a respeito de determinados aspectos das DCM	171
Quadro 3	Concordância com os termos das DCM	174
Quadro 4	Restrição dos comentários à Literatura e seu ensino	175
Quadro 5	Sugestões a serem incluídas no documento	176

LISTA DE SIGLAS

DB	Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura
DP	Discurso Pedagógico
DPEL	Discurso Pedagógico sobre o Ensino de Literatura
IES	Instância Enunciativa Sujeitucional
IES _{pg}	Instância Enunciativa Sujeitucional Pedagógica
IES _{inst}	Instância Enunciativa Sujeitucional Institucional
DGS	Dispositivo Gerativo-Sentidural
F _{cp}	Forças centrípetas
F _{cf}	Forças centrífugas
FI	Formação Ideológica
FD	Formação Discursiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1. História da pesquisa	25
2. Sobre objetivos, questões de pesquisa, pressupostos e problematização	28
3. Explicitação de um lugar teórico: escolhas teóricas	30
CAPÍTULO 1 – ENCAMINHAMENTOS PARA UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO	35
1.1 Considerações gerais	35
1.2 Lugar teórico de investigação e análise	36
1.3 Delineando o dispositivo de análise: Dispositivo Gerativo-Sentidural (DGS)	36
1.4 Considerações finais	44
CAPÍTULO 2 – BREVES INCURSÕES PELO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
2.1 Considerações gerais	45
2.2 O ensino de Literatura: características gerais	45
2.3 A constituição do sujeito professor de Literatura ante as relações de poder	53
2.4 O papel do livro didático no ensino de Literatura	58
2.5 Considerações finais	63
CAPÍTULO 3 - A LITERATURA E SEU ENSINO SOB O FOCO DAS DIRETRIZES BÁSICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA ...	65
3.1 Considerações gerais	65
3.2 Descrição e condições de produção do <i>corpus</i>	65
3.2.1 <i>Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental</i>	65
3.2.1.1 A Instância Enunciativa Sujeitucional Pedagógica (IES _{pg}) e a Instância Enunciativa Sujeitucional Institucional (IES _{inst}) nas <i>Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental</i>	67
3.2.2 <i>Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura</i>	70
3.3 Desvelando as concepções presentes no <i>corpus</i>	77
3.3.1 Sobre a proposta de análise	77
3.3.2 Forças centrípetas	79
3.3.2.1 Análise das forças centrípetas a partir do lugar discursivo IES _{pg}	79

3.3.2.1.1 Feixe: Discursos sobre conceitos de Literatura	79
3.3.2.1.2 Feixe: Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática dos professores relativos à Literatura	97
3.3.2.1.3 Feixe: Discursos sobre metodologia de ensino	104
3.3.2.1.4 Feixe: Discursos sobre avaliação da aprendizagem	105
3.3.2.2 Análise das forças centrípetas a partir do lugar discursivo IES _{inst}	108
3.3.2.2.1 Feixe: Discursos sobre conceitos de Literatura	108
3.3.2.2.2 Feixe: Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática dos professores relativos à Literatura	120
3.3.2.2.3 Feixe: Discursos sobre metodologia de ensino	123
3.3.2.2.4 Feixe: Discursos sobre avaliação da aprendizagem	144
3.3.3 Sobre a relação entre as DB e as DCM: aproximações e distanciamentos	157
3.3.3.1 Adequação à legislação	157
3.3.3.2 Aproximações e distanciamentos	160
3.3.4 Forças centrífugas	177
3.3.4.1 Feixe: Discursos das licenciaturas em Letras	178
3.3.4.2 Feixe: Discursos da instância de poder governamental / documentos oficiais	182
3.3.4.3 Feixe: Discursos dos egressos da EB	189
3.3.4.4 Feixe: Discursos do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura	192
3.3.5 Forças centrípetas/forças centrífugas: inter-relação	193
3.4 Considerações finais	196
CAPÍTULO 4 – UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE O DPEL E A LITERATURA E SEU ENSINO	199
4.1 Considerações gerais	199
4.2 O Discurso Pedagógico sobre o Ensino de Literatura (DPEL)	199
4.3 Concepção de Literatura que sustenta nosso olhar sobre a Literatura e seu ensino ...	203
4.3.1 Os pilares conceituais	206
4.4 Concepções que fundamentam uma reflexão outra sobre o ensino de Literatura: leitor, letramento, texto, cânone, sentido, autoria e estética	216
4.4.1 O lugar discursivo sujeito leitor literário	217
4.4.2 Letramento literário	220
4.4.3 O objeto estético literário na aula de Literatura: o texto	223

4.4.4 Crítica e cânone literário no ensino de Literatura	225
4.4.5 Sentido	230
4.4.6 Autor- autoria	233
4.4.7 Estética	235
4.5 Considerações finais	243
CAPÍTULO 5: A LEITURA LITERÁRIA COMO ATO RESPONSÁVEL OU UMA REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM OLHAR OUTRO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	245
5.1 Considerações iniciais	245
5.2 A leitura literária como ato responsável	245
5.3 Referencialidade polifônica (RP) e ensino de Literatura: uma relação necessária	253
5.4 Interpelação e tomada de posição no ensino de Literatura	258
5.5 Considerações finais	262
PALAVRAS FINAIS	263
REFERÊNCIAS	267

INTRODUÇÃO

1. História da pesquisa

Enquanto pesquisadora e inscrita no lugar discursivo de professora de Literatura¹ na Educação Básica, a leitura literária e a formação do leitor sempre se constituíram como uma de nossas principais preocupações, em decorrência de uma série de fatores, como, por exemplo, o formalismo teórico acentuado que, geralmente, caracteriza o ensino de Literatura, aliado à historicidade acrítica que permeia o estudo dos conteúdos desta disciplina, e a priorização de obras² canônicas para o trabalho com a leitura.

Esta preocupação justifica nosso interesse em desenvolver uma pesquisa, em nível de Doutorado, com o intuito de empreendermos algumas reflexões acerca do discurso pedagógico que é veiculado sobre o ensino de Literatura na Educação Básica e das concepções teóricas que subjazem à prática pedagógica de muitos professores e que, provavelmente, balizam seu exercício docente cotidiano. Designamos por prática pedagógica o conjunto de ações e concepções que constituem o fazer do professor na relação ensino/aprendizagem. Ela envolve metodologias de ensino, valores, atitudes e percepções teóricas que traduzem o trabalho do professor na disciplina Literatura. Nesse sentido, o objeto de estudo desta tese, e que será analisado a partir da instauração do dispositivo proposto neste trabalho, é o discurso sobre o ensino de Literatura na Educação Básica.

Para realizarmos a pesquisa empreenderemos uma reflexão sobre as concepções de leitor, leitura literária, letramento, Literatura, texto, cânone, sentido, autoria e estética presentes na prática de grande parte dos professores dessa disciplina, a partir da análise do *corpus* em estudo, considerando, principalmente, o conceito de interpelação.

Procuramos selecionar um *corpus* que refletisse as percepções de professores acerca das concepções mencionadas no parágrafo anterior e as *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (doravante DB), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, em 2007, em parceria com o Centro Municipal de Estudos e

¹ Grafaremos, ao longo do texto da tese, a palavra Literatura com inicial maiúscula por entendermos que o vocábulo se refere a um nome próprio, que particulariza esta forma artística como um todo organizado que inclui textos e obras dos mais diversos gêneros literários. Além disso, também porque se refere a uma disciplina específica estudada na escola.

² Será mais comum nesta tese a adoção da designação “obra” para nos referirmos à produção literária de um autor. No entanto, será recorrente também o uso do termo “texto” com a mesma função. Ambas as terminologias serão adotadas em alteridade para, principalmente, evitar repetições desnecessárias de uma ou outra palavra.

Projetos Educacionais Julieta Diniz e com a assessoria de membros do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia atenderam aos nossos objetivos. No entanto, a versão de 2007 foi substituída por uma nova versão, designada como *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* (2011), doravante DCM, e que inclui, além da disciplina Literatura, as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso. Tendo em vista que o novo documento se constitui como uma ressignificação do que foi apresentado pelas DB, sentimo-nos impelidos a considerá-lo também como parte do *corpus* da pesquisa, haja vista entendermos ser relevante uma reflexão sobre os diálogos e as dicotomias existentes entre as duas versões. Portanto, o *corpus* da pesquisa é constituído pelas *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007) e pelas *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* (2011).

A reflexão teórica, alicerçada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, objetiva problematizar as concepções extraídas das análises que, além de permearem a prática de muitos professores de Literatura, contribuem para a construção/disseminação/fortalecimento do discurso pedagógico acerca do ensino desta disciplina, e tentar lançar um olhar outro sobre estas concepções, no sentido de mostrar que esta *episteme* pode ser (re)vista, (re)pensada, (re)analizada e (re)significada. Afinal, é isso que revela o título desta tese – “Discursivizando uma *episteme* acerca do Discurso Pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica” –, ou seja, pretendemos lançar um olhar outro para a diversidade de discursos sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, promover uma clivagem e tentar construir uma inscrição outra sobre este ensino a partir da clivagem desta *episteme*, isto é, desse corpo organizado de conhecimentos sobre as concepções de Literatura. Conforme Santos (2000, p. 43), clivagem diz respeito a:

uma triagem de sentidos feitas pelo sujeito, considerando seus referenciais intra-epistemológicos - o sujeito Benvenisteano – e sócio-histórico-culturais - o sujeito Bakhtiniano. O entrecruzamento desses dois referenciais age no sujeito, e este elabora sua percepção enunciativa dos sentidos, a partir de uma influência mútua, decorrente da alteridade do mesmo nos processos enunciativos.

Nossa compreensão quanto ao conceito de *episteme* alia-se à concepção de Foucault (2005, p. 214), que a compreende como

algo como uma visão de mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura do pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época – grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização: a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas.

Desta feita, podemos dizer, de forma bem simples, que *episteme* se refere a um conjunto de conhecimentos e às relações existentes entre eles.

Entendemos, certamente, que os documentos tomados como *corpus* já lançam um olhar outro sobre esses discursos e que também ressignificam os dizeres dos professores, contudo, almejamos lançar o nosso olhar, clivado por uma inscrição enquanto sujeito professor, para esses discursos no intuito de (des)construir algumas percepções sobre o ensino de Literatura.

Ressaltamos que não é objetivo deste trabalho lançar fórmulas ou modelos a serem seguidos pelos professores de Literatura, mas instaurar uma problematização sobre as concepções que sustentam a prática de muitos deles e que, muitas vezes, caracterizam-se ou pela superficialidade teórica, ou por uma abordagem conservadora, que, comumente não compreende o aluno enquanto sujeito leitor e produtor/construtor de sentidos, bem como refletir sobre a importância da interpelação e da tomada de posição na constituição do sujeito leitor. Nesse sentido, o trabalho proposto almeja (imersos em uma ilusão de completude!) explicitar possíveis tomadas de posição de um sujeito professor que se inscreva em um lugar discursivo de formação do leitor literário, de modo que o mesmo passe a considerar, em suas aulas, a leitura literária como ato responsável e a referencialidade polifônica dos alunos leitores, e que reconheça a importância da interpelação e da tomada de posição do aluno ante um texto literário.

2. Sobre objetivos, questões de pesquisa, pressupostos e problematização

O objetivo geral que baliza a pesquisa é lançar um olhar epistemológico sobre os conceitos relacionados ao ensino de Literatura que permeiam a prática de muitos professores dessa disciplina, tendo como subsídio a análise das concepções subjacentes e das filiações epistemológicas que emergem dos documentos *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* e *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* e refletir sobre o papel da interpelação e da tomada de posição na constituição dos alunos em leitores literários.

Diante deste objetivo geral, os objetivos específicos são:

- (i) Discutir o conceito de Literatura a partir de uma inscrição discursiva.
- (ii) Analisar o *corpus*, investigando as concepções subjacentes ao mesmo e as filiações epistemológicas que atravessam os discursos das instâncias enunciativas sujeitacionais (Instância Enunciativa Sujeitacional Pedagógica e Instância Enunciativa Sujeitacional Institucional)³ neles presentes.
- (iii) Analisar exemplos de forças centrífugas e de forças centrípetas que incidem/atuam sobre o discurso pedagógico acerca do Ensino de Literatura, e
- (iv) Construir projeções do que entendemos como formas de interpelação e tomada de posição do professor e do aluno para a constituição do leitor literário.

Entendemos que inúmeros problemas epistemológicos podem ser pensados a partir da análise do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica. Ante a essa gama de possibilidades, escolhemos, para nortear nossa pesquisa, a investigação, por meio da análise do *corpus* em estudo, das forças centrípetas – entendidas como forças de centralização e de constituição do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica – e das forças centrífugas – compreendidas como as forças que possibilitam que este discurso se dissemine e se disperse – que incidem/atuam sobre o ensino de Literatura, constituindo-o como uma prática tradicionalista e dispersando o discurso pedagógico sobre tal ensino. Nossa problematização consiste em analisar como essas forças influem nas concepções teóricas das instâncias enunciativas sujeitacionais (IES) presentes no *corpus*, resvalando em sua

³ Segundo Santos (2009), no interior do processo enunciativo, o sujeito do discurso sempre oscila entre um lugar social e um lugar discursivo, ou ambos, em alteridade. No momento em que ele exerce sua posição em um desses lugares, ou em ambos, ele instaura um processo de identificação ou desidentificação nesses/com esses lugares, tornando-se uma Instância Enunciativa Sujeitacional. Observa-se, segundo o autor, que há uma movência de sentidos que se opera nessa alteridade e que essa tomada de posição é de natureza interpelativo-ideológica.

compreensão sobre o papel da interpelação e da tomada de posição na constituição do leitor literário.

Desta feita, as questões de pesquisa que guiarão nosso trabalho serão:

- (i) Qual é a tradição do ensino de Literatura na Educação Básica hoje?
- (ii) Quais são as concepções subjacentes e as filiações epistemológicas que emergem das enunciações das IES nas *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* e nas *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*?
- (iii) O que os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa sugerem a respeito da prática dos professores de Literatura?
- (iv) Quais os elementos enunciativos subjacentes à discursividade do documento que remetem a uma interpelação do aluno em leitor literário?

Temos como pressuposto de que são as concepções tradicionalistas/conservadoras que atravessam a prática de muitos professores de Literatura – concepções de leitor, texto literário, letramento, cânone, sentido, autoria, estética, Literatura e leitura literária – que dificultam aos mesmos construir uma prática que tenha por meta interpelar os alunos para que se constituam como leitores literários maduros. Conforme Lajolo (1985, p. 53), o leitor maduro é aquele “para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. O leitor maduro, portanto, não é um leitor de superfície, ou seja, um leitor que se detém apenas naquilo que está visível na materialidade linguística do texto, mas um leitor que constrói sentidos, que age e se posiciona perante o texto. Ressaltamos aqui que não estamos afirmando que os alunos não se sentem interpelados ante um texto literário, pois cremos que a interpelação sempre ocorre quando estamos diante de um objeto. O que pretendemos discutir é em que medida a prática do professor de Literatura pode contribuir para que essa interpelação ocorra diante da leitura de um texto.

Esse pressuposto se justifica pela regularidade que emergiu em nossa percepção dos enunciados, a partir da clivagem que construímos da relação entre o que é dito pelos professores que participaram na elaboração de um dos documentos que constituem o *corpus* (DB), doravante designados Instância Enunciativa Sujeitucional Pedagógica (IES_{pg}) –, e o que é dito institucionalmente por uma instância denominada Instância Enunciativa Sujeitucional Institucional (IES_{inst}) – na construção dos documentos.

Esta diferenciação entre as instâncias enunciativas sujeitacionais será importante durante o processo de análise do *corpus*, tendo em vista que nas DB percebemos a coexistência de duas IES. Ressaltamos que essa questão será melhor abordada no Capítulo 3.

3. Explicitação de um lugar teórico: escolhas teóricas

Nesta proposta de tese de doutoramento almejamos estabelecer uma percepção interpretativa com relação ao alcance do suporte teórico da Análise do Discurso na abordagem de questões como o ensino de Literatura.

Como dito anteriormente, a pesquisa será balizada no construto teórico da AD francesa por crermos, em consonância com Pêcheux, que a língua deve ser analisada significando, constituída na relação homem/história, pois se esta (a língua) for reduzida a um sistema fechado, “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento.” (PÊCHEUX, 1997, p. 62). Nessa perspectiva, é fundamental para o estudo de qualquer discurso a análise das suas condições de produção, ou seja, das “‘circunstâncias’ de um discurso [...] e seu processo de produção” (PÊCHEUX, 1990, p. 75. Aspas do autor), portanto, dos aspectos sociais, históricos e ideológicos que condicionam a produção de um dizer.

É preciso verificar, a partir de enunciados efetivamente produzidos em determinada época e lugar, as condições de possibilidade do discurso que esses enunciados integram. Nessa perspectiva, o discurso, da forma como é instituído pela perspectiva pecheutiana, é uma construção social e coletiva, portanto, só pode ser analisado se consideradas as condições históricas e sociais em que está inserido, já que ele resulta da interação entre língua e ideologia, homem e história.

De acordo com Pêcheux (1997), o discurso sempre implica uma exterioridade à língua, uma vez que se encontra no social e se constrói no intrincamento não só da ordem do linguístico, mas do ideológico, do histórico e do cultural. O que quer dizer que quando as palavras são pronunciadas estão impregnadas de aspectos sociais e ideológicos. Isso implica reconhecer, portanto, que uma das proposições da Análise do Discurso é analisar as construções ideológicas presentes em um enunciado. No caso desta pesquisa, esses enunciados serão as *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* e as *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*.

Dada a nossa inscrição no campo dos estudos discursivos, a pesquisa se baliza, principalmente, nas concepções teóricas de Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Santos (2012, 2010, 2009, 2007, 2004, 2000). Além destes, será recorrente também a inserção de outros teóricos que tratam da Literatura e seu ensino para referendar as discussões empreendidas.

Para fundamentar a relação entre ensino de Literatura e AD que propomos, recorreremos às palavras do filósofo Foucault, pois este propõe uma discussão sobre Literatura que vem ao encontro de nossas concepções. De acordo com o filósofo,

para romper com muitos mitos, incluindo o do caráter expressivo da Literatura, foi muito importante formular o grande princípio de que a Literatura só se ocupa de si Mesma. Quando se ocupa do autor, o faz simplesmente a partir de sua morte, silêncio ou distanciamento do escritor. (FOUCAULT, 1975/2000, p. 2)⁴.

Conforme o autor, portanto, a Literatura não pode ser vista como o receptáculo de qualquer tipo de tema ou assunto e nem ser considerada como objeto de sacralizações.

A partir do lugar da Análise de Discurso entendemos que se torna necessário romper com a noção de Literatura enquanto expressão absoluta de uma realidade, de uma verdade, expressas por um autor-escrevente. Essa ruptura implica contrariar a pretensão de que o texto literário se explique por si mesmos, pois, na verdade eles recorrem ao histórico, ao social, ao ideológico, ao cultural etc. para se constituírem.

Segundo Foucault (2000), é preciso abandonar a ideia preconcebida de que a Literatura se fez de si própria, que se resume a textos feitos de palavras. Para ele, a Literatura não se preocupa em explicar o cotidiano do presente, o seu tempo é o devir, além disso, o fio condutor da linguagem literária pode ser o autor, o narrador ou o próprio leitor, de acordo com os diversos gêneros literários.

Nesse sentido, a Literatura, na prática de sala de aula, talvez devesse ser analisada a partir de aspectos que envolveram a produção de sua discursividade, quais sejam: as condições de produção, as formações discursivas (FD) em que o sujeito-leitor se inscreve, o dito, o já-dito, o não-dito, a inscrição ideológica desse sujeito, a identificação/desidentificação do sujeito leitor com os enunciados, entre outros elementos.

Isso ressalta a condição do discurso não ser transparente. Ao contrário, como postula a Análise do Discurso, este se caracteriza pela opacidade e pela multiplicidade de sentidos que

⁴ Esta entrevista de Michel Foucault a Roger-Pol Droit foi realizada em 20 de junho de 1975. Sua publicação ocorreu no jornal *Le Monde*, em 6 de setembro de 1986. Nesta pesquisa, optamos por adotar, nas citações, o ano da realização da entrevista (1975).

pode gerar, por isso reconhecemos que o professor e os alunos ao lerem e refletirem sobre um texto literário precisam analisar quem diz, como diz, por que diz e em que circunstância diz, pois eles estarão enveredando pela linguagem literária, carregada de polissemias, plurissignificações e expressividade. Diante disso, uma das possibilidades é que o professor tome uma posição político-ideológica diante do texto literário e conduzir seus alunos a também exercerem sua tomada de posição ante ao que leem, afinal, a tomada de posição é a forma como o sujeito se constitui no momento da interpelação. Quando ele toma uma posição, procede a uma clivagem de acordo com sua inscrição social, histórica e ideológica.

A concepção foucaultiana considera que a Literatura implica efeitos de sentido que decorrem de uma exterioridade plural e de uma história, também plural, descontínua e dispersa. Ambas – exterioridade e história – estão presentes nos livros literários e fora deles. Essa exterioridade, entendida aqui como os aspectos sociais, históricos, ideológicos, políticos e culturais que atravessam o sujeito, é historicamente construída e constrói subjetividades, portanto, é imprescindível para a formação do leitor literário que ela seja considerada.

Com isso, reconhecemos que os sentidos nunca são fechados, como propõem muitos livros didáticos e a prática pedagógica de parte dos professores de Literatura, há sempre espaços que permitem a sua movência.

Sabemos que a Literatura repete o que já foi dito, mas, fazendo isso, instaura outros efeitos de sentido. Daí dizermos que a linguagem literária é uma linguagem de não-representação de uma realidade, do mundo, das coisas, das pessoas. Ela é uma linguagem que não se comporta como um mero instrumento utilitário do pensamento. A partir dessa reflexão, acreditamos que muitos professores de Literatura da Educação Básica possuem uma visão fragmentada do que é essa disciplina/arte e de como pode ser trabalhada na escola. Muitos desses professores desconhecem que os alunos leitores devem ser levados a se confrontarem com o dito e com o não-dito, com o mostrado e o não-mostrado, pois esse exercício os conduz a uma produção de sentidos. Sentidos esses que estão em constante movência, uma vez que se fragmentam, desconstroem-se, deslocam-se, rompem-se e mudam. Não são estáticos e pré-determinados, prontos ou acabados. Os sentidos são moventes graças ao agenciamento da memória discursiva, aos ditos, não-ditos, já-ditos, silêncios, denegações, negações, produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos, que nos remetem à exterioridade própria às condições de produção, ou seja, à ideologia e à historicidade, fatores determinantes e determinadores da produção dos sentidos.

Alicerçados nessa compreensão teórica é que procedemos à realização desta pesquisa que pretende se constituir como um posicionamento, como um momento de reflexão para aqueles que se preocupam com o ensino de Literatura na Educação Básica e com a formação do aluno enquanto leitor literário, e não se colocar como a verdade absoluta, ainda que compreendamos, em consonância com Freire (1989, p.5), que “não há verdade”, apenas vontades de verdade (FOUCAULT, 1996) que podem ou não ser aceitas.

CAPÍTULO 1

ENCAMINHAMENTOS PARA UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

1.1 Considerações gerais

A proposta deste capítulo é apresentar a construção de um dispositivo de análise, balizado pelo constructo teórico da Análise do Discurso francesa (AD), que nos possibilite pensar a enunciatividade do discurso pedagógico (DP) sobre o ensino de Literatura na Educação Básica. Ressaltamos que o termo enunciatividade, nesta pesquisa, é usado para indicar a heterogeneidade subjacente às bases enunciativas do imaginário social e discursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade é traspassada por discursos de outros e por uma diversidade de discursos distintos. Nesse sentido, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e discursos (SANTOS, 2004). Diante disso, a adoção do termo enunciatividade se justifica pelo fato de que pretendemos construir um dispositivo para observarmos a dinâmica da enunciação do DP.

A partir da construção do dispositivo, pretendemos empreender uma análise dos enunciados recortados da materialidade linguística do *corpus* sobre as concepções teóricas relativas ao ensino de Literatura para, a partir desta análise, empreendermos uma reflexão sobre este conjunto de concepções que, a nosso ver, pode atravessar a prática da maioria dos professores de Literatura.

O dispositivo apresenta uma experiência transdisciplinar, haja vista que transita entre conhecimentos da Física sobre forças centrífugas e forças centrípetas e da filosofia da linguagem, pois recorre à Bakhtin como suporte epistemológico para sua construção, uma vez que o autor já havia pesquisado como estas duas forças atuam/incidem sobre a língua/linguagem.

As reflexões teóricas que sustentarão a tese serão desenvolvidas a partir das análises do *corpus*, o que justifica a escolha por apresentarmos a construção do dispositivo e das análises já no início da tese.

1.2 Lugar teórico de investigação e análise

Alvitramos realizar uma pesquisa de natureza teórico-analítica, uma vez que procederemos à análise das concepções subjacentes às enunciações das instâncias enunciativas sujeitacionais nos documentos tomados como *corpus*.

Será uma pesquisa de cunho interpretativista, pois, a partir de uma proposta teórico-metodológica e uma inscrição discursiva em um campo teórico conceitual, apresentaremos as percepções interpretativas sobre as concepções de leitura literária, leitor, ensino de Literatura, cânone, texto, sentido, autoria e estética. Para realizarmos esta pesquisa teórico-analítico-interpretativista, enfocaremos as percepções, as filiações teóricas e as circunscrições discursivas das IES.

Em nossa trajetória, tencionamos promover a construção teórico-conceitual sobre Literatura e discurso sobre ensino de Literatura na Educação Básica a partir da confluência de três vieses: (i) a leitura de pesquisas e textos de cunho acadêmico-científico desenvolvidos por outros estudiosos e teóricos sobre o assunto; (ii) o estudo do arcabouço teórico que balizará nossa pesquisa; e (iii) nossa própria percepção teórico-prática a respeito do ensino de Literatura. Nesse sentido, no processo de reflexão e análise, inscrevemo-nos em um lugar de investigação de ordem *sentidural*, em que o olhar analítico se deterá na conjuntura dos sentidos emergentes dos discursos instaurados nas DB e nas DCM, por meio da proposta de um dispositivo discursivo de análise.

Optamos pela perspectiva discursiva por crermos ser este um dos percursos potencial para se compreender o processo de produção de sentidos, a pluralidade de vozes presentes no texto literário e as relações de poder que atravessam o ensino de Literatura.

1.3 Delineando o dispositivo de análise: O Dispositivo Gerativo-Sentidural (DGS)

A ideia de estabelecer uma interface transdisciplinar com as forças centrífugas e centrípetas estudadas pela Física despontou após a leitura da obra *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (1998), de Mikhail Bakhtin. O autor, ao refletir sobre a língua e a linguagem, recorre a esses dois conceitos, estabelecendo já naquele momento uma interface com a Física.

Para Bakhtin (1998), as forças centrífugas e as forças centrípetas, quando transpostas para a discussão sobre a linguagem, podem ser entendidas como as forças sociais e históricas

que incidem sobre a linguagem. Pensando na linguagem, Bakhtin definiu que as forças centrífugas seriam aquelas que jogam permanentemente a favor da divisão, estratificação, variação e multiplicação da linguagem, em todas as suas esferas; configuram-se pela tensão, revelando ideologicamente as relações sociais efetivas, relacionadas à vida. As forças centrípetas, por sua vez, atribuem ao sistema de língua e à enunciação monológica um caráter unificador e centralizador (homogêneo) das ideologias verbais, seriam, portanto, as forças da unificação e centralização responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais, portanto, servem aos processos de centralização social, política e cultural.

Esquemáticamente, de acordo com os postulados do autor, teríamos:

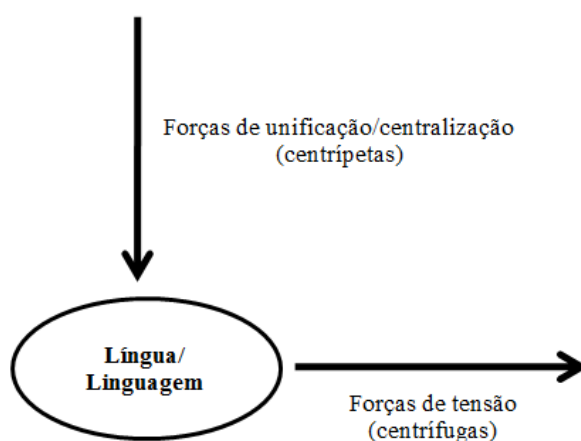


Figura 1. Representação das forças centrípetas e das forças centrífugas propostas por Bakhtin (1998)

O conhecimento do funcionamento das forças centrípetas (F_{cp}) e das forças centrífugas (F_{cf}) na Física e de como essas forças incidem sobre a língua/linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana, suscitou-nos o questionamento acerca da atuação dessas forças nos discursos sobre ensino de Literatura.

Se, para a Física, a força centrípeta é a força resultante que puxa o corpo para o centro da trajetória em um movimento curvilíneo ou circular e a força centrífuga, por sua vez, é a força que incide sobre todos os corpos que estão em um movimento curvilíneo, empurrando-os para fora da curva e, se para Bakhtin (1998), as forças centrípetas são forças de centralização e unificação que ajudam a manter um núcleo sólido em defesa da língua, e as forças centrífugas são aquelas que procuram a multiplicação, podemos pensar, em termos de

discursos sobre o ensino de Literatura, nas forças centrípetas enquanto forças que atuam na manutenção do núcleo pouco flexível, que é o ensino de Literatura, e nas forças centrífugas como as forças que dispersam estes discursos na sociedade, que os empurram para fora do seu centro.

Considerando que a Literatura é dinâmica, viva e está em constante processo de construção, percebemos a atuação das forças ao observarmos que os discursos sobre seu ensino revelam uma outra realidade: na maioria das salas de aula, seja da escola de Educação Básica, seja dos cursos de licenciatura em Letras, parece que Literatura é sinônimo de fixismo, de imutabilidade.

Há, portanto, forças centrípetas que impelem para a unificação dos discursos sobre este ensino, para sua centralização e estabilidade, ou seja, para a manutenção do paradigma de ensino calcado no conservadorismo pedagógico. Nesse contexto, a escola e os cursos de Licenciatura em Letras são entidades que, consciente ou inconscientemente, asseguram a manutenção do ensino de Literatura nesse formato. Além disso, há também as forças centrífugas que apontam para a dispersão dos discursos hegemônicos sobre este ensino na sociedade. Portanto, enquanto as forças centrípetas agem em prol da unificação e da centralização dos discursos sobre o ensino de Literatura, as forças centrífugas procuram descentralizar estes discursos, retirando das instituições ideológicas formadoras (escola e universidade) e das instâncias de poder governamental, relacionadas à educação escolar, sua quota de responsabilidade quanto à fragilidade deste ensino, e dispersá-los na sociedade, de modo que se tornem vontades de verdade aceitas. E é pela enunciação concreta que as forças centrífugas e centrípetas podem ser observadas (BAKHTIN, 1998), por isso, a análise da atuação destas forças sobre os discursos referentes ao ensino de Literatura se centrará nos enunciados recortados da materialidade do *corpus* desta pesquisa.

Para refletirmos sobre a relação dessas forças com os discursos sobre o ensino de Literatura, iniciamos nossa investigação a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Que forças⁵ são estas que atuam/incidem nos discursos sobre o ensino desta disciplina (centrífugas e centrípetas)?
- 2) Como ocorre o processo de unificação/centralização dos discursos sobre o ensino de Literatura?
- 3) Como ocorre o processo de dispersão desses discursos?

⁵ Força aqui é entendida enquanto aquilo que pode alterar o estado de repouso ou de movimento de um corpo (no caso, o ensino de Literatura).

A partir destes questionamentos principais, começamos então a idealizar um dispositivo que nos permitisse refletir sobre a incidência dessas forças nos discursos sobre a Literatura e seu ensino. Por uma questão didático-metodológica, optamos por pensar que esses discursos se juntam para constituírem o que podemos designar como discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura (DPEL). Diante disso, ao longo da tese, quando nos referirmos ao DPEL estaremos pensando no conjunto de discursos que são construídos e veiculados sobre o ensino de Literatura.

No dispositivo Gerativo-Sentidural, a designação “Gerativo-Sentidural” significa um campo gerador de forças que produzem sentidos, portanto, é um dispositivo discursivo que pretende refletir acerca das forças centrípetas e centrífugas que atuam sobre a enunciatividade do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica (DPEL), a partir da análise dos enunciados recortados da materialidade do *corpus*.

As F_{cp} são as forças que incidem sobre o DPEL, empurrando-o para o núcleo pouco flexível. Elas agem no âmbito epistemológico e são definidoras das inscrições do professor de Literatura, ou seja, o professor atua de determinada forma porque está inscrito em determinado lugar.

Esse núcleo é entendido como o ensino de Literatura balizado na prática tradicionalista que o constitui, conforme mostra o esquema abaixo:

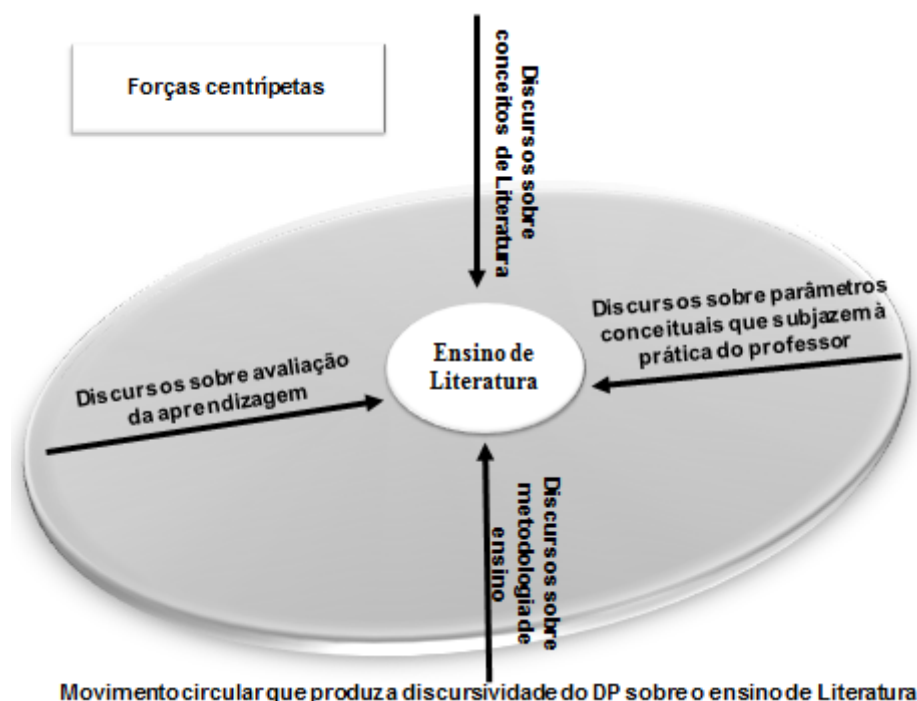


Figura 2. Forças centrípetas que atuam sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura

No modelo apresentado, estabelecemos como forças centrípetas que “impellem” o ensino de Literatura para uma prática tradicionalista (“núcleo pouco flexível”) as seguintes:

- Discursos sobre conceitos de Literatura;
- Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor;
- Discursos sobre metodologia de ensino e
- Discursos sobre avaliação da aprendizagem.

Ressaltamos que as F_{cp} elencadas podem também resistir a uma prática tradicionalista, ao invés de reforçá-la, contudo, pelos estudos que realizamos a partir do referencial teórico a respeito do ensino de Literatura e os discursos que o envolvem (conforme evidenciado ao longo da tese), percebemos que, em sua maioria, elas agem como forças que atuam em favor da centralização e da manutenção desta prática. Portanto, neste trabalho, consideraremos as forças centrípetas como forças de manutenção e homogeneização do ensino de Literatura.

É inegável que existem tantas outras forças centrípetas que poderiam ser aqui elencadas, entretanto, estabelecemos esse recorte por acreditarmos que estas são as que atuam com mais intensidade sobre o ensino desta disciplina.

As F_{cf} , por seu turno, são as forças que dispersam o DPEL na Educação Básica. Dessa forma, ele dissemina esse discurso, fazendo-o chegar até a sociedade em geral, como demonstra o modelo esquemático abaixo:

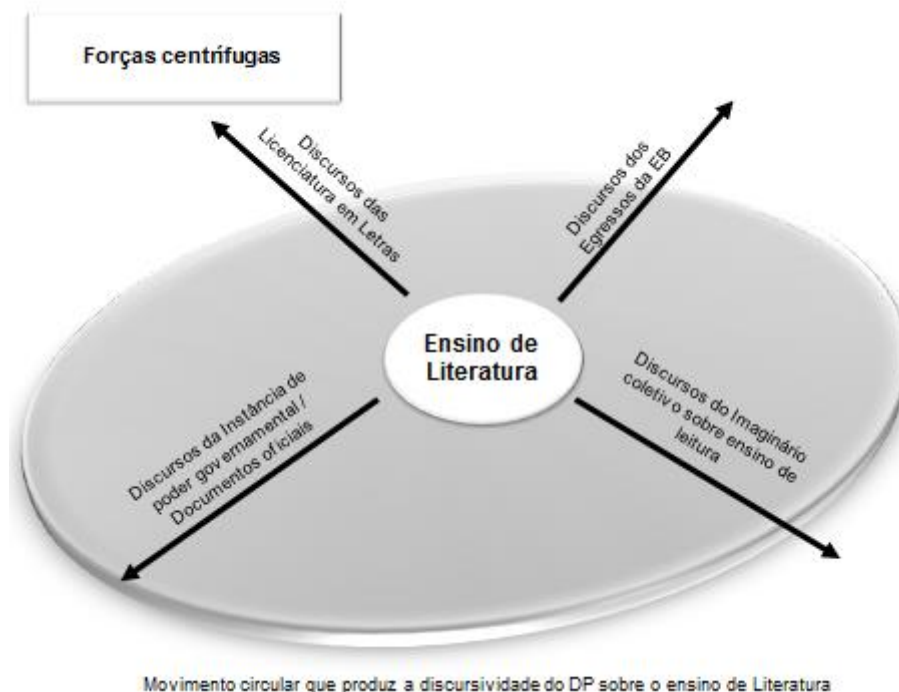


Figura 3. Forças centrífugas que dispersam o DPEL

Neste esquema, podemos observar as forças centrífugas que dispersam o DPEL. Estas forças agem no âmbito pragmático-político, ou seja, saem da esfera do professor e tornam-se discursos sobre o ensino de Literatura que veiculam, principalmente, por meio das instâncias de poder governamental e dos meios de comunicação.

Elencamos, como forças centrífugas:

- O discurso de muitos cursos de Licenciatura em Letras que adotam uma postura tradicionalista de ensino;
- O discurso de grande parte dos egressos da Educação Básica que concluem esta etapa do ensino sem se constituírem como leitores literários maduros;
- O discurso das instâncias de poder governamental e os documentos oficiais, que são grandes veiculadores do DPEL e
- O discurso do imaginário coletivo sobre o ensino de Literatura que vigora na escola, entre os professores e na sociedade de forma geral.

O Dispositivo Gerativo Sentidural (DGS) funciona em um movimento circular e é este movimento que produz a discursividade pedagógica sobre o ensino de Literatura – discursividade entendida enquanto produção de sentidos no crivo de sujeitos. Em outras palavras, as F_{cp} e as F_{cf} que incidem sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, empurrando-o para o centro e dispersando o DPEL, respectivamente, atuam num movimento circular. Observa-se que não há a sobreposição de um feixe de força em relação a outro. Todos estão em relação de equivalência e contribuem da mesma forma para a construção e dispersão do DPEL e para a manutenção da prática atual do ensino de Literatura.

Temos, portanto, as forças centrípetas/centrífugas atuando/incidindo sobre o ensino de Literatura, num movimento circular e ininterrupto. Este é o funcionamento do dispositivo que propomos:

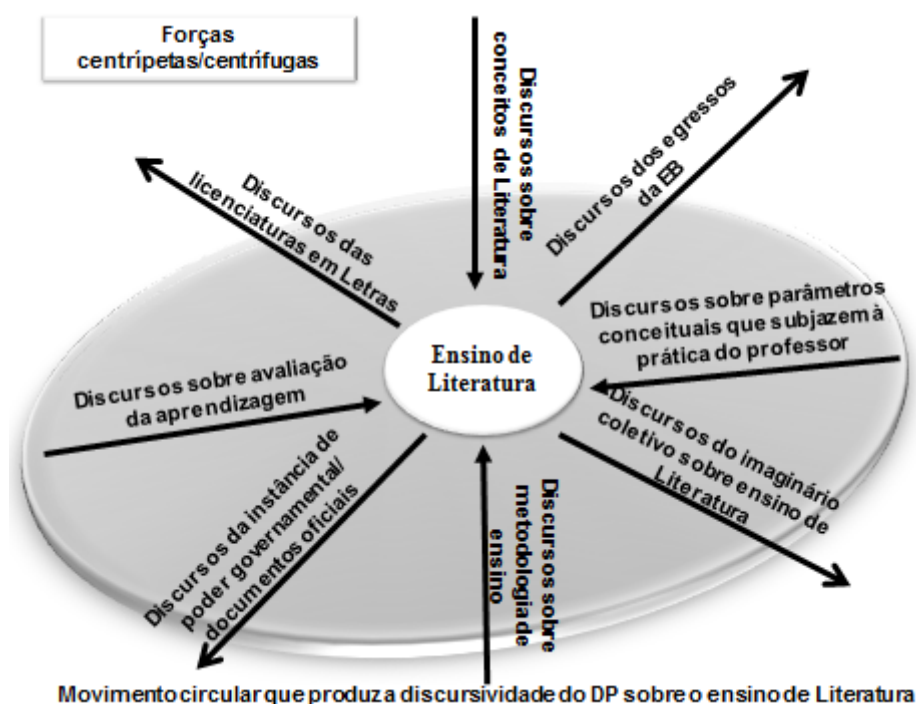


Figura 4. Funcionamento do Dispositivo Gerativo-Sentidural

Esquemáticamente, temos, então:

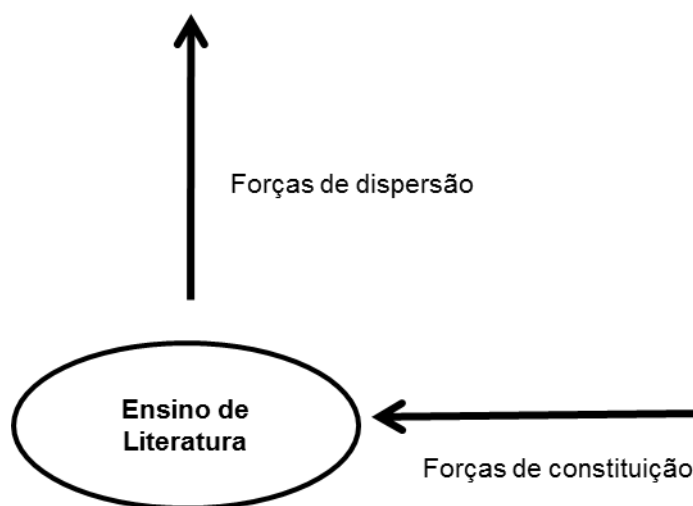


Figura 5. Representação das forças de dispersão e de constituição

Na seta que direciona para o centro, apresentam-se as forças de constituição do DPEL na Educação Básica, e, na seta que aponta para fora, as forças que possibilitam que esse discurso se dissemine e se disperse. Nosso objetivo, portanto, é analisar essas forças

(centrípetas e centrífugas) e como elas são constitutivas do DPEL, entendendo-as como as forças sociais, históricas e ideológicas que incidem sobre este ensino.

Para a análise tanto das F_{cp} quanto das F_{cf} recortaremos os feixes que constituem o dispositivo. Explicando melhor: cada uma das setas presentes no DGS, que se referem a um tipo de força atuando sobre o ensino de Literatura, constitui-se como um feixe, assim, cada seta/feixe é um agrupamento de aspectos que são ligados por um ponto em comum que os une. Portanto, um feixe comporta vários aspectos, concepções, teorias, abordagens que o constituem e que confluem dentro e por meio dele.

Quando recortarmos do modelo esquemático principal do DGS um determinado feixe, preocupar-nos-emos em analisar os aspectos que convergem para sua constituição geral enquanto um feixe.

O objetivo geral nesta etapa da pesquisa é analisar os feixes a partir dos enunciados recortados da materialidade do *corpus* e também da fortuna teórico-crítica sobre ensino de literatura disponível no *ethos* acadêmico relativa a como as forças influem sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura. Por *ethos* acadêmico entendemos, em consonância com Santos (2010, p. 279. Grifo do autor), que este “constitui um discurso metacientífico, de caráter racionalista, que demarca um espaço acadêmico, conferindo-lhe um *status* de genuinidade epistemológica.” Nesse sentido, o *ethos* acadêmico

articula aspectos definidores de uma racionalidade científica, pelos quais a validade das pesquisas tem necessidade de estar circunscrita em um cânone acadêmico, por vezes filiada a um espaço institucional. Esse cânone assevera teorias que servem de suporte e, por vezes, identifica práticas acadêmicas como elementos modelares e normatizantes de regulamentações epistêmicas. (SANTOS, 2010, p. 279).

A unidade de análise pela qual optamos é o enunciado na acepção bakhtiniana⁶, portanto, para realizarmos a análise recortaremos da materialidade linguística do *corpus* enunciados proferidos pelas IES relativos às concepções que compõem os feixes constituintes do dispositivo.

Por fim, pretendemos aqui fazer três considerações sobre o exposto: i) elementos outros podem ser vislumbrados por leitores outros, sendo esta, portanto, a nossa proposta⁷; ii) entendemos que os feixes de forças que estabelecemos na proposta do DGS não abrangem a

⁶ O enunciado como unidade de comunicação verbal, que implica sempre o estabelecimento de um diálogo, ou seja, é o produto da interação verbal (BAKHTIN, 1997).

⁷ Interpelar os leitores desta pesquisa a constituírem outras visões que permitam uma diversidade de investigações sobre o tema.

totalidade dos fatores que incidem sobre o discurso sobre o ensino de Literatura, entretanto, acreditamos que abordam grande parte deles, haja vista ser tarefa quase improvável de ser realizada em uma única tese explicitar e explicar cada um dos elementos que influem no DPEL e iii) as forças centrípetas podem atuar como forças centrífugas e vice-versa, mas seria necessário um outro trabalho para problematizar esse inverso.

1.4 Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi situar o leitor a respeito de como procederemos às análises das forças que atuam sobre o ensino de Literatura, explicando cada uma delas, bem como explicitando o *modus operandi* do DGS.

O capítulo seguinte apresenta a construção das análises realizadas por meio do dispositivo e seu intuito é investigar como a Literatura e seu ensino são contemplados no *corpus* e quais são as concepções teórico-metodológicas que constituem os discursos da IES.

CAPÍTULO 2

BREVES INCURSÕES PELO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Considerações gerais

O objetivo deste capítulo é proceder a uma discussão sobre o ensino de Literatura no ensino fundamental, por meio da recorrência a vários autores, pesquisadores e estudiosos sobre o assunto, de modo a conhecermos mais profundamente como este ensino se caracteriza, qual o papel do livro didático no trabalho com a leitura, como se configura a prática da maioria dos professores de Literatura, como é o interesse e o desempenho dos alunos com relação à leitura literária e como o sentido é abordado nas aulas desta disciplina.

Enveredando por este caminho de reflexões, respaldados por estudos teóricos realizados por pesquisadores na área da educação, acreditamos estar contribuindo para que o leitor desta tese possa compreender o quadro atual do ensino de Literatura e entender os objetivos que movem nossa pesquisa.

2.2 O ensino de Literatura: características gerais

Na prática pedagógica de parte dos professores de Literatura na Educação Básica normalmente vigora o ensino da Literatura tendo como base o estudo da historiografia⁸, da periodização e do autor da obra literária. Em geral, a obra é concebida como um sistema simbólico por meio do qual as vontades e fantasias mais profundas do escrevente-indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens e de interpretação das diferentes esferas da realidade. E é essa prática que é, em geral, apresentada aos alunos da Educação Básica. Eles não leem o texto literário enquanto exterioridade sentidural, pelo alvedrio de ler e de conhecer, para refletir sobre os discursos que dela emergem, mas para encontrar nela as

⁸ A abordagem historiográfica da literatura

sustenta-se numa apresentação panorâmica da série literária, isto é, numa sequência de movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado. (CEREJA, 2004, p. 75)

características do autor e do período literário em que foi escrita, com o objetivo principal de proceder à atividade avaliativa proposta por seu professor.

Empiricamente observamos, em nossa prática diária enquanto pesquisadores, que no currículo da disciplina Literatura muitas vezes se sobrepõe a questão da nacionalidade e a influência positivista, além da periodização e das seleções canônicas. E, como graduados em Letras/Português, verificamos que essa abordagem diacrônica ultrapassa a Educação Básica, tendo em vista que está presente também em muitos currículos dos cursos de licenciatura em Letras.

De acordo com pesquisas (LEAHY, 2004; KOMOSINKI, 1992), no meio acadêmico dos cursos de Letras brasileiros, há uma despriorização do texto literário na formação dos alunos, o que se verifica é que aos alunos é imposto ler mais textos críticos sobre Literatura do que textos literários. Dessa forma, sua formação enquanto futuros professores não é despertada para o alvedrio da leitura e para a criação literária. A muitos deles não é ensinado fazer uma leitura analítico-interpretativa dos textos literários e atribuir sentidos ao que se lê, o sentido que se pretende é aquele proposto pelo seu professor e pelos autores da crítica literária a que o texto é submetido. O foco do ensino é o estudo de um cânone enrijecido e inflexível. Assim, com uma formação direcionada e fragmentada, os alunos-professores saem dos cursos de Letras e ingressam no mercado de trabalho. Sua prática pedagógica em sala de aula consequentemente reflete e refrata os traços de sua formação acadêmica e encontra no sistema de ensino público apoio para se sustentar.

Interpelados por esse contexto, acreditamos que seria relevante refletir sobre o que os cursos de graduação em Letras e o sistema educacional brasileiro vêm fazendo para se deslocarem desse lugar de enunciação e se existe alguma discussão em torno de propostas político-pedagógicas que contemplem a formação em Literatura mais voltada para uma constituição de um leitor literário menos vinculado a esse cânone e à ênfase autoral-periodicista. Entretanto, apesar da formação oferecida nos cursos de Letras e o processo de formação contínua do professor serem questões que nos interpelam e que resvalam em nossa discussão, realizar uma pesquisa sobre o assunto não é objetivo desta proposta de doutoramento. Apesar disso, temos a certeza de que essa será uma questão que atravessará nossas reflexões, haja vista compreendermos que quando se trata de formação inicial e continuada, conforme Celani (2010, p. 62), “muito pouco acontece, de forma sistêmica e coordenada, no âmbito oficial.”

Para esta autora,

A questão fundamental na formação, tanto inicial, quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p. 63).

O formador precisa possuir conhecimento teórico e prático para realizar o processo de formação. Este conhecimento, alicerçado em um referencial teórico que consiga subsidiar sua prática, é que vai balizar o processo de formação. No entanto, o “O grande desafio é fazer com que esse referencial teórico não seja interpretado pelo professor em formação como ‘o’ modelo inquestionável, mas também não seja entendido pelo formador como o único válido e, portanto, a ser imposto” (CELANI, 2010, p. 64. Grifo da autora), que é o que comumente ocorre em grande parte dos trabalhos de formação contínua e também de formação inicial.

Entendemos que é preciso que o formador reconheça que a resistência à inovação e à mudança “pode ser decorrente de necessidade de um amadurecimento propiciado por um aprofundamento da discussão do que está envolvido na inovação” (CELANI, 2010, p. 64). Desta feita, o professor de Literatura, em sua formação inicial, ao iniciar a construção de sua prática pedagógica (que mais tarde será adotada em uma sala de aula da educação básica), muitas vezes não ultrapassa a leitura superficial do referencial teórico, ou, ainda, foca-se apenas nas verdades (ou “vontades de verdade”) defendidas por seus professores. Ao ingressarem na carreira do magistério, sentem-se resistentes às inovações, mudanças, ressignificações, discussões, (des)construções de conhecimentos, etc., pois a mudança pode implicar uma invasão em sua “zona de conforto”, aquela que ele construiu com os conhecimentos teóricos e práticos advindos de sua formação inicial na academia.

Aliado ao que já foi exposto, observamos nos currículos de Literatura do Ensino Fundamental e Médio uma preocupação com a quantidade de livros que os alunos devem ler, com a sequência didática dos períodos literários, com a biografia dos autores e suas obras e com as características das escolas literárias (ZILBERMAN, 1988; PAULINO, 1998; TYNIANOV, 1971; CHIAPPINI, 2005; FREITAS; CASTRO, 2003; COSSON, 2006; COELHO, 1996). Frente a tal constatação, concordamos com Cosson (2006, p. 23), quando este explica que “estamos diante da falência do ensino da Literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a Literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Nas escolas, normalmente, há uma prática que repete uma fórmula atualmente bastante questionada nos estudos literários, qual seja, a que se fixa em transmitir um cânone, enrijecido

nos manuais escolares, numa metodologia que deslinda a participação do leitor, explicitando, pois, métodos que o desconsideram como sujeito na construção do conhecimento. Conforme Cereja (2004, p. 75), grande parte dos professores adota a seguinte metodologia, apresentada pela maioria dos livros didáticos:

breve apresentação do movimento literário, com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um e leitura (na íntegra ou em parte) de alguns de seus textos ilustrativos. [...] Quanto à forma de transmissão desses conteúdos, geralmente ela é feita pelo professor, de modo oral e expositivo, que, às vezes, cumpre também o papel de mediador entre o autor do manual didático adotado e os alunos.

Com isso, na maioria das vezes, a escola disciplinariza a leitura literária, desviando-a das expectativas e anseios dos educandos, que acabam fazendo uma leitura superficial e ingênua do texto literário, sem proceder a intervenções efetivas, necessárias para a produção de sentidos. A leitura, neste formato, funciona como um dispositivo que obstrui o seu desenvolvimento contínuo enquanto leitor literário.

Segundo Cosson (2006, p. 17), a Literatura é uma experiência que nos permite saber, experimentar e ver a vida pelos olhos de outrem. Em suas palavras, a Literatura “mais que um saber reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, isso se dá, segundo o autor, porque “a Literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Ao contrário do que pondera Cosson (2006), a prática que vivenciamos nas escolas é que são outros os fatores que influenciam a seleção dos textos, como o programa educacional, a faixa etária, a disponibilidade de obras na escola, os cânones literários, só para citar alguns.

É relevante destacar que, nas escolas, a Literatura no Ensino Fundamental “engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a história da literatura” e, no Ensino Médio, o ensino de Literatura centra-se no estudo da história da Literatura Brasileira, “quase como uma cronologia literária.” (COSSON, 2006, p. 21). Além disso, a maioria dos textos literários que são utilizados na sala de aula são fragmentos de textos de autores consagrados da Literatura nacional e servem como instrumento para a verificação do estilo literário do autor, das características e do contexto social, econômico e político da época, como dito anteriormente. O estudo desses elementos é relevante no processo de ensino de Literatura, afinal, não se pode negar a tradição literária, pois ela é constitutiva de nossa cultura,

entretanto, precisamos compreender que a exclusividade dada ao estudo desses elementos não é suficiente, é apenas parte do ensino.

Nessa perspectiva, concordamos com Alves (2006) quando este esclarece que o ensino de Literatura precisa ser expressivo e o texto literário, nos diversos gêneros, deve ser o ponto de centralidade deste ensino. Dessa forma, entendemos que há que se partir da leitura para a teoria e não o contrário, como observamos, muitas vezes, na prática diária do ensino de Literatura, em que se estuda a teoria para, em seguida, seguir-se para a leitura do texto literário e a subsequente verificação e aplicação da teoria estudada. O reducionismo que caracteriza essa prática impede que o aluno-leitor perceba as demais funções da Literatura, tornando a leitura automática, por meio do enfoque apenas da função pragmática. Nesse caso, ignoram-se outras funções, como: promover o ludismo; estabelecer a comunicação entre os homens; promover a desautomatização⁹ da percepção; estabelecer a comunhão entre homens de diferentes épocas ou níveis de cultura, ou, conforme Coelho (1976, p. 31), ser “sintonizadora (ou sinfrônica)”;

ser uma forma de cognição; funcionar como um elemento de catarse (função catártica ou purificadora); constituir-se como libertadora (forma de fuga da realidade concreta), entre outras.

Segundo estudos, grande parte dos professores de Literatura não considera que a linguagem literária não possui sentidos fechados em si mesmos, e que ela deixa espaços para que o sujeito-leitor (des)construa sentidos, a partir de sua inscrição ideológica e do lugar social em que se inscreve (BORDINI; AGUIAR, 1993; COSSON, 2006; SARAIVA; MÜGGE, 2006) e isso compromete a visão que possuem sobre a participação dos alunos enquanto leitores e enquanto uma voz atuante na construção de sentidos a partir da leitura de um texto, afinal, como assegura Bakhtin e Volochinov (1986), o discurso nunca é individual. Ele é atravessado por outros discursos.

Concordamos com Compagnon (2001, p.143) quando este afirma que “a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação” e que o leitor “é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro” (COMPAGNON, 2001, p. 144). Nessa mesma perspectiva, Cereja (2005, p. 53) defende que “a expectativa do aluno é que o ensino de Literatura se torne significativo para ele, ou seja,

⁹ Por desautomatização entendemos, de acordo com Chklovski (1976), a reinvenção dos procedimentos linguísticos normalmente utilizados no cotidiano.

possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento”.

Entretanto, observa-se que o aluno, ao contrário do que apregoam as propagandas governamentais, os dizeres dos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais e demais documentos referentes ao ensino, muitas vezes não é considerado o centro do processo quando o assunto é o ensino da leitura, principalmente da leitura literária. Nesse contexto, a leitura literária e a construção de sentidos a partir dela cedem lugar à leitura automatizada e à interpretação orientada. A leitura enquanto questionamento, tomada de posição, interação leitor-texto cede lugar à leitura dirigida, às respostas aos questionários e às fichas literárias, aos exercícios de aplicação de conteúdos gramaticais, ao estudo da biografia do autor e do contexto histórico e social em que a obra foi escrita (AZEVEDO, 2004; FOUCAMBERT, 1994; MARTINS, 1985; COSSON, 2006).

O despreparo dos alunos brasileiros com relação à leitura e ao estudo da Literatura, advindos da leitura automatizada e da interpretação orientada – citadas anteriormente -, é evidenciado por meio de diferentes instrumentos de avaliação nacionais. Programas de avaliação escolar como o *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) e o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) revelam o baixo desempenho dos alunos com relação à leitura e à atribuição de sentidos, como explica Jurado (2003, p. 162): “os dois sistemas de avaliação nacionais – ENEM e SAEB – têm diagnosticado que o baixo desempenho dos alunos nas provas se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva.”

O Ministério da Educação, na tentativa de amenizar essa situação, criou, em 1997, o *Programa Nacional Biblioteca na Escola* (PNBE) com a função de ampliar os acervos das escolas públicas, especialmente com obras de Literatura. Apesar dessa tentativa, os índices anteriores permanecem, o que reforça a concepção de que a simples aquisição de livros, por si só, não assegura sua utilização e nem a formação do leitor. De acordo com Silva (2008), urge que o Ministério da Educação auxilie as escolas a criarem espaços de leitura, sejam bibliotecas ou não, a investirem na formação de professores leitores e que sejam promovidos programas efetivos de formação continuada para os professores de Literatura da rede pública de ensino.

Reconhecemos que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394, de 1996, trouxe relevantes conquistas para a educação em geral e promoveu uma reforma na Educação Básica. Este foi o primeiro passo. Em seguida, o MEC criou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997, para se tornarem as diretrizes norteadoras para a

educação nacional. No Ensino Médio, Língua, Literatura e Redação passaram a configurar uma mesma área de conhecimento, chamada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Foram criadas também as novas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), “elaboradas a partir de uma discussão com as equipes técnicas dos sistemas educacionais de ensino, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006, p. 5). A partir desses documentos, cada Estado elaborou suas Diretrizes Básicas, em consonância com a sua realidade escolar.

É notória a relevância dos PCNs e das Orientações Curriculares no que se refere à proposta de uma aprendizagem para a transformação, pois tais documentos sinalizaram para uma mudança de perspectiva com relação ao ensino de forma geral. Entretanto, na prática em sala de aula, as propostas, objetivos e metas apresentadas por esses documentos não alcançaram o sucesso, devido a uma proposta que ainda não está voltada amplamente para a formação do aluno-leitor e a uma série de barreiras que caracterizam o ensino brasileiro e que já foram elencadas ao longo desse texto. Além disso, para que estes documentos se constituam realmente como diretrizes, acreditamos que é preciso que os professores os compreendam de fato, ou seja, que entendam as concepções teórico-práticas que eles abordam, as discussões que estabelecem, o diálogo entre autores que apresentam, as sugestões que são fornecidas, os embates epistemológicos que incitam, etc. Enfim, pensamos que o que falta é um estudo efetivo destes documentos e aí percebemos novamente a questão da formação contínua dos professores.

Conforme Celani (2010), é comum esperarmos que a formação contínua se configure como uma das responsabilidades das autoridades educacionais do país, das quais provêm os documentos oficiais referidos anteriormente. No entanto, segundo a autora,

o que se vê é sempre a repetição do mesmo erro: chamam-se especialistas para elaborar os documentos, distribuem-se esses documentos para o país ou o estado e as ações param por aí. Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas na proposta. (CELANI, 2010, p. 61-62)

Observamos, portanto, que é preciso propiciar aos professores momentos de estudo, reflexão e diálogo para que os mesmos possam (des)construir conceitos, concepções, conhecimentos em prol de uma prática que melhor atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a autora,

parece que se ignora um princípio básico: da discussão e da interação desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim. Não seria isso o que se espera de um professor atuante, como resultado de uma proposta inovadora de uma autoridade educacional? (CELANI, 2010, p. 62)

Então, se o professor é instigado a questionar, refletir, debater, defender seu ponto de vista e ouvir o do outro, certamente se sentirá interpelado a prosseguir nesse processo e, assim, aprender mais, conhecer mais e se aprimorar a cada dia na tarefa que desempenha. Mas é necessário, conforme a autora, que sejam criados espaços para isso e, sobretudo, “é necessária uma ação coordenada, com o apoio dos vários escalões do sistema educacional, envolvendo, necessariamente, as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias de educação” (CELANI, 2010, p. 62). Caso contrário, o quadro atual de pouco conhecimento de muitos professores com relação às reflexões teóricas apresentadas pelos documentos oficiais não poderá se suavizar.

Importa ressaltar, ainda, que normalmente, no processo de formação, aquele que desempenha o papel de formador (tanto o professor da licenciatura quanto o da formação contínua) ocupa um lugar de fundamental importância na constituição da prática pedagógica dos que estão em formação, nesse sentido, conforme Celani (2010, p. 65-66), ele precisa antes de qualquer coisa, saber articular, no processo de formação, os “saberes locais próprios, desenvolvidos com independência” e o “conhecimento acadêmico”.

Diante das considerações apresentadas, entendemos que o professor de Literatura, sem um processo de formação contínua eficaz, sem compreender de forma mais aprofundada as propostas dos documentos oficiais, sem entender seu papel de formador de leitores literários e sem, muitas vezes, constituir-se também como leitor literário, continuará pautando suas análises de textos literários apenas no estudo da psicologia, da biografia pessoal ou das características subjetivas do autor, desconsiderando as estruturas internas e externas que regem o fio discursivo presente no texto.

Acreditamos, também, que não é papel do professor de Literatura selecionar textos literários exclusivamente pelo nome de seu autor, pois o valor que normalmente é dado a eles não poderia depender exclusivamente de quem os escreveu, mas também de suas características internas, dos discursos e formações discursivas que os atravessam, das

condições de produção de seu discurso, da exterioridade que os perpassa, da historicidade que lhes constitui.

Reforçamos que a Literatura ensinada na escola básica carece valorizar o texto literário como o que realmente é, uma criação ficcional, subjetiva, polissêmica, voltada para o devir. Sua leitura deveria supor alvedrio e seu discurso possibilitar a instauração de sentidos vários.

2.3 A constituição do sujeito professor de Literatura ante as relações de poder

Os discursos dos professores de Literatura que são veiculados na escola, nas reuniões pedagógicas, nos encontros pedagógicos, e os discursos que atravessam os cursos de formação se inscrevem no jogo das relações de poder que são intrínsecas às relações sociais e políticas; um poder entendido, em consonância com Foucault (1984), enquanto relações, extrapolando, assim, a concepção de um poder centralizado na figura do Estado, de um poder que se baseia na dominação, e propondo a ideia de um poder que se propaga, que alcança todos os lugares e atravessa as relações e os discursos. Ressaltamos, que quando pensamos nas relações de poder em que os professores estão inseridos, não queremos dizer que eles estejam em posição de submissão em relação às forças sociais dominantes na sociedade, afinal, o poder, na perspectiva foucaultiana só pode ser entendido por meio da liberdade, da oposição e do embate (FOUCAULT, 1984). Nesse embate, há um enfrentamento entre os discursos dos professores sobre sua prática pedagógica e os fatores que nela influem (salário, material, apoio pedagógico, formação contínua, etc.) e discursos outros que lançam um olhar outro sobre sua prática - como os do MEC, do poder público, dos pais, dos alunos, dos cursos de graduação em Letras, da mídia, entre outros. O embate é também um dos lugares em que sua identidade vai se construindo. Nessa perspectiva, entendemos que a identidade está atrelada às relações de poder e é construída historicamente, pois, como coloca Hall (2004, p. 38), a identidade é “realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Assim, não podemos falar da identidade como algo acabado, mas como “*identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir

de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2004, p. 38-39. Itálicos e aspas do autor).

Segundo a concepção foucautiana, o poder configura-se como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos, com o objetivo de conduzir condutas. Para atingir tal objetivo, há a recorrência a técnicas e procedimentos diversos, a depender das relações de poder estabelecidas. Nesse sentido, o professor de Literatura convive com várias formas de sujeição (forças de produção, lutas da categoria, estruturas políticas e ideológicas, entre outras), que o conduzem à conformação de que seu lugar social deve se restringir à mera aceitação de que o ensino só irá melhorar quando ele (o professor) encontrar uma metodologia adequada para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina e dedicar-se fervorosamente à “aplicação” de tal metodologia, de modo a garantir que os alunos, ao terminarem a Educação Básica, possam ser considerados como leitores literários.

Nesse ínterim, a construção ideológica configura-se como característica tangente à sua vida profissional, de forma diferente e em medidas diferentes para cada um. E o que marca as posições ocupadas pelos professores desta disciplina é a sua inscrição ideológica. Afinal, ao enunciarem, os professores carregam ideologias.

É relevante destacar que aos sujeitos do discurso é imposto um conjunto de regras que definem o que podem ou não dizer. Segundo Foucault (1996), existe uma “polícia” discursiva que nos obriga a obedecermos a um conjunto de regras que é reativado em cada um de nossos discursos. Dessa forma, as interdições, as supressões e os limites existem para assegurar o controle da grande proliferação do discurso. No caso dos professores de Literatura, esse discurso refere-se aos fatores que influem na efetivação de um ensino de qualidade - quer sejam os baixos investimentos financeiros na educação, a discrepância entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, a baixa remuneração do professor da Educação Básica, o descaso dos pais e da comunidade pelo ensino, os poucos recursos materiais existentes na escola, a carência de cursos de capacitação para o trabalho com as novas tecnologias, a ausência das novas tecnologias nas escolas, entre outros – e que tendem a ser silenciados pelas instâncias de poder e por uma grande parcela da mídia nacional, pois dizem respeito àquilo que não pode ser dito.

Entendemos que o poder não é exclusivamente repressivo e não se resume ao fato de dizer “não”. O que faz com se mantenha e seja aceito é que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Podemos considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social e que ultrapassa a mera aceção de repressão. Assim, as relações

de poder em que os professores de Literatura estão inseridos (co)existem na sociedade, são mantidas e também aceitas por esses sujeitos e a subjetividade desses sujeitos, por sua vez, é formada por meio, principalmente, da disciplina, que, em sua forma mais usual, controla sua praxe profissional por meio de avaliações periódicas, relatórios, controle de frequência, vigilância. Entretanto, reconhecemos que onde há poder, há possibilidades de resistência, pois esta se configura como parte constitutiva do poder. E o sujeito-professor de Literatura não pode abster-se de reconhecer e aceitar sua inserção nessas relações de poder. A partir do instante em que ele aceitar a condição de que é uma importante peça nesse jogo de oposições, começará a jogar usando como instrumento certas práticas de liberdade e aceitando o mínimo possível de dominação. Tornar-se-á um militante na luta contra o tolhimento à sua liberdade de conduzir os alunos a se constituírem como sujeitos leitores. Falta, portanto, a muitos professores de Literatura se mobilizarem, participarem, lutarem e reivindicarem seus direitos. Tais atos são a configuração da sua preocupação consigo e com o cuidado de si.

Segundo Foucault (2004, p. 266), “As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas”. Quando tratamos do professor de Literatura, essa afirmação torna-se uma máxima, uma vez que o poder “é um exercício integrante do cotidiano e consiste em formas de luta contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão” (FOUCAULT, 2004, p. 266). No caso destes professores, o poder incita, suscita, produz, está tanto para os dominados quanto para os dominadores, em um embate de forças que caracteriza a educação escolar brasileira como o espaço em que se opõem interesses das mais variadas ordens – políticos, econômicos, culturais, sociais, individuais –, tendo em vista que o poder é um exercício, um modo de ação de alguns sobre outros, com o objetivo de conduzir condutas. E essa ação suscita uma resistência, uma reação.

O poder requer estratégias para atingir seu objetivo de conduzir a conduta dos sujeitos para levá-los ao lugar desejado. No caso do ensino de Literatura, a estratégia utilizada é inculcar nos professores a ideia de que eles são os maiores culpados pela ineficiência em formar o aluno enquanto leitor literário.

Ressaltamos, ainda, que as oposições, manifestações mais contundentes das relações de poder, configuram-se dentro do próprio grupo de professores de Literatura. São oposições que se caracterizam pela existência, no interior do próprio grupo, daqueles que apoiam as decisões e imposições da instância de poder governamental, que objetiva conduzir as condutas do corpo de professores e daqueles que preferem se silenciar. São sujeitos assujeitados por

essa instância de poder e que, por medo, conformação ou passividade, aceitam seu lugar social de culpados pela ineficiência com relação ao ensino de Literatura.

Mas como o poder não se exerce unilateralmente, mesmo com a tentativa constante de silenciar as vozes dos professores, um fio de resistência atravessa os discursos institucionais/governamentais. Cabe aos professores se agarrarem a esse fio em prol de uma luta efetiva por um ensino de Literatura de maior qualidade.

O discurso dos professores de Literatura se inscreve no jogo das relações de poder que são inerentes a todas as relações políticas e sociais. Este discurso não está em posição de submissão em relação às forças sociais dominantes na sociedade, como já dissemos anteriormente. Ao contrário, está numa situação de equiparação/equipolência. Mas muitos destes professores não reconhecem tal equiparação e se contentam em se manter submetidos às instâncias de poder. Isso se deve, sobretudo, ao que Foucault (1996) chama de “vontade de verdade”, que é um dos grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso. A vontade de verdade é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas e se caracteriza por ser um tipo de separação historicamente construída. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, em outras palavras, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Como é o caso dos discursos que ela estimula (e veicula) sobre o ensino de Literatura e o papel do professor enquanto responsável pela falta de qualidade na formação do aluno leitor literário. Com isso, percebemos que a “verdade” liga-se a sistemas de poder – que a produzem e a apoiam –, e a efeitos de poder – que ela induz e que a reproduzem.

Foucault (1996) explica, com relação à questão das verdades, que a produção do discurso na sociedade é controlada por três grupos de procedimentos de controle: externos – interdição, segregação e a vontade de verdade; internos - comentário, autor e disciplinas; e a rarefação dos sujeitos que falam, por meio dos rituais da palavra, das doutrinas, das sociedades do discurso e das apropriações sociais dos discursos. Esses procedimentos organizam o discurso na sociedade e impõem ao sujeito a ordem a seguir (GAMA-KHALIL, 2010, p. 191). Essa reflexão é importante, pois, na maioria das vezes o discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura não condiz com o que a Literatura é em sua essência. Ele objetiva reproduzir vontades de verdade que são “definidas” pelos sistemas de poder, enquanto, na realidade, conforme Gama-Khalil (2010, p. 191), a Literatura “é a forma de linguagem que tem o poder – liberado pela sociedade – de criar novas verdades, novos mundos pela ficção. [...] O texto literário, por sua condição ficcional, tem a liberdade – poética – de inventar

verdades.” Diante disso, a autora explica que a Literatura inventa verdades, mas estas verdades não fogem às verdades históricas, ou seja, “ao simular uma outra verdade, uma outra vontade de verdade, a literatura se acerca das verdades instituídas historicamente e faz os homens refletirem sobre suas incoerências, sobre aquilo que é desordenado e que a sociedade arruma para parecer ordenado”. (GAMA-KHALIL, 2010, p. 191-192)

No entanto, quando observamos a Literatura que é ensinada na maioria das escolas, observamos que a vontade de verdade que se quer difundir na sociedade é conduzida pelos discursos veiculados pelos meios de comunicação, pela escola e pelo governo; ela define os valores e as crenças a serem adotadas pelas pessoas a respeito do ensino de Literatura e da leitura literária, procurando incutir nos sujeitos a concepção de que: o ensino de Literatura está melhorando sistematicamente; práticas eficazes são introduzidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária; a tecnologia é um recurso didático comum nas escolas e amplamente utilizado nas aulas de Literatura e de todas as disciplinas; e, os alunos estão felizes com sua formação enquanto leitores e sua aprendizagem é significativa para eles.

É uma vontade de verdade que objetiva manter os sujeitos passivos e subservientes à ordem social estabelecida de que a instância de poder governamental cumpre com sua obrigação de oferecer livros e professores para trabalharem com a Literatura na escola. Cabe ao professor contrapor-se a essa vontade de verdade que exerce sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura um poder de coerção e às interdições impostas ao seu discurso. O professor de Literatura, enquanto sujeito, talvez devesse reconhecer que está em constante processo de constituição e que as oposições e os embates são parte desse processo.

Apesar de os sujeitos-professores permanecerem em condições de assujeitamento à instância de poder governamental à qual se submetem, ainda assim, muitos lutam em prol de um ensino mais afinado com o atual contexto social, histórico e cultural advindo com as grandes transformações mundiais. Muitos buscam a legitimação de sua condição de sujeitos ideológicos e políticos, participantes de um movimento em favor da educação.

Sabemos que a ideologia é constitutiva dos sujeitos, pois, conforme a concepção pecheutiana, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Sabemos, também, que a ideologia materializa-se por meio do discurso. Assim, tentando controlar o discurso dos professores, a instância de poder governamental acredita estar controlando a veiculação da ideologia dos mesmos. O silenciamento é, então, a arma utilizada no intuito de conter os sentidos almejados pelos sujeitos professores. Entretanto, Orlandi (1995) também diz que o silêncio serve para produzir a resistência. Nesse caso, precisamos crer que o silêncio dos

professores, muitas vezes, pode presumir sua resistência ao discurso político-institucional dessa instância de poder e não a sua sujeição a este discurso. Este silêncio pode ser significado e provocar sentidos.

Afinal, há um esforço daqueles que dirigem o país em difundir um discurso de que tudo “vai bem” na educação escolar. Se os sujeitos aceitam e se acomodam a esse discurso confortável, é mais fácil manter o controle sobre eles e fazer com que sempre se mantenham passivos. O poder cria uma vontade de verdade sobre o professor e sobre o aluno para melhor regulá-los e controlá-los. Ao professor (e aqui incluímos os professores de todas as áreas) cabe resistir às formações ideológicas que lhe são impostas pela instância de poder governamental e perceber em que medida a escola torna-se um dos principais representantes dos aparelhos ideológicos de Estado e quais as consequências disso na vida dos alunos. Tendo clareza com relação a isso e ao seu papel enquanto sujeito capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem, ele poderá ser capaz de criar formas de interpelação que conduzam os alunos a uma aprendizagem efetiva e a si mesmo a uma constituição enquanto sujeito não assujeitado pelas instâncias de poder que tentam dominá-lo.

2.4 O papel do livro didático no ensino de Literatura

Quando auscultamos o ensino da Língua Portuguesa vigente na maioria das escolas públicas brasileiras, percebemos que este se pauta principalmente no estudo da gramática e da leitura e interpretação dirigidas (CHIAPPINI, 2005). A leitura enquanto praxe e alvedrio, de forma geral, e a leitura literária, de forma particular, normalmente não se constituem como partes centrais do processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, é relegado a um plano secundário o desenvolvimento do aluno enquanto leitor e sujeito capaz de interpretar e atribuir sentidos àquilo que lê, de refletir e problematizar o texto a partir do lugar social, histórico e ideológico em que se inscreve, em prol do desenvolvimento do aluno enquanto capaz de decodificar textos e reconhecer-lhes a estrutura formal dentro dos vários gêneros, realizar a interpretação textual a partir dos sentidos definidos *a priori*, localizar informações dentro do texto, resumir as ideias do autor, enfim, um aluno cuja leitura restringe-se à superfície linguística e estrutural do texto (BORDINI; AGUIAR, 1993; COSSON, 2006; SARAIVA; MÜGGE, 2006; CHIAPPINI, 2005, BENDER, 2006).

Essa despriorização da leitura e da leitura literária é justificada por muitos estudiosos (FREITAG, 1997; CHIAPPINI, 2005, 1993; MALARD, 1985; MOLINA, 1988; ROCCO,

1981; SILVA; ZILBERMANN, 1990; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001) pelo uso que o professor faz do livro didático – na maioria dos casos, o principal material textual (senão o único) utilizado no processo de desenvolvimento da leitura de vários alunos da Educação Básica. Muitas vezes, conforme Orlandi (2000, p. 43), o professor somente se orienta “por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão no livro de respostas do livro didático.”

Segundo Cereja (2004, p. 79), os livros didáticos “reúnem, num único volume, os conteúdos de leitura, produção de texto e gramática” e apresentam, “já prontos, vários dos componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta metodológica, seleção de textos, exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas e, às vezes, até formas de avaliação.” (CEREJA, 2004, p. 79) Como os professores normalmente estão sempre “sobrecarregados e mal preparados” (CEREJA, 2004, p. 80), optam pela adoção do livro didático como principal recurso didático e textual em suas aulas de Literatura. Cereja completa suas reflexões apresentando os principais elementos observados nos livros didáticos e que ele considera que contribuem para que as práticas cristalizadas de ensino de literatura se mantenham e se perpetuem:

Modelo transmissivo e linear de aprendizagem; texto com papel secundário, em vez de ser o objeto de ensino principal; não desenvolvimento de capacidades leitoras; ênfase na memorização; discurso autoritário; aluno passivo e professor excluído do processo de aprendizagem. (CEREJA, 2004, p. 147)

Consoantes com este autor, entendemos que, na maioria dos casos, o livro didático “é que passou a determinar a linha teórica e a metodologia a serem utilizadas nas aulas de literatura” (CEREJA, 2004, p. 209).

O uso acentuado do livro didático muitas vezes é justificado pelos professores e pela escola por uma série de fatores, como, por exemplo: em muitos casos, os poucos recursos financeiros que a escola recebe para aquisição de livros literários; as escolas que, geralmente, “guardam/escondem” os livros para que os mesmos não sejam danificados pelos alunos¹⁰; os baixos salários dos professores que não os permitem adquirirem livros literários para acervo pessoal e para empréstimo aos alunos; as aulas prontas que facilitam o trabalho dos docentes, que possuem uma carga horária apertada; enfim, são fatores que influem no uso que o professor faz desse livro em suas aulas.

¹⁰ São comuns, no meio educacional, relatos de professores e coordenadores sobre a questão da direção da escolar guardar os livros em caixas ou armários em lugares não acessíveis aos alunos e professores, para que os livros não sejam danificados pelo uso. Isso revela uma visão distorcida do papel do livro literário na formação dos alunos.

Além disso, as atividades de leitura literária propostas por tais livros nem sempre são adequadas ao contexto social, econômico, cultural e ideológico dos alunos, e refletem as concepções teóricas dos seus autores sobre Literatura e leitura literária, bem como os interesses das instâncias de poder governamental.

Importa ressaltar que a influência do livro didático abarca não somente o aluno leitor, que permanecerá em contato com ele durante um extenso período de sua formação, mas se estende também até o professor, que, em muitos casos, além de ter o livro didático como uma das únicas fontes de leitura e de conhecimento a ser utilizado nas aulas, sofre dele um condicionamento metodológico durante sua prática didático-pedagógica. Observa-se aí uma valoração excessiva do que deveria ser o papel do livro didático no processo de formação do aluno enquanto leitor e de atualização do professor-leitor. Entendemos que o livro didático não deve ser excluído do ensino de Literatura, no entanto, é preciso reconhecer que ele se constitui como um dos instrumentos neste ensino e não o único ou o principal.

Conforme Paulino (2006, p. 73), o professor utiliza o material textual apresentado pelos livros didáticos por acreditar que neste suporte “estaria a verdade, o conteúdo a ser transmitido, como objeto de conhecimento.” Os textos literários apresentados por esses livros são usados, em muitos casos, como pretexto para quaisquer outras atividades, como por exemplo, exercícios de gramática, geralmente em detrimento do desenvolvimento da leitura, especialmente da leitura literária.

Segundo Lajolo (1985, p. 53),

em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos por encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor.

Além do texto literário ser utilizado como pretexto para outras atividades, outra questão que nos chama a atenção quando se pensa na influência e no papel do livro didático nas aulas de Literatura é com relação ao trabalho com fragmentos de texto. Esse é um assunto bastante polêmico quando se trata da leitura e do estudo dos textos literários na escola, muitas críticas são feitas ao trabalho com fragmentos, principalmente, por conta de sua apresentação nos livros didáticos em que, normalmente, observa-se a ausência de “referência bibliográfica e de informação sobre o autor do texto: o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto” (SOARES, 2006, p. 29).

Segundo a autora, nos livros didáticos, para o trabalho com a leitura, na maioria das vezes encontram-se fragmentos de textos maiores para que possam ser “analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares” (SOARES, 2006, p. 30).

Em outras palavras, quando os fragmentos são retirados de seu suporte (o livro literário) e são incluídos em outro (o livro didático), muito se perde, pois o texto como um todo deixa de existir, trazendo muitos prejuízos para o desenvolvimento do aluno leitor literário. Entre tais prejuízos podemos citar: a) quando o fragmento apresenta apenas a “exposição” (SOARES, 2006, p. 33), o fragmento se restringe a mostrar o início da história, os personagens, o conflito, o espaço, o tempo, de modo que o aluno não mantém contato com o restante do enredo, portanto, ele pode desenvolver um conceito inadequado de texto literário e de leitura literária; b) quando o fragmento apenas anuncia a “complicação” (SOARES, 2006, p. 33), ele vai mais além do que a exposição, inserindo os parágrafos iniciais da história, no entanto, observamos que os mesmos problemas citados anteriormente são constatados também aqui. Além disso, o aluno começa a leitura, e, ao enveredar-se pelo enredo, logo, há um corte brusco, o que pode fazer com que ele pense, entre outras coisas, que o texto literário não possui começo, meio e fim, que não há uma linearidade nos acontecimentos, e que não há um comprometimento do autor com a narrativa por ele construída; c) quando o fragmento traz partes isoladas do texto, de modo que o aluno não tem contato com o início ou os fatos que levaram à complicação do enredo, ou mesmo com as partes finais do texto. Nesse caso, o aluno pode entender que o texto literário é um conjunto de partes isoladas que se juntam e que podem ser subtraídas do texto completo sem causar-lhe prejuízo, desta feita, podemos entender que, provavelmente, sua compreensão sobre texto literário como um todo significativo e coerente é comprometida, uma vez que o aluno não o perceberá como uma narrativa linear, haja vista que os fragmentos com os quais mantém contato apresentam apenas fatos isolados, partes específicas, questões determinadas.

Sobre isso, Soares (2006, p. 31) explica que:

quando se lança mão de um fragmento de texto da literatura infantil, muito frequentemente não se cuida de que o fragmento apresente, também ele, a textualidade, isto é, que apresente as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente, um *texto*.

Por isso, ressaltamos a necessidade de um certo cuidado ao se trabalhar com fragmentos nas aulas de Literatura. O professor não pode reduzir a leitura literária em sala de

aula à leitura de fragmentos presentes nos livros didáticos, e, quando for utilizá-los como recursos didáticos, precisa compreender que eles se configuram como um texto, ou seja, precisam se constituir como um todo significativo, caracterizado pela linearidade, coerência, coesão e integração entre os elementos.

Diante desse contexto, “a presença do texto no contexto escolar é artificial: a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno defragrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia” (LAJOLO, 1985, p. 52). Conforme Zilberman (1988), isso ocorre porque o livro didático concebe o ensino de Literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício, dessa forma “o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.” (ZILBERMAN, 1988, p. 111)

E o aluno, em constante contato com essa situação em que a prática de leitura literária não é priorizada, acaba não se identificando com essa prática, sendo submetido a uma abordagem que inibe o processo de construção sentidural do texto, uma vez que se pauta no estudo do sentido (dito)¹¹ pretendido pelo autor ou pelo livro didático, na leitura e interpretação dirigidas, no estudo da estrutura do texto, na resolução de questionários para retirada de informações do texto, entre outras atividades, como já explicitado anteriormente.

Isso ocorre, muitas vezes, devido à crença de que:

Tudo o que chega à escola via livro didático [...] parece tornar-se inquestionável. Transforma-se numa verdade absoluta, e duvidar dela ou discuti-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente na avaliação do aluno. Ao endossar as tais verdades absolutas, ao assumir-se como guardião delas, o professor corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo. E ao fazer do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo, está desfigurando o texto. (LAJOLO, 1985, p. 54)

Atrelam-se a esse uso que a maioria dos professores faz do livro didático, outros fatores, de ordem acadêmico-científica, como a formação acadêmica do docente marcada por uma prática tradicionalista de leitura, as concepções teóricas de leitor, texto literário, leitura literária, Literatura, sentido e sujeito que subjazem à prática desse professor, sua atualização ou não com relação às contribuições na área dos estudos literários e da Linguística, sua identificação ou não com a leitura literária, entre outros.

¹¹ Utilizamos aqui a palavra “dito” por crermos que, mesmo quando os professores e os livros didáticos direcionam a interpretação para um sentido pretensamente “único”, há uma intervenção da inscrição sócio-histórica, política e ideológica desses professores, do próprio livro didático e, às vezes, do próprio aluno “nesse sentido”.

É importante destacar, ainda, que “os livros didáticos estão repletos de erros e enganos, frutos de uma ciência que se conserva no passado, sem curvar-se à dúvida e ao auto-questionamento” (PAULINO, 2006, p. 74), por isso, é fundamental que o professor adote, principalmente, livros literários para o trabalho com a leitura nas aulas de Literatura.

2.5 Considerações finais

Observamos neste capítulo que muitas vezes quando o professor opta por abordar a historiografia literária e escolhe este ou aquele livro didático para orientar seu trabalho em sala de aula, ele não se volta para as divergências teóricas existentes entre as concepções subjacentes ao ensino da literatura (CEREJA, 2004). A escolha do livro didático depende mais de critérios como seleção e tratamento dos conteúdos, acessibilidade do material ao aluno, adequação aos vestibulares, entre outros. O método, então, não é o foco de seu olhar enquanto professor, afinal, o material didático que ele adota serve-lhe como fio condutor das aulas, mostrando-lhe o caminho a ser seguido, independente das exigências particulares de seus alunos, de sua escola, de sua região.

Se o livro didático trabalha exclusivamente na perspectiva da historiografia literária, para muitos professores “tudo bem” desde que este material aborde o conteúdo curricular que ele precisa trabalhar e que ofereça atividades (com respostas para o professor!) e fragmentos de textos representantes de cada momento literário.

A partir da contextualização do ensino de literatura na Educação Básica, seguiremos para o capítulo em que efetuaremos as análises do *corpus* por meio do DGS. Nosso intuito é investigar como a Literatura e seu ensino são contemplados no *corpus* e quais são as concepções teórico-metodológicas que constituem os discursos da IES.

CAPÍTULO 3

A LITERATURA E SEU ENSINO SOB O FOCO DAS *DIRETRIZES BÁSICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL* E DAS *DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA*

3.1 Considerações gerais

Os documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa se definem como diretrizes para o ensino de Literatura nas escolas municipais de Uberlândia, Minas Gerais. Seu objetivo é se constituírem como uma proposta de ensino que tenha como foco a formação do aluno enquanto leitor literário. Diante desse objetivo expresso pelos documentos, nosso intuito é analisar o *corpus*, sua gênese e sua proposta metodológica e refletir em que medida as duas propostas curriculares trazem em seu bojo pedagógico interpelações que exercem influxos identitários para com a prática da leitura literária.

Neste capítulo, apresentaremos o *corpus* de pesquisa e construiremos as análises a partir da instauração do Dispositivo Gerativo-Sentidural (DGS), de modo a analisarmos as forças que incidem sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura a partir das concepções teórico-metodológicas das instâncias enunciativas sujeitудinais.

3.2 Descrição e condições de Produção do *corpus*

Tomamos como *corpus* para esta pesquisa dois documentos relativos ao ensino de Literatura, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia: as *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* e as *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*.

3.2.1 *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*

As *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (DB) foram elaboradas pela SME de Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 2007, com a participação de 204 professores de 47 escolas municipais da cidade. A elaboração do documento também

contou com a participação de 6 representantes da SME, 6 membros do CEMEPE e com a assessoria pedagógica do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, por intermédio do professor João Bôsko Cabral dos Santos e do então acadêmico Luís Fernando Bulhões Figueira.

O documento é o resultado de dois anos de discussões junto a professores da rede que se dispuseram a discutir suas práticas em sala de aula e a expor suas interpelações e as interpelações de seus alunos. Sua primeira versão foi finalizada em dezembro de 2007, entretanto, a partir de 2009, outros ajustes tornaram-se necessários para que o documento se adequasse à legislação, que sugere a inclusão dos estudos afro-brasileiros nos estudos regulares da Educação Básica, bem como a inserção/incorporação das indicações feitas pelo Plano Nacional de Cultura.

Seu objetivo é tornar-se “uma proposta de Diretriz Básica para o Ensino de Literatura da Rede Municipal de Ensino, que contempla a esfera da educação básica do ensino fundamental” (DB¹², 2007, p. 12). Sua gênese surgiu, conforme explica o próprio documento, das necessidades que os professores problematizavam a respeito do ensino de literatura. O eixo norteador, portanto, foram suas vivências pedagógicas em sala de aula. Além do eixo norteador, o documento apresenta também o eixo conceitual, este se configura a partir da conjuntura teórica: noção de leitura – noção de leitor do mundo – noção de leitor literário – noção de Literatura – noção de obra literária – noção de aula de Literatura.

O documento foi redigido a partir das reflexões e das respostas que o grupo de professores elaborou para os questionamentos que lhes foram apresentados:

- i) O que é Literatura?
- ii) Qual o lugar que a Literatura ocupa no fazer pedagógico?
- iii) Que funções a Literatura pode exercer na formação do aluno?
- iv) Que metodologia utilizar em aulas de Literatura?
- v) Qual a concepção de leitor, de leitura, de Literatura e de leitura literária que alicerça a prática pedagógica dos professores da Educação Básica?
- vi) Há uma integração entre gêneros literários, tipologias textuais e suportes midiáticos?
- vii) Que lugar os clássicos ocupam no ensino fundamental e médio?

A partir de tais reflexões, foi discutido o tema “Metodologia de Ensino – Momentos de integração entre Língua Portuguesa e Literatura”, abordando, ainda, as implicações

¹² Adotaremos a sigla DB, entre parênteses, para nos referirmos aos recortes de enunciados recolhidos da materialidade linguística do *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*.

metodológicas para o ensino de Literatura e elaboração de material didático, que forneceu, inclusive, algumas sugestões de universos de significações e redes temáticas a partir da leitura de textos literários determinados para cada série do Ensino Fundamental. O documento trata, também, da escolha das atividades a serem realizadas a partir da leitura do texto literário, com o objetivo de uma formação crítica e de atribuição de sentidos ao que se lê. Foram apontadas algumas propostas de atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista a aprendizagem como um movimento de interpelação contínua entre aluno-texto-professor-sentido. No documento há, também, uma discussão sobre a concepção de avaliação no ensino de Literatura.

3.2.1.1 A Instância Enunciativa Sujeitucional Pedagógica (IES_{pg}) e a Instância Enunciativa Sujeitucional Institucional (IES_{inst}) nas *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*

Constatamos, ao longo da análise das *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, a presença de duas instâncias enunciativas sujeitacionais: a Instância Enunciativa Sujeitacional Institucional (IES_{inst}) e a Instância Enunciativa Sujeitacional Pedagógica (IES_{pg}). A IES_{pg} apresenta as concepções dos professores que participaram da elaboração do documento sobre a Literatura e seu ensino e a IES_{inst} empreende uma reflexão teórica em que pretende desconstruir as concepções a respeito da Literatura e de seu ensino para reconstruí-las sob uma nova significação. Nesse sentido, enquanto a IES_{pg} reflete a prática, a IES_{inst} a refrata.

Esta coexistência de duas IES pode ser observada, sobretudo, nos itens do documento:

1. Introdução – a) Noção de leitura; b) Noção de leitor; c) Noção de leitor literário; d) Noção de Literatura; e) Noção de obra literária; f) Noção de aula de Literatura;
2. Literatura, Concepção de Literatura e Obra Literária;
13. Metodologia de ensino – momento de integração entre Língua Portuguesa e Literatura;
14. Implicações metodológicas para o ensino de Literatura e elaboração de material didático;
15. Escolha de atividades;
16. Propostas de atividades a serem desenvolvidas;
17. Avaliação no ensino de Literatura. (DB, 2007)¹³

¹³ A numeração dos itens apresentada não segue a sequência tradicional, pois são itens retirados da materialidade linguística do *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* tal qual nela aparecem numerados, nesse sentido, optamos por obedecer a ordem em que se apresentam no documento.

reconhecidos como sendo enunciados pela IES_{inst}, e o que é registrado como sendo recolhido das discussões empreendidas pela IES_{pg} ao longo da elaboração do documento. Nestas partes, há enunciados como: “Diante de vários questionamentos e reflexões sobre o conceito de Literatura, o grupo de professores elaborou algumas possibilidades de respostas que compõem concepções subjacentes ao fazer pedagógico em sala de aula. Alguns deles são:” (DB, 2007, p. 17), que marcam bem a participação da IES_{pg} na elaboração do documento.

Diante dessa percepção, definimos, portanto, que a IES_{pg} representa a voz dos professores que participaram do processo de elaboração do referido documento, por meio de reuniões periódicas, discussões, debates e estudos, e que a IES_{inst} representa a voz da instituição que formalizou a proposta do documento, ou seja, que recolheu os registros das participações da IES_{pg}, organizou e produziu o documento.

Para referendar a postura que estamos tomando de considerarmos a coexistência de duas IES no documento, recorreremos à consulta ao material coletado dos registros dos encontros¹⁴ para nos certificarmos de que poderíamos considerar a existência da IES_{pg}. Nos registros pesquisados, encontramos:

- a 1ª versão não oficial do documento, cujo título era *Diretrizes Básicas do Ensino de Literatura – Série Introdutória a 8ª série* (2006/2007), com marcas de correções, adequações a serem feitas, ajustes, etc.;
- resumo dos três módulos que foram trabalhados com os professores durante o processo de elaboração do documento, sendo
 - Módulo “Preparação de material didático no ensino de Literatura para as séries do nível fundamental”, ministrado pelo professor João Bôsko Cabral dos Santos (ILEEL/UFU) e pelo acadêmico Luis Fernando Bulhões Figueira.
 - Módulo “Implicações metodológicas no ensino de Literatura para as séries do nível fundamental”, ministrado pelo professor João Bôsko Cabral dos Santos (ILEEL/UFU) e pelo acadêmico Luis Fernando Bulhões Figueira.
 - Módulo “Literatura como suporte para a produção do conhecimento”, ministrado pelo professor João Bôsko Cabral dos Santos (ILEEL/UFU).

¹⁴ Material digitalizado cedido pelo professor Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, assessor da área de Literatura e responsável pelas discussões e elaboração das *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*.

- o documento “Diretrizes Curriculares para o ensino de Literatura: um relato de experiência”, produzido pela então professora Ms. Anair Valênia Martins Dias (CEMEPE/PMU).
- duas transcrições dos encontros:
 - transcrição 1 (19.04.2007 – manhã): em que houve uma discussão sobre leitura, leitor, leitor literário, Literatura, obra literária, aula de Literatura e o papel da Literatura e os conceitos resultantes das discussões foram recolhidos para configurarem no documento final.
 - transcrição 2 (19.04.2007 – tarde): em que foram discutidos os 7 eixos de articulação das Diretrizes Básicas - noção de leitura; noção de leitor; noção de leitor literário; noção de Literatura; noção de obra literária; noção de aula de Literatura; noção de lugar da Literatura na Proposta Curricular no Ensino Fundamental.

Nestes registros que constituem parte do acervo que guarda o processo de elaboração, portanto as condições de produção das DB, encontramos referências da participação dos professores, como no relato de experiência de Anair Valênia Martins Dias, em que ela apresenta afirmações como: “Este vasto material garantiu um documento que se originou dos próprios profissionais envolvidos com o ensino e trouxe em si a inscrição e singularidade de cada professor que participou das reuniões” (p. 3) e “Dentre os vários aspectos discutidos, um deles foi a nossa preocupação em não institucionalizar o ensino da literatura.” (p. 3). As marcas da participação dos professores são evidentes no relato da autora, como em:

Das nossas discussões, um dos aspectos que mais nos chamou a atenção foi o fato de que as discussões sempre avançavam num esforço contínuo do profissional em entender e refletir acerca do seu fazer em sala de aula que nem sempre pode ser encaixotado dentro de uma perspectiva apenas, visto que lidamos com a subjetividade dos nossos alunos. (p. 3)

As transcrições dos encontros também reforçam a participação dos professores nesse processo de elaboração do documento, como na transcrição 1, em que se objetivava esboçar as concepções que balizariam a proposta:

E então, nós temos sete conceitos básicos. São sete amarrações que a gente precisa dar. Pra isso vamos fazer uma rodada com vocês, falando ou escrevendo, conforme a gente perceba que a dinâmica seja mais produtiva, e servir pra gente definir sete pontos fundamentais nas Diretrizes. (p. 1)

Aqui, o professor responsável pelas discussões e pela elaboração da proposta organizou uma dinâmica de trabalho para que pudesse recolher do próprio grupo de professores as concepções que seriam apresentadas no documento. Ao lermos os registros dos encontros, percebemos que o trabalho é conjunto, há uma construção coletiva e um consentimento grupal com relação ao que será redigido no documento final, como nos recortes abaixo em que o professor responsável questiona sobre o que é o leitor e o grupo participa:

- Para mim é o sujeito ativo do processo.
- J.B.: Sujeito ativo do processo. O agente da produção de sentidos.
- Transformador, também.
- J.B.: O agente transformador. O agente que lê o mundo e tenta transformar sua visão de mundo. Vamos adiante.
- Transformador, o crítico...
- J. B.: O agente, o crítico questionador. O leitor é o questionador, é o crítico, o co-produtor de uma percepção. O leitor é o co-produtor de uma percepção. (p. 2)

As contribuições dos participantes são registradas para serem, posteriormente, inseridas na versão final do documento.

Findo o processo de discussão coletivo, seguiu-se para o procedimento de estruturação, organização, complementação e redação final do documento, que foi uma atividade realizada pela IES_{inst}. Desta feita, entendemos que quando a IES_{inst} realiza este procedimento, ela deixa no documento revelada a sua voz, uma voz que vai coexistir com a voz dos professores que também está presente no mesmo.

Acreditamos que essa explanação sobre as condições de produção do *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* justifica nossa percepção. Entretanto, esclarecemos que analisaremos o documento procurando mostrar as discrepâncias, divergências e diálogos existentes entre a enunciação das duas instâncias que nele convivem.

3.2.2 Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura

As *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* (DCM) surgiram da necessidade, entendida pela SME e CEMEPE como adequada, de elaborar um documento que servisse como diretriz para as disciplinas do Ensino Fundamental, inclusive a Literatura. Diante disso, uma comissão foi designada para trabalhar no processo elaboração desse documento.

Como já havia um documento denominado *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, de 2007, houve um processo de revisão e elaboração de uma nova versão do mesmo, que seria inclusa nas DCM, de 2011, juntamente com as demais disciplinas do núcleo comum. Dessa forma, a versão de 2007 passaria por um processo de adequação, incluiria a lei 10.639/2003, que define a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a lei 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade da inclusão da temática “Cultura Indígena”, a lei 11.274/2006, que institui o Ensino Fundamental de 09 anos, e a lei 8.069/90, que determina o ensino do Estatuto da Criança e do Adolescente (DCM¹⁵, 2011, p. 84)

O documento abrange as disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira/Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, e se configura como um conjunto de módulos, que recebem a mesma designação “Diretrizes Curriculares para o Ensino de (...)”.

A estruturação apresentada pelo documento é a seguinte:

- “Item I. Linguagens”: inclui as “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Literatura”; “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa”; “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Materna, para populações indígenas”; “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna / Inglês”; “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte”; e “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação Física”.
- “Item II. Matemática”: apresenta as “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Matemática”.
- “Item III. Ciências da Natureza”: compreende as “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências”.
- “Item IV. Ciências Humanas”: inclui as “Diretrizes Curriculares para o Ensino de História” e “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Geografia”.
- “Item V. Ensino Religioso”: apresenta as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso”.

As “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Literatura”, recortadas das *Diretrizes Curriculares Municipais* e que se configurarão como parte do *corpus* desta pesquisa, estão assim estruturadas:

- Introdução:

¹⁵ Adotaremos a sigla DCM para nos referirmos aos recortes de enunciados recolhidos da materialidade linguística do *corpus Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*.

- Histórico da elaboração do documento de 2007;
- Revisão do documento de 2010;
- Reflexões.

Nessa parte, há, portanto:

a apresentação do contexto em que o processo de revisão foi deflagrado para todas as áreas do Ensino Fundamental, assinada pela Assessoria da Secretaria Municipal de Educação. Apresenta a Literatura, enquanto área de conhecimento curricular específica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/Udia) e descreve como foi o processo de revisão realizado nos anos de anteriores e sistematizado para 2011. (DCM, 2011, p. 84)

- Primeiro capítulo:
 - Abrangências legais das leis;
 - As leis 10.639/03 e 11.645/08 e o ensino de literatura;
 - O Estatuto da Criança e do Adolescente e o ensino de literatura;
 - Letramento digital e o ensino de literatura.

Segundo o documento, este capítulo:

contempla uma discussão acerca da necessidade geral de adequação das legislações na obrigatoriedade das temáticas da história e cultura afro-brasileira, bem como da história e cultura Indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008), ancoradas na necessidade de promover o cumprimento das proposições contidas nas determinações legais. Apresenta também uma bibliografia básica para estudo e consulta a fim de promover uma releitura da História do mundo africano e indígena, suas culturas e os reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros e indígenas em geral. Desta forma haverá uma nova visão do modelo colonialista arcaico ainda presente na sociedade brasileira.

Estas diretrizes apontam direcionamentos, ações e propostas aos professores da rede, com sugestões de trabalho dos professores junto também ao Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90), temáticas do letramento digital, sendo uma contribuição para o acesso aos conteúdos literários da atualidade. (DCM, 2011, p. 84)

- Segundo capítulo:
 - Fundamentações teórico-pedagógicas;
 - A literatura e o espaço enunciativo da sala de aula;
 - Literatura e obra literária;
 - A literatura e o fazer docente.

Neste capítulo, conforme as DCM (2011, p. 85):

há uma discussão sobre o espaço enunciativo da Literatura na sala de aula; como alerta para o exercício da cidadania a partir do direito a exposição ao objeto literário.

A partir da concepção do que seja Literatura, obra literária, a noção de Literatura muda o fazer pedagógico. Visa neste momento, o exercício de sua função na formação do aluno com a metodologia utilizada nas salas de aulas, trazendo um dimensionamento da disciplina no fazer docente com explicitações que estão ao alcance das noções que ela possa atingir, do lugar que ela ocupa em seu fazer pedagógico, da sua função na formação deste aluno e da metodologia específica utilizada nas aulas de Literatura.

- Terceiro capítulo:
 - Estrutura curricular;
 - Primeiro e segundo ano;
 - Terceiro, quarto e quinto ano;
 - Sexto ano;
 - Sétimo ano;
 - Oitavo ano;
 - Nono ano.

O terceiro capítulo, de acordo com as DCM (2011, p. 85):

traz as considerações sobre a concepção de currículo, apresenta a proposta de uma matriz curricular pertinente para as condições de trabalho pedagógico. Assim o documento apresenta uma orientação político-educacional sobre a natureza das ações na escola com a questão curricular na defesa de uma infraestrutura condizente - de acordo com os propósitos educativos. Também recomenda ementas da área para todos os anos do Ensino Fundamental. É importante salientar nestes propósitos que o texto literário deve pertencer ao universo de significações da faixa etária dos alunos, associado ao nível de interesses dos mesmos as redes temáticas de composição e constituição das obras.

- Quarto capítulo:
 - Implicações metodológicas;
 - Pressuposições;
 - Escolha de atividades.

Conforme as DCM, este capítulo trata:

das implicações de metodologias para o ensino da Literatura no Ensino Fundamental. Aponta para uma efetivação de abordagens consistentes para a literatura em sala de aula com a prática educativa de leitura, com críticas, temas problematizados e conscientizados, tendo como ponto de partida a escola. Neste capítulo é desenhado um esboço sobre a escolha de atividades a serem desenvolvidas tanto nos universos da oralidade, escrita e representações imagéticas. (DCM, 2011, p. 85)

- Quinto capítulo:
 - Concepção de avaliação.

Este capítulo aponta que:

As formas de avaliação nesta diretriz não se referem apenas ao quantitativo ou apenas as questões em que se espera do aluno julgar certo ou errado segundo os parâmetros do professor, mas valorizar os diferentes olhares que o aluno possui sobre o objeto de leitura, desde que respeitem a identificação do aluno em relação a obra literária. Este documento traz em anexo uma lista de obras literárias como sugestões, em número de 205 para servir como ponto de referência e que deve ser completada por cada profissional, a partir de sua prática docente. (DCM, 2011, p. 85)

Além dos capítulos, o documento apresenta:

- Referências Bibliográficas.
- Ficha Técnica.
- Anexo: 1) Sugestão de obras literárias;
2) Apanhado do estudo das diretrizes pelas escolas municipais.

No item “Histórico da elaboração do documento de 2007”, as DCM fazem um breve relato de como foi o processo de elaboração das DB (2007) e reafirmam a participação de um grupo de professores (IES_{pg}) na elaboração do documento de 2007, explicando que a comissão responsável por elaborar a nova versão do mesmo se balizou, principalmente, nos depoimentos de uma das professoras que participou do processo:

A comissão de revisão das Diretrizes e Básicas para o ensino de Literatura de 2007 da rede Municipal de Ensino de Literatura elaborou a construção histórica deste documento, através dos depoimentos da professora Noêmia Ropke¹ a qual fazia parte na época do quadro de professores da E. M. Antonino Martins da Silva. Ela relatou informações que foram julgadas muito importantes, agora pela comissão, que compõe a nova construção deste documento, porque foram mediante vivências contextualizadas por ela. (DCM, 2011, p. 79)

Conforme as DCM, “as Diretrizes Básicas para o ensino de Literatura contemplou a esfera do ensino fundamental na rede municipal e também aconteceu, em razão de muitas manifestações feitas tanto por professores como por gestores” (DCM, 2011, p. 79). Nesse sentido, o documento aponta que a necessidade das DB de 2007 surgiu devido à inexistência, na época, “de princípios norteadores para as ações pedagógicas que eram norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais da educação da Rede Municipal de Uberlândia” (DCM 2011, p. 79). Essa necessidade passou a ser discutida nos “Encontros de Formação Continuada de Português de modo a se estabelecer nestas reuniões, justificativas que dessem sustentação a formalização desta proposta” (DCM, 2011, p. 79).

A partir das discussões empreendidas nos encontros, foi formada uma comissão constituída por “cinco professores da rede municipal juntamente com o professor Dr. João Bôsko Cabral dos Santos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) do qual desenvolveu os estudos preliminares” (DCM, 2011, p. 79).

Segundo as DCM (2011), os encontros para discussão dos temas propostos eram quinzenais e ocorriam no prédio do ILEEL, e mensal durante a Formação Continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE): “Durante esses encontros uma série de instrumentais foram elaborados para que os participantes registrassem seus posicionamentos, acerca de assuntos a serem abordados para a formulação das Diretrizes.” (DCM, 2011, p. 79)

A professora Noêmia, referida anteriormente, foi um dos membros constituintes dessa comissão responsável pela elaboração das DB e, por isso, seus depoimentos facilitaram a elaboração da nova versão, de 2011:

A professora Noêmia participou dos encontros que resultaram na elaboração do documento das Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental. A recuperação destes dados foi facilitada pelo fato da referida professora trabalhar na equipe de revisão das Diretrizes de Língua Portuguesa (2009/2010) com o mesmo calendário de reuniões do grupo de revisão do documento de 2007. (DCM, 2011, p. 79)

As DCM ressaltam que “por decisão da coordenação da época ficou definido que essas “falas”; integrariam o documento para objetivar a variedade de conceitos e posições defendidas pelos professores.” (DCM, 2011, p. 79). Na pesquisa que estamos empreendendo, tomamos as ditas “falas” como enunciados da IES_{pg}. Esses enunciados, que surgiram dos pontos discutidos durante os encontros com o prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, “foram gravados¹⁶, e o trabalho da comissão era de transcrever este material. A sistematização final do documento ficou sob a responsabilidade da coordenação de Literatura e Língua Portuguesa do CEMEPE.” (DCM, 2011, p. 80)

Conforme as DCM, o processo de revisão das DB (2007) “foi iniciado em 2009 com um pequeno grupo de professoras que participavam da Formação Continuada de Literatura e Português, mas no decorrer deste processo de revisão uma das principais dificuldades enfrentadas foi a constante alteração da equipe.” (DCM, 2011, p. 80) Como a revisão

¹⁶ As gravações de áudio foram realizadas em fitas k7, no entanto, com o tempo, estas foram corrompidas e a audição que seria por nós realizada para transcrição das falas não foi possível. Para efeito dessa tese, recorreremos às transcrições efetuadas anteriormente pela própria comissão de elaboração do documento.

demandava um trabalho complexo, foi solicitada a assessoria de professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e do professor Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, uma vez que o mesmo já havia desempenhado o papel de assessor durante a elaboração das DB de 2007. A professora Dra. Marisa Gama Kalil também atendeu à solicitação (DCM, 2011). Contudo,

devido as dificuldades em conciliar suas atividades acadêmicas com a demanda das reuniões para as discussões, a participação de ambos foi de curta duração na época anterior. Além deles, neste período, a equipe de revisão contou ainda, com a colaboração de curta duração, da professora de História da Rede Municipal; Elzimar Maria Domingues (PMU/SME) para maiores esclarecimentos da lei 10.639/2003 - e suas exigências em e para estabelecer a “inclusão” no currículo oficial da rede de ensino com a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. (DCM, 2011, p. 80)

As DCM explicitam que “O trabalho de revisão nestas diretrizes foi pautado por uma metodologia analítica: discussões acerca do que estava posto no atual documento, debates para o que deveria ser mantido, modificado ou inserido.” (DCM, 2011, p. 81) No entanto, o grupo de professores responsável por realizar o trabalho de revisão e elaboração de uma nova versão do documento de 2007 alegou que

Este trabalho demandava compreensão de estudos, definições, sistematizações, digitalizações, revisões e formatação final para a inserção em nova versão de documento. Por estes motivos, o trabalho ficou inacabado e mesmo assim foi entregue ao coordenador de Português e Literatura, que estava nesta demanda de 2007 a 2010. (DCM, 2011, p. 81)

No segundo semestre de 2011 foi efetivada uma professora da rede municipal de ensino para representar as séries iniciais do Ensino Fundamental, além disso, o coordenador do grupo foi intimado a finalizar o documento.

Desta forma, ele recebeu a versão preliminar do documento, mas o grupo ainda deu a informação de que eles entendiam que este documento, devesse passar por uma divulgação para todos os profissionais da educação para discussão e acolhimento de sugestões e tê-lo como um consenso de direcionamento diante das ações. (DCM, 2011, p. 81-82)

Para isso, sugeriram que houvesse:

um referendo em um fórum específico para aprovação e legitimidade, pois caso contrário estariam incorrendo no mesmo equívoco da versão anterior. Acreditavam que a publicação deste documento sem que houvesse um processo de discussão, traria pouca ou nenhuma contribuição para o ensino da Literatura, por isso estariam vilipendiando, isto é: desprezando os objetivos que se pretendiam alcançar. (DCM, 2011, p. 82)

Conforme as DCM (2011), a equipe de revisão sofreu uma alta rotatividade durante o processo de elaboração da nova versão do documento e, muitas vezes, teve que trabalhar desfalcada, pois, quando um membro abandonava a equipe, nem sempre a substituição era imediata. A equipe que, em dezembro de 2010, entregou a versão atual foi composta por 6 membros. Além destes, mais 10 professores passaram pela equipe, mas, por questões pessoais e/ou profissionais, não puderam continuar, sendo, portanto, substituídos. Inicialmente, a SME estabeleceu “4 professores e um coordenador da área” (DCM, 2011, p. 82) para constituírem a equipe, no entanto, observamos a rotatividade por meio do número de professores que integraram em algum momento o grupo.

Outra questão que comprometeu a rapidez da revisão foi o fato de que

houve dificuldades técnicas em não localizar a versão editável do documento, apenas com a versão em PDF em CD; que foi impressa e encadernada em espiral para ser iniciado o trabalho de leitura e apontamentos, até que o trabalho de conversão do documento ficasse pronto. (DCM, 2011, p. 83)

3.3 Desvelando as concepções presentes no *corpus*

3.3.1 Sobre a proposta de análise

Destacamos anteriormente que há duas IES (uma pedagógica e outra institucional) dialogando no documento *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007), já nas *Diretrizes Curriculares Municipais* (2011), observamos a existência de apenas uma IES (institucional), uma vez que o documento não inclui, em sua materialidade, depoimentos da IES_{pg} a serem tomados como parte constitutiva das reflexões conceituais a respeito do ensino de Literatura. Em um determinado momento, ela cita alguns enunciados da IES_{pg} das DB apenas para explicar que a primeira versão (2007) havia tomado os depoimentos dos professores como parte de sua constituição. Nesse sentido, entendemos que as DCM apresentam apenas o olhar da instituição sobre o tema abordado.

É relevante ressaltarmos que, num primeiro momento, as DCM deveriam se constituir como uma extensão das DB, preservando a base epistemológica concebida por esta, contudo, observamos que a IES_{inst} das DCM praticamente transcreve a maioria dos enunciados da IES_{inst} das DB. Nesse sentido, como a transcrição dos enunciados da IES_{inst} das DB pela IES_{inst} das DCM se configura como uma regularidade, acreditamos ser desnecessário e até

mesmo redundante explicitar cada vez que essa transcrição ocorre, haja vista que este fato poderá ser evidenciado facilmente pelo leitor ao longo das análises.

Para o trabalho de análise, ressaltamos que a IES_{pg} reflete a prática e a IES_{inst} refrata a prática, como dito anteriormente. A partir dessa aparente delimitação de funções, poderíamos associar a IES_{pg} às forças centrípetas e a IES_{inst} às forças centrífugas, haja vista a primeira apresentar as concepções dos professores a respeito da Literatura e seu ensino, concepções estas que, numa primeira análise, poderiam ser vislumbradas como importantes no processo de constituição do “núcleo pouco flexível” que acentua o tradicionalismo no ensino de Literatura, e, a segunda, constituir-se como principal veiculadora e disseminadora dos discursos acerca desse ensino. No entanto, entendemos que as relações podem ocorrer de ambas as formas, ou seja, a IES_{pg} pode estar associada às F_{cp} , mas também às F_{cf} , do mesmo modo, a IES_{inst} pode ligar-se às F_{cf} , mas também às F_{cp} . O que diferencia é o lugar discursivo em que se instaura a relação. Assim, quando analisamos a IES_{pg} como F_{cp} , explicitamos os pressupostos teóricos subjacentes às práticas declaradas dos professores no que se refere às DB. Por outro lado, quando a analisamos como F_{cf} , explicitamos o que representam as práticas pedagógicas enquanto elemento de referência na concepção das DB.

Da mesma forma, quando analisamos a IES_{inst} como F_{cf} , apontamos que representam as DB e as DCM enquanto políticas educacionais da instituição para o ensino de Literatura na Educação Básica e, quando as analisamos como F_{cp} explicitamos os pressupostos teóricos constituintes do *corpus* no que concerne às orientações epistemológicas para o ensino de Literatura.

Nesse sentido, o trabalho analítico abrangerá a análise das F_{cp} a partir do lugar discursivo da IES_{pg} e do lugar discursivo da IES_{inst} . Do mesmo modo, a análise das F_{cf} será realizada a partir do lugar discursivo da IES_{inst} e do lugar discursivo da IES_{pg} .

3.3.2 Forças centrípetas



Figura 6. Forças centrípetas

Conforme a figura acima, as forças centrípetas que elencamos foram:

- Discursos sobre conceitos de Literatura;
- Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor;
- Discursos sobre metodologia de ensino; e
- Discursos sobre avaliação da aprendizagem.

3.3.2.1 Análise das forças centrípetas a partir do lugar discursivo IES_{pg}

3.3.2.1.1. Feixe: discursos sobre conceitos de Literatura

A compreensão sobre o conceito de Literatura é, para nós, um dos problemas que subjazem à prática de muitos professores desta disciplina, haja vista a diversidade de conceitos que lhes são apresentados pelos teóricos da área, pelos livros didáticos, pelos documentos oficiais, enfim, os professores mantêm contato com as diversas concepções

teóricas acerca dessa definição para, a partir daí, construírem sua própria percepção a respeito do que seja a Literatura.

Contudo, muitas vezes, esses mesmos professores sentem-se perdidos em meio a um emaranhado de respostas possíveis a respeito do que é a Literatura e recaem no lugar comum, que é associá-la a prazer estético, catarse, identificação com personagens, momento de divagação e inspiração de um autor, representação da realidade, subjetividade, belo, entre outros.

Essa observação pode ser constatada a partir das respostas¹⁷ da IES_{pg} para o questionamento acerca do que é Literatura, especificadas nas páginas 17 e 18 das DB, em que evidenciamos os seguintes enunciados:

1. forma prazerosa de ler e escrever sentimentos;
2. aquilo que sensibiliza o leitor, porque traz experiências;
3. conjunto de obras escritas de fundamento social, político, religioso, cultural e histórico; (DB, 2007, p. 17)
4. arte de interpretar e recriar o que é subjetivo no ser humano e traduzi-lo para um mundo objetivo;
5. disciplina em que se trabalha o texto literário;
6. segmento da disciplina Língua Portuguesa que visa ao conhecimento da escrita enquanto arte;
7. momento de realização pessoal do sujeito por meio da leitura;
8. leitura contextualizada que permite ao leitor o contato com várias situações, acontecimentos, fantasias, construindo, assim, uma percepção de mundo;
9. arte capaz de corromper ou elevar o homem à condição de ser único no universo;
10. ato de despertar no aluno um envolvimento com o processo de leitura;
11. instituição cultural complexa que envolve, dentre outros elementos, práticas discursivas referentes à leitura e à escrita;
12. transfiguração do real, refletindo o homem em várias épocas, representando-o por meio de palavras;
13. leitura de uma diversidade de gêneros literários como uma das ferramentas para formar o aluno leitor e *scriptor*;
14. construção e desenvolvimento do prazer em e do saber ler;
15. canal de comunicação que possibilita um intercâmbio entre leitor e escritor. (DB, 2007, p. 18)

Tentaremos, a seguir, analisar cada um deles. Ressaltamos que alguns enunciados serão unidos e analisados de forma conjunta devido à semelhança entre seus dizeres. Fazendo isso, acreditamos evitar repetições desnecessárias.

A primeira colocação que fazemos, antes de analisarmos os enunciados é reconhecer que o principal equívoco da IES_{pg}, de forma geral, é tentar definir a Literatura de forma muito simplista, haja vista a complexidade que envolve esta definição. As definições são apresentadas focando vocábulos e expressões referentes a prazer, escrita de sentimentos,

¹⁷ Ressaltamos que as respostas da IES_{pg} foram compiladas a partir dos registros transcritos das gravações dos encontros realizados para discussão e elaboração da proposta, conforme explicitado anteriormente.

sensibilização, conjunto de obras, interpretação e recriação, subjetividade, disciplina, percepção de mundo, homem como ser único no universo, gêneros literários, representação do homem, canal de comunicação, entre outras. São expressões que trazem imbuídas em seu interior a voz das inúmeras correntes de estudos literários que se mesclam na prática dos professores nas salas de aula de Educação Básica.

Nos enunciados a seguir:

1. forma prazerosa de ler e escrever sentimentos; (DB, 2007, p. 17)
14. construção e desenvolvimento do prazer em e do saber ler; (DB, 2007, p. 18)

percebemos que a Literatura é associada a uma função limitadora e reducionista, que a entende como veículo de prazer estético, que se caracteriza pela subjetividade e reflete os sentimentos de um autor ou de um “eu” que ele assume no momento da escritura. A Literatura, nesta concepção, pressupõe que o leitor se identificará com o texto, ou melhor, com os sentimentos que são lidos e escritos no texto, uma vez que deverá sentir prazer com a leitura. Contudo, de acordo com Lajolo (1985, p. 54), o aluno pode não gostar de um texto, esse é o “mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor”.

Freire (1989, p. 10) explica que não devemos “transformar a leitura apenas em gozo. Às vezes, a leitura pode até ser começada com um pouco de dor e é esse ponto de dor que inclusive vai provocar em mim o gosto de ter superado a dor.” Diante disso, quando a IES_{pg}, ao ser indagada sobre o que é Literatura, centra sua resposta à compreensão desta como sinônimo de prazer, ela incorre no equívoco de acreditar que a leitura literária só proporciona prazer e gozo aos alunos leitores, enquanto, na verdade, ela pode provocar outros tantos sentimentos.

Essa compreensão da Literatura como sinônimo de prazer, como colocado pelos enunciados anteriormente apresentados (“forma prazerosa”, “desenvolvimento do prazer”), traz em seu bojo a voz do discurso institucional educacional que se desenvolveu a partir da ideia “espontaneísta de que o que se faz com ‘prazer’ é mais gostoso e mais fácil de aprender” (LEME BRITO, 2006, p. 86. Aspas do autor). A partir dessa concepção, conforme Oliveira (2012), nas primeiras décadas do século XX, definiu-se a leitura como prazer. Desde esta época, “a ideia de prazer passou a fundamentar a formação e a prática dos professores encarregados de ensinar a leitura, assim como a formação dos alunos leitores” (OLIVEIRA, 2012, p. 43) e os discursos oficiais atuais “reforçam a idéia de que ler é uma questão de hábito ou gosto que se adquire por vontade individual, independentemente dos vínculos sociais

estabelecidos pelo sujeito.” (LEME BRITO, 2006, p. 77). “É a era da leitura prazer” (KHALIL, 2007, p. 160)

Observamos o atravessamento dessa voz na enunciação da IES_{pg} e entendemos que esse discurso do gosto e do prazer pela leitura acompanha até hoje a prática de muitos professores que, conforme os enunciados da IES acima, defendem que a leitura literária deve propiciar o prazer. A respeito disso, Jobim (2009, p. 129) critica aqueles que argumentam que a prática da leitura literária “se trata de atividade que, no máximo, pode provocar um certo prazer estético no leitor, mas nunca produzir conhecimento”. Afinal, a leitura literária não se resume a isso, ela incorpora inúmeras outras funções, como por exemplo, produz de conhecimentos, como mencionado por Jobim (2009).

Para Cruvinel (2002, p. 119), “não se trata de acreditar que a leitura de qualquer gênero discursivo, ou modalidade literária, ou estilo, ou autor, ou texto possa igualmente dar prazer”. Às vezes a leitura pode não dar prazer, pode provocar sensações diferentes em cada leitor, haja vista a heterogeneidade que os constitui. Essa confluência de sentimentos e sensações propiciados pela leitura literária precisa ser respeitada pelo professor, e servir como elemento fundamental para balizar seu planejamento de aulas.

No entanto, “generalizou-se a idéia espontaneísta de que o que se faz com ‘prazer’ é mais gostoso e mais fácil de aprender.” (LEME BRITO, 2006, p. 86. Grifo do autor). Envolvidos por esta perspectiva, muitos professores buscam por textos mais apropriados para tal fim, produzidos com o propósito de propiciar o prazer de ler. Segundo Leme Brito (2006, p. 86), esta prática de leitura “favorece tanto o desenvolvimento de uma produção editorial de textos ‘facilitados’, colados na oralidade e de reprodução do senso comum, como uma aversão à leitura crítica e ao estudo sistemático.” Esta atitude conduz à busca pelo prazer de ler, mas um prazer calcado em uma leitura direcionada, cuja temática normalmente exclui aquilo que causa desprazer, pois, conforme Paulino (2006, p. 74),

os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferência e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência.

Esse prazer sofisticado, que exige inferência, interpretação, construção de sentidos, difere-se do prazer pelo prazer, “explicado e interpretado de forma puramente hedonista”

(BAKHTIN, 1998, p. 20), ou seja, o prazer entendido como o bem supremo, a finalidade e fundamento da vida moral.¹⁸

Por fim, ao refletirmos sobre os enunciados da IES_{pg}: “forma prazerosa de ler e escrever sentimentos” e “construção e desenvolvimento do prazer em e do saber ler” (DB, 2007, p. 18), remetemo-nos a Bakhtin (1997, p. 49), quando este explica que:

Por vezes, à leitura primária de um romance, o leitor ingênuo substitui a percepção artística pelo devaneio, um devaneio que não é mais seu devaneio livre, e sim o devaneio passivo, determinado pelo romance, que o leva a identificar-se com o protagonista cujo acabamento e, acima de tudo, o aspecto físico vai ignorar e cuja vida vivenciará como se ele próprio fosse o herói.

Nesse sentido, se o professor direciona a prática da leitura rumo à busca pelo prazer, a leitura se centra no devaneio, no sonho, no gozo. Observa-se que há um direcionamento da leitura, uma vez que este devaneio, como coloca Bakhtin, não é livre, mas um “devaneio passivo”, em que o leitor busca na leitura elementos que o remetam a sensações agradáveis, prazerosas, de identificação com o herói. Há, portanto, um silenciamento da leitura como construção de conhecimento, como tomada de posição, como prática política.

2. aquilo que sensibiliza o leitor, porque traz experiências; (DB, 2007, p. 17)

Por meio deste enunciado, observamos que a IES_{pg} reconhece que a Literatura deve servir como um meio de sensibilização através da retratação de momentos, situações, acontecimentos, sentimentos, percepções, discussões etc. Nesse sentido, acredita-se que ela possui uma função social, a partir do momento que leva à reflexão sobre algo. Contudo, devemos ressaltar que há um certo simplismo que envolve a definição apresentada pela IES_{pg}, uma vez que textos não literários também podem sensibilizar o leitor (e-mail, carta etc.) e que os textos de forma geral, inclusive os não literários, são portadores de experiências.

Um texto literário não deve sensibilizar o leitor apenas porque traz experiências, mas porque ele possui uma função política, social, epistemológica, haja vista que a Literatura possui um cunho político, ideológico e cultural e também veicula saberes. A literatura, nesse sentido, está “para além do nosso desejo ou de uma vontade consciente, de um modo diferente em cada um de nós [ela] nos toma de assalto, infiltra-se nas relações com a linguagem e as experiências, propõe figuras e relações, organiza”. (SARLO, 2005, p. 27).

¹⁸¹⁸ Dicionário Eletrônico Houaiss, versão 3.0.

3. conjunto de obras escritas de fundamento social, político, religioso, cultural e histórico; (DB, 2007, p. 17)

Neste enunciado, a Literatura é entendida como um corpo fechado, como uma disciplina – e não como forma artística – que inclui obras escritas que tratam de temas sociais, políticos, religiosos, culturais e históricos. Aqui novamente destacamos que os textos não literários também abordam temas sociais, políticos, religiosos, culturais e históricos, esta não é uma especificidade apenas dos textos literários.

Verificamos, ainda, que é excluída dessa concepção a Literatura oral, já que se considera como Literatura apenas o “conjunto de obras escritas”. Também que não são registradas as funções da Literatura, uma vez que ela é compreendida de forma geral como um conjunto de textos, que devem ser trabalhados dentro de uma disciplina. Há no enunciado analisado a presença das vozes das instâncias institucionais educacionais (MEC, Secretarias de Educação), da mídia, das políticas educacionais que, muitas vezes, quando se remetem à leitura literária na escola, referem-se à leitura de obras escritas e publicadas, preferencialmente de autores reconhecidos pela crítica literária e que devem ser estudadas nas aulas de Literatura, cuja função é promover o contato dos alunos com as grandes obras e nomes da arte literária.

4. arte de interpretar e recriar o que é subjetivo no ser humano e traduzi-lo para um mundo objetivo; (DB, 2007, p. 18)

8. leitura contextualizada que permite ao leitor o contato com várias situações, acontecimentos, fantasias, construindo, assim, uma percepção de mundo; (DB, 2007, p. 18)

No enunciado 4, a Literatura é compreendida como arte. Uma arte que interpreta e recria aquilo que é subjetivo no homem. Este é um dos enunciados mais cristalizados socialmente, pois associa literatura à subjetividade. Esta subjetividade pode ser entendida como o mundo interior do homem, que é composto por emoções, pensamentos e sentimentos.

Mas, é possível recriar a subjetividade? A arte é capaz de tudo recriar. A questão que problematizamos é que a Literatura não pode ser vista e difundida apenas como subjetividade, este reducionismo fragiliza a concepção da IES_{pg}, uma vez que não encontram respaldo teórico na própria enunciação, não há explicação da IES_{pg} sobre como a Literatura pode fazer para desempenhar este papel de recriar o subjetivo, que entre tantos outros, que lhe foi designado.

O enunciado 8, por sua vez, define a Literatura como uma leitura contextualizada. Observa-se que, por contextualização, parece-nos que a IES_{pg} entende a obra literária inserida

em um determinado contexto. Esta é uma afirmação retórica, uma vez que tanto as obras literárias quanto as não literárias são inseridas em um contexto, pois são produzidas em um momento específico da história e permitem também uma leitura contextualizada. Sendo assim, dizer que a Literatura é uma leitura contextualizada é apresentar uma compreensão simplista do que vem a ser a Literatura. Ela é também uma leitura contextualizada, mas não se reduz a isso, uma vez que é uma manifestação artística que possui funções de cunho político, social, cultural, econômico, intelectual, individual.

A IES_{pg} também defende que a Literatura constrói uma percepção de mundo a partir do “contato com várias situações, acontecimentos, fantasias”. Este enunciado funciona dialogicamente com a ideia de que o texto se basta, na medida em que “permite ao leitor” este contato e, a partir dele, a construção de uma percepção de mundo. Evidenciamos aqui a presença das vozes teóricas que defendem a Literatura enquanto um dos elementos responsáveis pela constituição do indivíduo em sujeito, uma vez que ela permite a ele estabelecer contato com situações que irão influir na construção de sua percepção de mundo. Na verdade, pensamos que a literatura não constrói essa percepção, como coloca a IES_{pg}, ela apenas sugere elementos que podem constituir percepções de mundo, e cabe ao leitor (des)construir essas percepções a partir de sua posição enquanto sujeito leitor.

5. disciplina em que se trabalha o texto literário; (DB, 2007, p. 18)

6. segmento da disciplina Língua Portuguesa que visa ao conhecimento da escrita enquanto arte; (DB, 2007, p. 18)

Pelo enunciado 5, a IES_{pg} restringe a Literatura na escola a uma disciplina, cujo objetivo central é trabalhar o texto literário. No enunciado 6, ela é colocada como parte da disciplina Língua Portuguesa. Em ambos os casos, a voz da instância institucional educacional (instituições que legislam e definem o que deve ou não ser ensinado como conteúdo escolar) está presente nos enunciados por meio da determinação da Literatura enquanto uma disciplina, ou segmento de uma disciplina, que é obrigatória na grade escolar. Para se tornar uma disciplina (ou parte de uma), esta instância institucional educacional “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*”. (SOARES, 2006, p. 17. Itálicos da autora). Enquanto literatura escolarizada ela precisa ter um eixo norteador, no caso, definiu-se o texto literário. A IES_{pg} entende a Literatura e seu ensino a partir dessa premissa, no entanto, não explicita como realizar este trabalho com o texto literário e nem o que se compreende por texto literário, não

revelando, portanto, se possui uma compreensão mais aprofundada do que seja a Literatura e seu ensino, ou se permanece no nível da compreensão superficial.

É interessante refletir sobre a concepção da IES_{pg} a respeito da Literatura enquanto disciplina, pois, conforme Soares (2006, p. 21. Itálicos da autora), não há como evitar que a Literatura “ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”. O processo de escolarização da Literatura é, portanto, algo inevitável dentro do processo educativo. No entanto, a crítica que se faz não é com relação à escolarização da Literatura, mas à forma como ela é feita. Soares (2006, p. 22) explica que esta escolarização é “inadequada [...] errônea [...] imprópria” e ressalta a “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 2006, p. 22). Ou seja, o olhar que é lançado para a Literatura na maioria das escolas e o trabalho com o texto literário, pautados no tradicionalismo pedagógico, é que comprometem o desenvolvimento da leitura literária na maioria das salas de aula da Educação Básica.

Outra questão que se pode pensar, ainda, com relação ao enunciado 6, é que a Literatura não é vista, em grande parte das escolas, como uma disciplina autônoma, uma vez que é parte, segmento da disciplina Língua Portuguesa. Se não há autonomia, pensamos que poderá não haver, conseqüentemente, um envolvimento mais contundente do professor com a disciplina, haja vista o foco do ensino ser o estudo da Língua Portuguesa (gramática, leitura, interpretação, coesão, coerência etc.).

7. momento de realização pessoal do sujeito por meio da leitura; (DB, 2007, p. 18)

10. ato de despertar no aluno um envolvimento com o processo de leitura; (DB, 2007, p. 18)

11. instituição cultural complexa que envolve, dentre outros elementos, práticas discursivas referentes à leitura e à escrita; (DB, 2007, p. 18)

13. leitura de uma diversidade de gêneros literários como uma das ferramentas para formar o aluno leitor e *scriptor*; (DB, 2007, p. 18)

15. canal de comunicação que possibilita um intercâmbio entre leitor e escritor. (DB, 2007, p. 18)

O enunciado 7 nos leva a refletir sobre o que a IES_{pg} entende por realização. Acreditamos que quando ela afirma que ocorre a “realização pessoal do sujeito por meio da leitura”, entende esta realização como o alcance da completude, entretanto, o sujeito nunca está completo. A voz do senso comum, que acredita que o sujeito é uno e completo, está

presente neste enunciado, contrariando a ideia de que é a busca pela completude que move e que impele o sujeito para frente, na busca de seus objetivos. Se pensamos no sujeito enquanto leitor, entendemos que ele está sempre se constituindo, seu processo de formação como leitor é inconcluso, ou seja, jamais será concluído.

Por outro lado, podemos observar neste enunciado uma tentativa de compreensão do sujeito enquanto construtor de sentidos, o que nos revela a presença das vozes das teorias do discurso que entendem o sentido como construído/produzido pelos sujeitos. No enunciado 11, quando a IES_{pg} se remete às “práticas discursivas referentes à leitura e à escrita”, também é possível evidenciarmos a presença dessas vozes que entendem que ler e escrever são práticas discursivas realizadas por sujeitos em constante processo de constituição.

A IES_{pg}, no enunciado 10, compreende a Literatura como um momento para se despertar no aluno o envolvimento com a leitura, o que é muito importante, no entanto, observamos que nem sempre este envolvimento ocorre, pois, em muitos casos, os alunos não se interessam pelo texto literário e não se sentem envolvidos pela leitura. O enunciado 13, por sua vez, associa Literatura à leitura de uma “diversidade de gêneros literários”. Estes textos se constituem, segundo a IES_{pg}, como uma ferramenta no trabalho com a leitura literária. Em ambos os casos, observa-se uma fragilidade com relação ao conceito de Literatura, haja vista que esta não pode ser reduzida a um mero momento de encontro entre o leitor e o exercício da leitura de textos do gênero literário. Ela é, sim, encontro entre leitor e texto, mas é preciso se pensar sobre como promover esse encontro de modo a tornar a leitura interessante aos olhos do aluno e sobre o porquê de realizar este encontro, pois, se não há objetivos claros, provavelmente a ação se tornará vaga, sem propósito, um mero exercício mecânico.

O enunciado 15 demonstra que a IES_{pg} ocupa um lugar discursivo balizado no constructo teórico da Linguística na medida em que define Literatura como um canal de comunicação que “possibilita um intercâmbio entre leitor e escritor”. Isso nos permite pensar na presença da voz de Roman Jakobson, que define um esquema da comunicação linguística que envolve a existência de um emissor ou destinador, um receptor ou destinatário, que trocam entre si uma mensagem, escrita num código determinado, que permite estabelecer a comunicação, por meio de um canal de comunicação, em um dado contexto.

Pelo enunciado, observamos que não há elementos que remetam à percepção do conceito de Literatura sob o enfoque da própria Literatura, ou seja, pensa-se a Literatura por meio da Linguística, esvaziando do conceito qualquer alusão aos elementos advindos do campo da Literatura, a exceção de “leitor” e “escritor”. Se a IES_{pg} atua no campo do ensino de

Literatura é, no mínimo, estranho que não apareçam em seu enunciado palavras que remetam à Literatura.

9. arte capaz de corromper ou elevar o homem à condição de ser único no universo; (DB, 2007, p. 18)

12. transfiguração do real, refletindo o homem em várias épocas, representando-o por meio de palavras; (DB, 2007, p. 18)

Na leitura que fizemos do enunciado 9, entendemos que ele revela que a IES_{pg} percebe a Literatura como uma forma de arte que, brincadeiras à parte, detém um poder quase sobrenatural, uma vez que pode corromper o homem ou torná-lo ser único no universo. Esse é um poder que não é constitutivo de nenhuma outra disciplina ou ciência. Acresce-se a isso que esse olhar mítico para o poder da Literatura assemelha-se ao olhar que é dedicado à religião, que é tida como aquela que pode mudar o homem, sublimá-lo, elevá-lo ao céu. Observa-se, portanto, o embate das vozes da arte, da Literatura e da religião neste enunciado.

No enunciado 12, a Literatura é vista como transfiguração da realidade, ou seja, ela retrata, por meio de palavras, o homem em diferentes momentos da história. É importante observar que transfigurar é um verbo que permite vários efeitos de sentido. Ele pode ser entendido como “fazer mudar ou mudar de figura, feição ou caráter; transformar-se”¹⁹. Transfiguração do real, portanto, não significa cópia da realidade, mas buscar nesta realidade elementos para se constituir enquanto obra literária. Neste ponto, verificamos a voz do contexto social presente na enunciação da IES, o que nos faz pensar que a realidade serve de alimento à arte literária, que a (re)cria por meio de um olhar outro. Portanto, não é a realidade que se apresenta no texto literário, mas um dos olhares possíveis sobre a mesma.

Na página 21, a IES_{pg} ainda apresenta mais um conjunto de concepções sobre o conceito de Literatura:

1. arte que conduz o leitor a um mundo imaginário;
2. arte que encanta por meio das palavras;
3. arte de transcender, ir além das palavras;
4. arte que trabalha, por meio da palavra, desejos, emoções, sensações, conflitos existenciais, questões éticas, sócio-econômicas, históricas; é o espelho da sociedade. (DB, 2007, p. 21)

O primeiro enunciado diz que a Literatura deve conduzir o leitor a um “mundo imaginário”. Entendemos imaginário aqui, de uma forma bem simples, como algo “criado

¹⁹ Dicionário Eletrônico Houaiss, versão 3.0.

pela imaginação e que só nela tem existência; que não é real; fictício”.²⁰ Esse mundo imaginário, na obra literária, é criado a partir da imaginação de alguém: no momento da escrita, da produção da obra literária, é criado a partir da imaginação do autor e, no momento da leitura, da imaginação do leitor. Entretanto, nesse processo de criação do imaginário, como explica Iser (1996), ocorre uma relação simbiótica, em que, necessariamente, o fictício (o imaginário, a fantasia) precisa do real para se constituir:

A fantasia reorganiza e inverte o real mas dele não escapa: ela existe em uma relação parasitária e simbiótica com o real. O fantástico é incapaz de existir independente do mundo “real” que parece considerar tão desoladamente finito [...]. Pela negação, o mundo atual está constantemente presente na fantasia [...] A fantasia é o que não poderia ter acontecido; ou seja, o que não pode acontecer, o que não pode existir – ou subjuntivo-negativo, o “não-pode”, ou o “não-poderia”, constitui, na verdade o prazer principal da fantasia. (ISER, 1996, p. 276)

Quando o professor pensar a Literatura enquanto uma forma artística que conduz o leitor a um mundo imaginário, ele precisa reconhecer que o aluno tem sua imaginação própria, que é ativada quando ele se depara com o texto. Nesse ponto, cabe o questionamento sobre como o professor trabalha o imaginário na sala de aula, pois, como explica Iser, a Literatura apresenta a fantasia de dois modos:

um, que mediante a retórica e a psicologia dá ao leitor uma dose homeopática da visão imposta, de modo que essa possa ser mantida; e um outro, em que o fantástico incorpora uma “ruptura com a ordem dominante, e irrupção do inadmissível nas leis inalteráveis do cotidiano”, de modo que o leitor é levado à “hesitação”. (ISER, 1996, p. 277. Aspas do autor)

Diante disso, entendemos que cabe ao professor que deseja interpelar o aluno leitor, optar por aquele que propõe a ruptura, pois ler é interagir com o texto, questionar, opinar, divergir, concordar, construir. Se o aluno mantém contato apenas com o fictício, com o imaginário, com o fantástico que objetiva manter a ordem estabelecida, então, ele não desenvolverá sua capacidade crítico-reflexiva. E esse contato com obras que incitem a imaginação, mas de uma forma menos homeopática (ISER, 1996, p. 227), é importante porque, conforme Durand (1997), a imaginação possui a função de instância fundante que possibilita o desenvolvimento das representações individuais e sociais dos sujeitos.

Para Iser (1996), os leitores sabem que o que foi representado pelo autor na obra se constitui como uma ilusão, entretanto, apreciam viver essas experiências ilusórias, pois isso

²⁰ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

talvez revele algo sobre eles. Essa compreensão nos incita a reconhecer o valor da Literatura e do fictício no processo de constituição do aluno não só como leitor, mas como sujeito.

Ao longo da leitura de uma obra literária ficcional o leitor vai encontrando lacunas entre os elementos das realidades extratextuais que são trazidos para o texto (ISER, 1996) e vai preenchendo estas lacunas com elementos advindos de sua própria experiência, de sua visão de mundo, de seus conhecimentos. É um processo que ocorre nos momentos de leitura em que o ficcional está presente (e acreditamos que também nos textos em que este elemento não está presente).

Uma das possibilidades é o professor trabalhar a relação entre o real e o mundo imaginário, mas é importante que os alunos saibam “reconhecer atributos tanto de um quanto do outro” (ISER, 1996, p. 68), afinal, “Na literatura, um mundo de possibilidades é aberto, mas são possibilidades abstratas em essência, colocadas em oposição à realidade concreta, sendo preciso imaginá-las.” (ISER, 1996, p. 71)

Ao observamos o enunciado “Arte que encanta”, remetemo-nos ao verbo “encantar”, que significa “envolver ou ser envolvido por algo sedutor; maravilhar (-se); causar grande prazer a”²¹. Nesse sentido, podemos pensar que a IES_{pg} entende que, para ser uma obra literária, o texto precisa trazer encantamento, deslumbramento, admiração, prazer ao leitor. Entretanto, sabemos que nem sempre o texto literário traz encantamento para aquele que o lê. Ele pode provocar outros sentimentos e sensações, como nojo, asco, raiva, medo, pena, entre outros. Desta feita, para o professor que acredita que a Literatura só traz encantamento por meio das palavras, torna-se difícil lidar com tais sentimentos quando aparecerem durante as leituras nas aulas de Literatura. Por isso, muitos professores procuram ignorar quando há comentários envolvendo estes sentimentos diferentes de encantamento. Afinal, ignorar o aluno, no entendimento de muitos professores, pode fazer com que ele esqueça aquilo que o interpelou. Mas sabemos que não é bem assim que ocorre. Essa forma de agir de alguns professores pode suscitar ainda mais no aluno a vontade de expressar seus sentimentos e pensamentos, que não deveriam ser silenciados em sala de aula.

O enunciado 3 define que a Literatura é a “arte de transcender, ir além das palavras”. Neste caso, a IES_{pg} parece compreender que a Literatura atua no plano dos sentidos. Ela vai além das palavras que constituem sua materialidade, configurando-se como “lugar da *diferença* e das perspectivas múltiplas, porque ela não fala em linha reta, mas sinuosamente,

²¹ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

em labirinto, em constante mutação – desordenando, desfazendo o feito e compondo novamente, numa outra ordem.” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 189. *Itálico da autora*) Assim, entender que a Literatura transcende as palavras é dar mostras de uma compreensão, mesmo que inicial, do valor político e social da arte literária e de sua importância na constituição de sujeitos leitores.

O quarto enunciado diz, na primeira parte, que a Literatura é a “arte que trabalha, por meio da palavra, desejos, emoções, sensações, conflitos existenciais, questões éticas, sócio-econômicas, históricas” e, na segunda parte, que ela “é o espelho da sociedade”. Quando a IES_{pg} profere a primeira parte deste enunciado, ela demonstra que compreende que a Literatura “proporciona o desvelamento do mundo, a revelação do próprio sujeito” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 62), pois, ao tratar dos sentimentos humanos, das questões éticas, sociais, econômicas e históricas, ela lança um olhar outro para aquilo que constitui o sujeito e permite que ele, a partir desse outro olhar, procure compreender as condições de sua própria existência.

Já na segunda parte do enunciado, para nós, há uma contradição quando a IES_{pg} reduz a Literatura a uma cópia da sociedade. Nesse sentido, a IES_{pg} parece ignorar o caráter social, histórico e ideológico da Literatura, apesar de demonstrar tê-la compreendido como possibilidade outra de interpretação do mundo e do sujeito. Se ela ignora esse caráter da Literatura, pode comprometer sua compreensão a respeito da relevância da leitura literária no processo de constituição do aluno enquanto sujeito leitor.

Essa compreensão da Literatura como espelho da sociedade pode ser reflexo da voz das correntes literárias positivistas que “tenderam a conceituar a literatura enquanto instância portadora e/ou refletora do mundo social” (VELLOSO, 1988, p. 239) e que fizeram (e ainda fazem) parte do processo de formação de muitos professores de Literatura.

Quando indagada sobre o conceito de obra literária, a IES_{pg} apresenta quatro definições:

1. Estética.
2. Linguagem subjetiva.
3. Recursos estilísticos.
4. Encantamento e sedução. (DB, 2007, p. 22)

Definir a obra literária como “Estética” nos remete ao questionamento acerca do que a IES_{pg} entende por esse termo. Bakhtin (1998) nos explica sobre o conceito de estética e nos

avisa sobre os perigos de uma análise estética puramente material. De acordo com o autor, a estética material

não realiza até o fim a estetização preliminar do seu objeto; por isso ela nunca trata o objeto estético na sua pureza absoluta e é, por princípio, incapaz de compreender a sua singularidade. De acordo com a sua premissa básica, ela não pode ir além da obra enquanto material organizado. (BAKHTIN, 1998, p. 23)

E explica que, para a estética enquanto ciência

a obra de arte se apresenta, é claro, como objeto de conhecimento, mas essa atitude cognitiva para com a obra tem um caráter secundário, pois a atitude primeira deve ser puramente artística. A análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua realidade sensível, e ordenada somente pela consciência, mas sobre o que representa a obra para a atividade estética do artista e do expectador, orientada sobre ela. (BAKHTIN, 1998, p. 22)

Nesse sentido, conforme o autor, “*é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.*” (BAKHTIN, 1998, p. 22. Itálicos do autor). Portanto, se a IES_{pg} entende a estética a partir de uma análise material, certamente seu trabalho de contemplação se centrará na análise material da obra literária, em seus aspectos formais, linguísticos e técnicos. O que revelaria a voz dos formalistas presente na formação do professor de Literatura.

Aliado a isso, a respeito dos enunciados 2, “Linguagem subjetiva”, e 3, “Recursos estilísticos”, pensamos que, caso não haja uma compreensão por parte da IES_{pg}, alicerçada em estudos teóricos e práticos que tratam desta temática sob um viés mais discursivo e menos técnico, esta instância enunciativa poderá não ultrapassar a análise meramente técnica e superficial da obra literária.

Com relação ao enunciado 4, que diz que a obra literária provoca “encantamento e sedução”, como já mencionado em outro momento, entendemos que nem sempre a leitura de um texto literário provoca somente esses sentimentos, ditos positivos e até sublimes, nos alunos. Alguns podem sentir “desencantamento” e “repulsa”, além de tantos outros sentimentos diferentes de “encantamento e sedução”. Esta é uma questão.

Outra questão, tendo em vista que o questionamento apresentado à IES_{pg} se referia ao conceito de obra literária, é que, com a leitura dos enunciados acima, percebemos que a IES_{pg} não discute o caráter ideológico do texto literário e nem reconhece que a obra literária precisa ser escolhida de forma contígua junto com o aluno, a partir de uma seleção conjunta e dialógica. Sem essa compreensão, ela pode correr o risco de elaborar uma lista de obras para leitura literária, no início do ano letivo, sem conhecer a turma e os alunos, sem compreender a

heterogeneidade constitutiva de cada um deles, o que pode ser, a nosso ver, um dos equívocos que comprometem o ensino de Literatura.

A seleção muitas vezes é feita com base no privilégio dos cânones, pois, segundo a crítica literária e os programas educacionais elaborados pela instância de poder governamental, eles apresentam as características observadas nos enunciados acima, quais sejam, “estética”, “linguagem subjetiva”, “recursos estilísticos” e “encantamento e sedução”. Mas, “e o aluno, que deveria ser o centro desse processo de leitura? Em que momento ele é ouvido? Em que momento o seu olhar sobre o que leu é valorizado? Como a obra literária em estudo contribuirá em seu processo de constituição enquanto sujeito e enquanto leitor?”, e, por fim, “Como ocorre o processo de interpelação do aluno por essas obras?”. Estas questões tão essenciais normalmente não são priorizadas por grande parte dos professores de Literatura, que veem a produção literária principalmente sob a ótica da linguagem, da estética e dos recursos estilísticos usados pelo autor, conforme evidenciado pelos enunciados anteriormente analisados.

A partir do questionamento sobre o lugar que a Literatura ocupa no fazer pedagógico, a IES_{pg} apresentou os seguintes enunciados: (DB, 2007, p. 18)

1. ocupação de espaços do fazer pedagógico presentes nas relações pessoais e na aquisição do conhecimento;
2. tradução de uma expressão de sentimentos.;
3. busca do belo por meio da escrita em práticas do cotidiano;
4. disciplina presente desde o letramento até o ensino médio que auxilia na instauração de um processo de ensino interdisciplinar;
5. disciplina presente em todo fazer pedagógico, trabalhada numa perspectiva política, cidadã, que proporciona uma reflexão sobre práticas sociais;
6. disciplina que comporta diversos suportes textuais: jornais, revistas, gibis, vídeos, contos, Internet, entre outros;
7. possibilidade para o aluno de vivenciar uma análise filosófica e crítica do mundo em que ele está inserido;
8. momentos de reflexão e diálogo que envolvem questões de vivência e fatos do dia-a-dia. (DB, 2007, p. 19)

Os enunciados 1, “ocupação de espaços no fazer pedagógico presentes nas relações pessoais e na aquisição do conhecimento” e 4, “disciplina presente desde o letramento até o ensino médio que auxilia na instauração de um processo de ensino interdisciplinar” parecem revelar o valor conteudista que a IES_{pg} impõe à Literatura, ou seja, a Literatura é vista como uma disciplina que tem seu lugar no fazer pedagógico dentro da escola desde os anos iniciais de escolaridade do aluno e sua função é contribuir para a aquisição/transmissão do conhecimento. Ressaltamos aqui que um dos papéis da Literatura é promover a construção de conhecimentos e não apenas a aquisição/transmissão destes, como especificado pelo

enunciado 3. Além disso, a IES_{pg} não explicita que tipo de conhecimentos deveriam ser veiculados pela Literatura enquanto forma de pensamento. Em muitos casos, ela acaba absorvendo o papel de auxiliar na transmissão/aquisição de conhecimentos específicos sobre a Língua Portuguesa. Quando a IES_{pg} estabelece a relação entre Literatura e interdisciplinaridade, evidenciamos aí as vozes de um grupo de estudiosos sobre a educação escolar e dos documentos oficiais sobre ensino que priorizam o estabelecimento de um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas do currículo escolar. No entanto, na maioria das escolas a interdisciplinaridade ainda é uma utopia, haja vista que não se encontrou, ainda, em todas as escolas uma maneira de promover a interdisciplinaridade que ultrapasse a mera inclusão de um tema desenvolvido em uma disciplina em outra, sem se estabelecer as relações possíveis e necessárias entre ambas e entre elas e os conteúdos.

O enunciado 2, “tradução de uma expressão de sentimentos”, novamente reduz o papel da Literatura na prática pedagógica do professor e no processo de ensino e aprendizagem do aluno leitor, haja vista que ela é considerada como momento de registro dos sentimentos de um sujeito (que pode ser o autor ou o leitor). É preciso tomar cuidado com afirmações como esta, pois se a Literatura se reduz ao registro dos sentimentos, podemos pensar no não reconhecimento da importância que ela exerce na vida de um sujeito em processo de constituição enquanto sujeito leitor, nem das inúmeras possibilidades de visões outras sobre o mundo, as pessoas, as situações, os pensamentos, enfim, de todo um arsenal de possibilidades de atribuição de sentidos e de construção de conhecimentos que a Literatura pode oferecer ao sujeito leitor em formação.

O enunciado 3, “busca do belo por meio da escrita em práticas do cotidiano”, reforça a concepção que é veiculada pelo discurso pedagógico sobre a Literatura de que ela representa o belo. Há que se ressaltar que o belo estético não é equivalente ao belo no senso comum. Para este último, o belo é aquilo que possui formas e proporções harmônicas, que possui beleza, que causa deleite, admiração e um prazer específico, de natureza contemplativa. Nesse sentido, há padrões de beleza determinados e classificatórios a que é submetida toda obra de arte que se quer avaliar como bela ou não. Com relação ao belo estético (ou belo artístico), segundo Rezende (2009, p. 17), não há um juízo determinante, por isso “não pode existir uma ciência do belo que determine tanto as regras gerais da produção da beleza como seus critérios de aplicação”. Temos, por exemplo, a obra *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que retrata um narrador em primeira pessoa, que sofreu uma infância dolorosa, sem a mãe, sendo criado por uma madrasta indiferente, um pai alcóolatra, numa família em que um

irmão come vidro, outra faz bordados o tempo todo, e que, apesar do contexto que retrata, é bela, pois possui uma beleza estética, o senso comum, no entanto, pode considerar que ela não possui beleza.

Nesse sentido, entendemos que o professor de Literatura precisa estar esclarecido sobre o fato de que buscar o belo, como afirma a IES_{pg}, é uma tarefa complexa, haja vista que, na contemporaneidade, não há padrões fixos e determinados para a classificação de uma obra como bela ou não. Ao longo da história a questão do belo artístico suscitou muitas discussões. Em Platão, o belo é sinônimo de bem, de verdade, de perfeição, de beleza, daquilo que é agradável aos olhos e aos ouvidos, não cabendo ao homem julgar o que é ou não belo. Aristóteles, por sua vez, defende que o belo de uma obra de arte deve ser julgado por meio de critérios como proposição, simetria e ordenação. Na Idade Média o belo é associado ao bem e os atributos da beleza são reflexões da beleza de Deus. Na Renascença estabelecem-se padrões e regras para direcionar a produção artística e sua apreciação. Para Kant (1993), para se contemplar o belo em um objeto, há que se abarcar a plenitude de suas características e não as características isoladas. Essa contemplação é de ordem subjetiva. Segundo o autor, o belo difere-se de bom e de agradável, ele não se baliza em conceitos e nem objetiva chegar até estes. Hegel (1988), ao contrário, enfoca o belo realçando os interesses éticos e cognitivos que o objeto artístico efetua, assim, a atividade artística requer um processo lógico e racional. Observamos, portanto, que não há uma concepção pronta, acabada e fechada do que seja o belo artístico, nesse sentido, pensamos que cabe ao professor tentar compreender essa heterogeneidade que cerca tal conceito para que possa embasar-se teórico-metodologicamente para discutir com seus alunos a beleza estética de uma obra literária.

Nos enunciados 5, “disciplina presente em todo fazer pedagógico, trabalhada numa perspectiva política, cidadã, que proporciona uma reflexão sobre práticas sociais”, 7, “possibilidade para o aluno de vivenciar uma análise filosófica e crítica do mundo em que ele está inserido”, e 8, “momentos de reflexão e diálogo que envolvem questões de vivência e fatos do dia-a-dia”, observamos uma visão um pouco mais ampla da IES_{pg} a respeito do lugar que a Literatura ocupa no fazer pedagógico. Reconhece-se, portanto, que ela desempenha, além de outras, uma função política, que possibilita ao aluno o diálogo e a reflexão crítica sobre a sociedade de forma geral. Nesse sentido, a Literatura é um elemento relevante no processo de constituição do sujeito enquanto leitor, capaz de atribuir sentidos ao que lê/ouve. Por isso, não se pode ignorar a capacidade que a Literatura possui de suscitar a reflexão. A preocupação, no entanto, é com o processo de escolarização/disciplinarização da Literatura.

Quando a IES_{pg} é indagada tanto no enunciado 5, quanto no 6, sobre o lugar que a Literatura ocupa no fazer pedagógico, a palavra que resume seu depoimento é “disciplina”, com a qual inicia sua explicação. É certo que “não há como evitar que a literatura [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.” (SOARES, 2006, p. 21). A questão que se coloca é a forma como esse processo ocorre em cada escola. Não se pode pensar na Literatura enquanto uma disciplina fechada, com conteúdos determinados, leituras definidas, atividades prescritivas, pois isso seria escolarizá-la no sentido depreciativo do termo.

Ainda com relação ao enunciado 6, “disciplina que comporta diversos suportes textuais: jornais, revistas, gibis, vídeos, contos, Internet, entre outros”, verificamos que a IES_{pg} reduz o ensino da Literatura ao estudo dos textos pertencentes aos diversos gêneros textuais. É claro que a Literatura comporta diversos gêneros e suportes textuais, entretanto, quando se faz um questionamento à IES_{pg} sobre o lugar da Literatura no fazer pedagógico e ela oferece como resposta o enunciado acima, que apenas apresenta uma descrição dos suportes em que a literatura é veiculada, voltamos a nos questionar sobre as concepções que subjazem à prática dos professores de Literatura de forma geral.

Sobre as funções que a Literatura pode exercer na formação do aluno, a IES_{pg} apresentou as seguintes contribuições:

1. formação do leitor-*scriptor*, promovendo cidadania, postura crítica, autonomia, entre outros fatores de formação;
2. espaço para a criatividade, a interpretação e a construção de pensamento crítico;
3. prática de leitura e letramento;
4. exposição a diferentes vivências, propiciando o encontro com o fantástico, o lúdico, o belo e, ao mesmo tempo, trabalhando a realidade. (DB, 2007, p. 19-20)

Os enunciados acima evidenciam que a IES_{pg} reconhece o papel da Literatura na formação do aluno como muito relevante, haja vista compreender que ela é fundamental no processo de formação do leitor e também do *scriptor*, entendido como “todo indivíduo capaz de produzir um texto, observando as características de gênero textual, coesão e coerência, além de uma adequação de registro linguístico.” (SANTOS, 2007, p. 200). Também é ressaltado pela IES_{pg} que a Literatura tem como função promover a cidadania, desenvolver/ampliar a postura crítica e a autonomia do aluno, por meio da valorização da criatividade, da interpretação e da construção do pensamento crítico. Nesse sentido, uma das funções apontadas é a de prática de leitura e letramento. Promover o letramento do aluno é

instrumentalizá-lo para a vida cotidiana também fora da escola, pois ele saberá como proceder à leitura, interpretação, atribuição de sentidos e reflexão sobre o que lê, o que o levará a uma tomada de posição ante os textos com os quais se deparar ao longo da vida.

A IES_{pg} reconhece que a Literatura permite ao aluno o contato com diferentes épocas, vivências, contextos, além de enveredá-lo pelo mundo do fantástico, do lúdico, do belo sem, contudo, isolá-lo da realidade que o cerca. Essa função é de suma importância para a constituição do aluno em processo de formação como leitor, pois revelará a ele que a Literatura é ludismo, arte, beleza, mas também é reflexão e conhecimento.

Após analisarmos o feixe Conceito de Literatura, exploraremos o segundo feixe: Parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor relativos à Literatura.

3.3.2.1.2 Feixe: discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor relativos à Literatura

Sobre o questionamento acerca do que é leitura, a IES_{pg} apresentou a seguinte compreensão:

1. Promoção de uma leitura prazerosa, que traga encantamento (sedução do leitor, capaz de desenvolver o senso crítico);
2. Processo aberto de produção de sentidos que passa pelo conhecimento de mundo do leitor. (DB, 2007, p. 20-21).

Observamos no enunciado 1 a predominância da concepção de que a leitura deve conduzir ao lúdico, ao ler pelo prazer. Não há referência a outras funções da leitura, como aquisição de conhecimento, tomada de posição, interpelação do leitor, por exemplo. Este enunciado não se remete ao dialogismo, à interação leitor-texto-autor, ou seja, ao diálogo que deve existir entre leitor, texto e autor quando da leitura de um texto. Ao contrário, o enunciado 2, quando define a leitura como “processo aberto de produção de sentidos”, se remete ao dialogismo, mostrando que os sentidos não são fechados e que é preciso haver um diálogo constante entre o leitor e o texto, balizado por seu conhecimento de mundo.

Sabemos que a leitura, muitas vezes, apresenta a característica da ludicidade, entretanto, deve-se ter cuidado para que ela não restrinja sua função a isso. Outra questão relaciona-se ao ler pelo prazer. Nem sempre o prazer é imediato, ele pode vir depois da dor. Por isso, pensar que a leitura deve ser sempre prazerosa e trazer encantamento é desconsiderar que o aluno tem “o direito de não gostar de um texto, e conseqüentemente, de se recusar a

trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor.” (LAJOLO, 1985, p. 54).

Os enunciados não apresentam o questionamento sobre o que se lê e para que se lê. Nesse sentido, os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que estão imbuídos no processo de leitura não são abordados pela IES_{pg}.

Os enunciados abaixo apresentam a concepção da IES_{pg} sobre o que é o leitor:

1. Sujeito que lê e apresenta capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos anteriores ao ato da leitura em suas formas expressivas; (DB, 2007, p. 21)
2. Sujeito curioso, crítico e questionador, capaz de construir uma compreensão e refletir sobre si mesmo em relação aos outros. (DB, 2007, p. 21)

Esses enunciados refletem o modelo de leitor ideal que é difundido pelo DPEL e desejado pela escola, pela maioria dos professores de Literatura e pela sociedade em geral. Nessa concepção, o leitor é aquele que consegue estabelecer relações entre os conhecimentos que aprendeu anteriormente e os conhecimentos que está adquirindo com a leitura. Além disso, deveria ser um sujeito curioso, que procura ler tudo aquilo que o interpela, ser crítico e questionador, portanto, não aceitar passivamente o que o texto literário defende. A leitura deve suscitar-lhe a vontade de conhecer, de descobrir, de saber mais sobre o que está lendo.

Diante disso, ambos os enunciados remetem ao dialogismo, a partir do momento que defendem que o sujeito deve “estabelecer relações” durante o ato da leitura e “refletir sobre si mesmo em relação aos outros”. Nesse sentido, o sujeito se constitui na interação com o outro e, no processo de interação, deve ser curioso, crítico e questionador, e ser capaz de construir uma compreensão. Para construir essa compreensão, há que estabelecer relações entre os conhecimentos que já possui e os conhecimentos novos, adquiridos no ato da leitura. Esse diálogo entre o já-dito, já-ouvido, já-compreendido, já-pensado e o dito, o ouvido, o compreendido, o pensado a partir da nova leitura é que atua no processo de construção de sentidos pelo leitor.

O diálogo pressupõe uma réplica (BAKHTIN, 1998) e esta “réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). Portanto, o sujeito que lê dialoga com o texto e este diálogo pressupõe uma réplica, portanto, o aluno, enquanto leitor, não poderia se calar perante um texto, mas dizer as suas palavras em resposta ao que lhe foi dito, pois, conforme Bakhtin (1998, p. 90):

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissoluvelmente fundido a uma resposta, a objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta são fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.

Quando a IES_{pg} diz que o sujeito deve “construir uma compreensão e refletir sobre si mesmo em relação aos outros” podemos perceber o entrelaçamento das vozes das correntes linguísticas que têm no discurso e no sentido seu centro fundador e em Mikhail Bakhtin sua base teórica. Esta compreensão, advinda do estabelecimento de relações, da curiosidade, do questionamento, é uma compreensão ativa, pois pressupõe uma resposta, contradizendo a passividade que normalmente é comum diante da leitura de um texto literário na escola.

Outro questionamento relevante que foi direcionado à IES_{pg} é sobre o lugar que os clássicos ocupam no ensino fundamental. Os enunciados abaixo explicam o que esta IES concebe como obras clássicas, entretanto, não revelam o lugar que ocupam no fazer pedagógico diário do professor de Literatura:

1. Obras de maior alcance social.
2. Adaptações como ponto de articulação entre a linguagem literária e a linguagem do cotidiano. (DB, 2007, p. 22)

Não saberíamos dizer aqui se a não resposta à questão sobre o lugar dos clássicos no ensino fundamental foi uma evasiva da IES_{pg}, um silenciamento proposital, por ser este um assunto um tanto complexo e que envolve discussões teóricas, percepções pessoais, interesses externos (vestibulares, editoras etc.), se foi apenas um deslize e a questão ficou sem resposta, ou, ainda, se foi uma equivocidade com relação à expressão “alcance social”. Contudo, exploraremos o que esta IES compreende por obras clássicas da Literatura.

O enunciado 1 define que as obras clássicas são aquelas de maior alcance social. Levando-se em conta que o acesso a obras literárias é maior entre pessoas de classes sociais mais abastadas ou de nível intelectual mais elevado, por uma série de fatores históricos e econômicos, então, as obras clássicas são aquelas que alcançam as duas classes anteriormente citadas. Portanto, Literatura que comumente é veiculada entre as classes sociais menos abastadas e entre os indivíduos de nível intelectual menos elevado, não é, normalmente, considerada clássica. O cânone e a crítica literária é que vão determinar quais são as obras consideradas clássicas ou não. E a escola prima, na maioria das vezes, pelos clássicos por eles

definidos, o que faz com que obras literárias designadas como não clássicas fiquem à margem da leitura literária na escola.

O enunciado 2 explica que as adaptações podem ser um ponto de articulação entre a linguagem literária e a linguagem do cotidiano. Desse modo, o professor pode optar por trabalhar com os alunos com as adaptações dos clássicos, dada sua linguagem mais simples e a maior facilidade de compreensão. Entretanto, muitos podem não concordar e defender que se deve “ir à fonte”, ou seja, os alunos devem ter contato com os clássicos originais e não com adaptações que, como alguns acreditam, corrompem a obra original.

Segundo Formiga (2009, p. 127. Aspas da autora), a adaptação é uma fórmula original

em que se estabelece um modo de composição do texto a fim de atender às expectativas de um certo grupo de leitores. Para a realização desse fenômeno, são consideradas diferenças de natureza linguística, cultural, temporal, espacial, e até ideológica, o que possibilita a produção de um outro texto, permitindo a sobrevivência do “primeiro”, o integral; bem como a valorização da cultura humana ao tentar garantir a leitura dessas obras por meio do artefato da adaptação.

Diante do exposto, entende-se que o objetivo da adaptação é construir uma leitura outra de um texto original, sem, no entanto, perder de vista a trama e os elementos que compõem o texto primeiro. Nesse sentido, Carvalho (2006) defende o uso das adaptações e explica que:

Ao se deixar à margem a adaptação literária como objeto de estudo, com certeza, estar-se-á marginalizando do ponto de vista histórico um dos eixos da história da literatura infantil; do ponto de vista teórico, o conhecimento de como se processa uma das formas de criação literária para crianças e jovens; e do ponto de vista crítico, deixa-se-á de avaliar essa produção que está inserida na formação de novos leitores e de verificar a sua validade. (CARVALHO, 2006, p. 13)

Percebemos que o autor considera as adaptações de obras clássicas como um dos eixos da literatura infantil e uma forma de criação literária direcionada a jovens e crianças, ressaltando que excluir essa forma de literatura da escola é marginalizar tais características. Corroborando esta ideia de valorização das adaptações, Azevedo (1999) esclarece que há um receio de que a literatura clássica seja esquecida, devido à linguagem que adota que não se alinha à realidade e ao vocabulário dos jovens leitores, diante disso, surge a figura do adaptador que, conforme Carvalho (2006), promove a ligação entre as obras literárias clássicas e o público leitor infanto-juvenil. O adaptador “faz o movimento de autor-adaptador, pois transita entre o dado (a obra original) e o novo (a adaptação)” (OLIVEIRA, 2007, p. 203). Assim, as adaptações de textos clássicos “são uma forma de aproximar o leitor das obras

consagradas e tentam uma democratização e uma recepção mais ‘facilitada’ para o leitor infanto-juvenil” (CORSO, 2007, s/p. Aspas da autora), no entanto, ressalta-se que muitos marginalizam as adaptações e não concordam com a adoção das mesmas nas escolas por associarem o termo aos conceitos de “enxugamento, facilitação, empobrecimento e prejuízos em relação ao original, sem preocupações estéticas” (CORSO, 2007, s/p), reconhecendo que, muitas vezes, a importância da fidelidade à história original é secundária em relação ao interesse por “enxugar o original, alterando o seu imaginário, proporcionando, até mesmo, fendas entre as partes do texto” (CORSO, 2007, s/p.), afinal, “a intenção é atingir um público com um perfil bastante delimitado e é essa representação que orienta a reescritura de uma obra” (CARVALHO, 2006, p. 17) e, em muitos casos, buscar “a lucratividade do produto com sua fácil entrada na escola, a maior consumidora de livros do Brasil.” (LOPES, 2008, p. 1)

De acordo com Monteiro (2002), os clássicos adaptados são criados por encomenda de títulos de domínio público. Nesse sentido,

Possuem mercado consumidor garantido em nossas salas de aula porque, normalmente, baseiam-se em obras que integram os cânones da literatura ocidental. São livros que se propõem a ser fiéis à essência do original (que Michel Foucault, em *A ordem do discurso*, chamaria de *texto primeiro* — aquele historicamente anterior, o que pode ser reconhecido como o primeiro da linhagem). E a confiança nesta fidelidade é vital para os professores que os adotam. (MONTEIRO, 2002, p. 7)

Monteiro (2002) toca numa questão importante, que é a fidelidade da adaptação à obra original. É importante que o professor saiba distinguir entre as boas adaptações e aquelas cujo fim é unicamente a venda. Além disso, muitos clássicos adaptados trazem “fichas de leitura para ‘apoiar’ o trabalho dos professores que os adotam.” (MONTEIRO, 2002, p. 50. Aspas do autor). É preciso que o professor tenha cautela com relação a este material, considerado como um recurso pedagógico, pois muitas vezes as adaptações podem contribuir para o trabalho dos professores com a leitura literária, mas, também podem, por outro lado, comprometer (ou prejudicar) esse trabalho.

Em defesa das adaptações, Machado (2002) explica que a leitura dos clássicos desde cedo é importante, no entanto ressalta que “Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor.” (MACHADO, 2002, p. 12) Ela esclarece que o ideal mesmo é uma

adaptação que seja bem-feita e atraente para iniciar as crianças e os jovens no mundo da leitura dos clássicos. (MACHADO, 2002)

Na mesma linha de defesa, Formiga (2009, p. 126) explica que “nem toda adaptação é sinônimo de mutilação de um clássico. [...] Também não podemos ignorar o fato de que muitos leitores chegaram ao texto integral do clássico graças ao contato inicial com outros referentes [...] entre eles a adaptação escrita”, cujo uso é promovido pela escola, que, geralmente, democratiza o acesso ao clássico pelas adaptações, num “processo de ruptura, mas também de continuidade de um texto clássico.” (FORMIGA, 2009, p. 126)

Uma boa adaptação torna a história original mais concisa, às vezes muda o ritmo, a forma de narrar algumas partes, mas não apresenta modificações profundas no enredo. Desta feita, os principais acontecimentos, os personagens, os ambientes, o enredo, o foco narrativo permanecem, mantendo a essência da obra. Diante disso, entendemos que é preciso analisar cada adaptação em particular antes de adotá-las com os alunos. O que não se pode é abdicar dos clássicos e optar apenas pelas adaptações, porque entendemos ser fundamental que o aluno leitor em formação tenha contato com obras clássicas da Literatura, pois este contato contribuirá para a sua constituição enquanto leitor maduro.

Ao questionamento sobre como integrar os gêneros literários, as tipologias textuais e os suportes midiáticos nas aulas de Literatura para a Educação Básica, a IES_{pg} ofereceu as seguintes respostas:

1. Observação da faixa etária, centro de interesse, local (espaço – realidade).
2. Trabalho com a noção de intertextualidade, oferecendo ao aluno uma variedade de textos que contemplem diversos gêneros: revistas, jornais, gibis, filmes, propagandas, desenhos animados, entre outros suportes.
3. Trabalho com obras literárias por meio de diferentes recursos: livros, filmes, encenações teatrais, trazendo à tona discussões que proporcionem ao aluno um posicionamento crítico. (DB, 2007, p. 21-22)

Podemos observar que os enunciados acima refletem bem a reprodução do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura. É um discurso pronto, que é veiculado amplamente pelas forças centrífugas (e também pelas centrípetas). A ideia de adequação da leitura à faixa etária, o trabalho com a intertextualidade, o recurso quase sempre aos mesmos suportes textuais (livro, filmes, encenações teatrais) e o discurso sobre a constituição do aluno enquanto sujeito crítico estão presentes na maioria dos documentos oficiais sobre ensino de Literatura e é este discurso pedagógico que chega até os professores nas salas de aula e que é reforçado pela maioria deles por meio de sua prática. Aí estão presentes as vozes dos

documentos oficiais, das mídias, da instância de poder governamental, das políticas de leitura, enfim, há uma gama de vozes que corroboram para que este discurso seja disseminado, de modo a se constituir como referencial para a prática do professor de Literatura.

Pelos enunciados 1, 2 e 3, podemos entender que a IES_{pg} reconhece a relevância de se observar a faixa etária dos alunos, bem como seus interesses e o lugar social que ocupam para que os mesmos se sintam mais afeitos à leitura literária. Estes são fatores imprescindíveis no processo de leitura. A questão da faixa etária, no entanto, deve ser problematizada, discutida pelos professores, pois não é uma determinação fechada e definida. É preciso que ela seja entendida de forma ampliada e não restritiva, pois determinar que a obra X só possa ser estudada pelos alunos de idade Y é incorrer no erro de generalizações e delimitações com relação à leitura literária.

Devemos ressaltar que o conceito de intertextualidade, destacado pelo enunciado 2, também é relevante ao se trabalhar com o texto literário, haja vista propiciar ao aluno um momento para perceber relações entre textos. Para o trabalho com a leitura literária, o livro didático ou o livro literário não podem se constituir os únicos suportes textuais, o professor pode recorrer a revistas, jornais, gibis, filmes, enfim, a uma gama de suportes que veiculam o texto literário, conforme explicitado pelo enunciado 2, afinal, quando o professor utiliza outros suportes, o aluno pode se identificar com algum deles, interessar-se pela leitura, assumir um posicionamento crítico ante o texto, o que contribui para seu processo de constituição enquanto leitor.

Apesar dessa relevância do conceito de intertextualidade e das sugestões de suportes para se trabalhar com a leitura literária, observamos nos enunciados analisados a voz do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura. A IES_{pg} enuncia aquelas determinações que já vêm prontas, definidas, estabelecidas pelos documentos oficiais (PCNs, orientações curriculares etc.), principais veiculadores desse discurso, ou seja, define-se a faixa etária para cada tipo de leitura e obra, o centro de interesse, impõe-se o trabalho com a intertextualidade por meio dos gêneros textuais e se estabelecem os principais suportes a serem trabalhados com os alunos. Os enunciados refletem essa voz que já se tornou um jargão nos documentos oficiais relativos à prática da leitura, seja na disciplina Língua Portuguesa, seja na Literatura. Nesse sentido, a IES_{pg} reproduz em seus dizeres o discurso pedagógico sobre o trabalho com a leitura literária na escola e, muitas vezes, faz isso de forma inconsciente, pois o mesmo já foi internalizado como conhecimento adquirido.

Após a análise do segundo feixe, seguiremos para a análise do feixe: Metodologia de ensino.

3.3.2.1.3 Feixe: Discursos sobre metodologia de ensino

Sobre o questionamento acerca de que metodologia utilizar em aulas de Literatura, a IES_{pg} elencou:

1. escolha de uma obra literária;
2. leitura;
3. discussão;
4. produção de histórias – interpelando o imaginário;
5. teatro – encenação de histórias;
6. produção de textos e desenhos a partir das narrativas. (DB, 2007, p.12)

Observa-se que a metodologia explicitada pela IES_{pg} não foge à regra do que é comumente trabalhado, de forma geral, na maioria das aulas de Literatura na Educação Básica, ou seja:

- a) Escolhe-se uma obra literária, normalmente condizente com a idade e o nível intelectual dos alunos, uma obra ou texto que venham ao encontro dos interesses da turma.
- b) Após, é realizada a leitura. Esta leitura pode ser realizada dentro da própria sala de aula, ou fora da escola.
- c) Em seguida, o professor inicia a discussão sobre o que foi lido, ressaltando aspectos como: personagem, tempo, espaço, narrador, tema, trama, etc.
- d) Depois, o professor propõe atividades para explorar a leitura, entre elas, as mais comuns são a produção de texto, a realização de uma peça de teatro com a temática discutida e a produção de desenhos.

O foco é a leitura, a discussão e a produção de texto, desenho, teatro, cartaz. Nesse contexto, normalmente, há os professores que optam por uma prática em que a leitura e a discussão propostas restringem-se a uma tarefa direcionada comumente por questões propostas previamente para serem “pensadas” durante essa leitura, e uma discussão também antecipadamente idealizada pelo professor que apresenta aos alunos as questões que ele quer que sejam abordadas. Com essa prática, a discussão corre pouco risco de se desviar daquilo que o professor planejou e ele consegue manter o controle sobre o que deseja que os alunos “aprendam”. Há, por outro lado, os professores que adotam a prática de uma leitura mais livre, incitando os alunos com pontos sobre o texto, levando-os à produção/construção de

sentidos. E, com essa prática, conseguem alcançar resultados bem positivos a partir da realização das atividades elencadas anteriormente, por seu envolvimento, engajamento profissional, criatividade, preocupação com a formação do aluno leitor e, principalmente, por sua constituição teórica. Vemos, portanto, que o que importa é a forma como o professor aborda a metodologia.

Nos enunciados da IES_{pg} novamente percebemos a voz do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura, veiculado pelos documentos oficiais e pelos planos de ensino. Nestes documentos, há uma listagem de estratégias metodológicas para se desenvolver cada conteúdo e eles não fogem ao que foi explicitado pela IES_{pg}. Ao elaborarem o planejamento diário, que deve ser entregue à coordenação pedagógica, os professores elencam estas estratégias metodológicas de forma quase mecânica, pois sabem que sua presença no planejamento garantirá a aprovação do mesmo, haja vista constarem dos documentos oficiais e planos de ensino.

Na resposta da IES_{pg} sobre que metodologias de ensino utilizar nas aulas de Literatura não há a discussão sobre em que medida as estratégias metodológicas adotadas pelos professores influem no processo de construção de sentidos pelos alunos. Nem sobre a relação entre estas e os conteúdos trabalhados. O que a IES faz é apresentar uma listagem de atividades e recursos reduzida e fechada, silenciando quaisquer outras atividades que não se enquadrem no conjunto: seleção da obra – leitura – discussão – produção – teatro – desenhos.

3.3.2.1.4 Feixe: Discursos sobre avaliação da aprendizagem

O feixe “Avaliações da aprendizagem” foi incluído no DGS enquanto F_{cp} apesar de não haver depoimentos da IES_{pg} a respeito desse assunto. Em contrapartida, a questão é bastante abordada pela IES_{inst} no *corpus*. Este fato nos incitou a questionar sobre o silenciamento da IES_{pg} sobre a avaliação e os aspectos a ela associados, como, por exemplo, os parâmetros que devem ser adotados no processo avaliativo, quais os elementos envolvidos, o que esta IES entende por valoração e qual a importância da avaliação no trabalho com a Literatura na escola.

Entendemos que esta ausência ou silenciamento de enunciados da IES_{pg} sobre a questão nas DB é algo a ser analisado, haja vista a referida instância apresentar depoimentos sobre os demais temas abordados pelo documento.

A forma de silenciamento presente nas DB é produzida pela ausência do dizer, ou seja, a IES_{pg} não se posiciona, por meio de dizeres, a respeito da avaliação da aprendizagem em Literatura. Não há uma interlocução, apenas o silêncio, o não-dito. No entanto, entendemos que esse silêncio também significa (ORLANDI, 1995, p. 33), também produz diferentes efeitos de sentido.

Não é apresentada à IES_{pg} uma indagação sobre o que é avaliar, como feito com as demais questões acerca do ensino de Literatura e observado durante o processo de análise das F_{cp} a partir do lugar discursivo da IES_{pg}. Diante disso, ela não apresenta a sua palavra sobre o assunto, portanto, não estabelece diálogo entre este e as demais concepções discutidas. Neste caso, o silêncio instaurado é da ordem do não-dito, uma vez que não há dizeres sobre avaliação da aprendizagem, e é um silêncio que interpela o outro pela falta do dizer.

Entretanto, o silenciamento da voz da IES_{pg} imposto pelas DB e aceito por esta IES_{pg} produz sentidos, que a nosso ver, podem ser de duas ordens: a) de subversão, ou seja, de resistência frente à ausência de dizeres que lhe foi imposta; e b) de omissão, isto é, de não querer responder, de se omitir frente a um assunto tão complexo. No primeiro caso, o silêncio pode ser considerado como uma forma de resistência, ou seja, a IES_{pg} se cala, como uma forma de protesto ante àquilo que não lhe foi designado para discutir. Ela não luta desveladamente por seu direito de dizer, faz isso de forma velada, silenciada. Se não foi determinado a ela se posicionar sobre a avaliação em Literatura no documento, a posição pela qual opta é não-dizer, pois a ausência de dizer poderá propiciar a produção de vários sentidos.

No segundo caso, sabemos que falar sobre avaliação impõe refletir sobre inúmeros fatores (valoração, significado de avaliar, como avaliar, o que avaliar, como é a prática do professor, em que medida a metodologia adotada contribui para o processo de aprendizagem, a relação entre fracasso escolar e avaliação etc.), que envolvem principalmente a prática diária do professor. Daí talvez a opção da IES_{pg} por se silenciar diante dessa conjuntura de discussões que a envolve e que lhe confere uma parcela de culpa pela falta de êxito dos processos avaliativos em Literatura em grande parte das escolas de Educação Básica. Silenciar-se pode significar uma tentativa de mascarar sua participação no processo de avaliação da aprendizagem tão questionado no âmbito político-educacional.

Em ambos os casos, é preciso considerar que “o silêncio enquanto voz teria como característica ser um procedimento de inserção do sujeito no universo do discurso, ou seja, um sujeito não se constitui como tal somente pelo que diz, mas também pelo que silencia” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 134). Desse modo, o silêncio da IES_{pg} faz parte de seu

processo de constituição ou como sujeito que se omite ou como sujeito que subverte a ordem estabelecida pelo discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura, a depender do sentido que construímos a partir da leitura que fazemos de seu silêncio.

Por outro lado, importa também refletir sobre a imposição do silêncio à IES_{pg} efetuada pela IES_{inst}. De acordo com Orlandi (1995, p. 105), “Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. Nesse sentido, podemos pensar que a IES_{inst} silencia a voz da IES_{pg} de modo que esta não tenha possibilidades de talvez enunciar aquilo que a instituição não quer saber sobre avaliação. Este silêncio se impõe à IES_{pg} por meio da escrita da IES_{inst} que discorre longamente sobre a avaliação em Literatura e pela ausência de um questionamento direcionado à IES_{pg} sobre a questão.

Orlandi (1995) apresenta o silêncio constitutivo como uma das formas de silêncio. Neste, entende-se que todo dizer silencia alguma coisa, ou seja, possui sentidos que são silenciados. No caso da discussão sobre avaliação da aprendizagem, os dizeres da IES_{inst} silenciam os sentidos que seriam construídos a partir dos dizeres da IES_{pg}. Daí observarmos a dimensão política deste silenciamento, que pode ser considerado “tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 1995, p. 29), pois a IES_{pg} não enuncia sobre o assunto, obedecendo a uma imposição opressora, mas seu silêncio pode significar uma forma de resistência a essa opressão.

Quando a IES_{inst} enuncia sobre a avaliação da aprendizagem e silencia os dizeres da IES_{pg} sobre mesma, age, nesse processo, a política do silêncio que “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 1995, p. 75). Esses sentidos que se quer evitar são apagados por meio dos dizeres da IES_{inst}, que não apresenta os problemas relativos à avaliação em Literatura que são tão presentes nas salas de aula da Educação Básica, ao contrário, sua enunciação trata dos aspectos relativos à conceituação de avaliação, definição dos parâmetros avaliativos, estabelecimento dos elementos envolvidos no processo de avaliação e conceito de valoração. Em suma, ela apresenta direcionamentos, diretrizes, para os professores da referida disciplina. Observa-se, portanto, que as questões relativas ao fracasso do método avaliativo em Literatura na maioria das escolas é apagado, assim como é silenciada a voz da IES_{pg} que poderia enunciar sobre tais questões. Por isso, de acordo com Villarta-Neder (2002, p. 134), “o silêncio pode ser entendido como um procedimento de clivagem dos dizeres e das vozes”. Essa clivagem “filtra” aquilo que pode ser dito, excluindo

o que não pode ser enunciado. Ao proceder a esta clivagem, a IES_{inst} provavelmente procura apagar as vozes que constituem os discursos de crítica sobre a temática da avaliação.

Ressaltamos que estas são algumas interpretações possíveis sobre o não-dizer da IES_{pg}, entre tantas outras possíveis, uma vez que, conforme Orlandi (1995, p. 37), “O silêncio [...] significa de muitas maneiras”.

3.3.2.2 Análise das forças centrípetas a partir do lugar discursivo IES_{inst}

3.3.2.2.1 Feixe: Discursos sobre conceitos de Literatura

É objetivo das DB e das DCM se tornarem diretrizes para o ensino de Literatura na Educação Básica, nesse sentido, ambos os documentos trazem conceitos e definições a serem apresentados aos professores e às escolas, no intuito de servirem como direcionamento para o trabalho com esta disciplina.

O primeiro conceito refere-se à Literatura. Nas DCM, a IES_{inst} inicia a discussão a partir da definição etimológica da palavra Literatura. Segundo o documento, esta definição pode “auxiliar na compreensão da amplitude epistemológica dessa área do conhecimento” (DCM, 2011, p. 94. Aspas do documento). O enunciado a seguir expõe esta definição:

[...] a “literatura”, em latim, “littera” representa o termo grego “gama”, que significa “letra do alfabeto” ou “caractere da escrita”. Já o coletivo “litterae” indica uma carta, e por extensão qualquer tipo de obra escrita, bem como “instrução”, “cultura”. Encontra-se ainda, a seguinte definição etimológica para este termo: “litteratura” que é a arte de compor escritos artísticos; o exercício da eloquência e da poesia; conjunto de produções literárias de um país, de uma época; carreira de letras.

Acreditamos ser importante apresentar uma definição etimológica do termo ao qual se está referindo o documento, contudo, conforme o mesmo documento, “É relevante observar que a arte literária precede a uma nomenclatura ou conceituação pré-existente.” Já no século II antes de Cristo, Cícero usava o termo “litterae” e o neologismo “literatura” para tratar do sentido de uma cultura advinda do domínio da arte de ler e escrever. (DCM, 2011). Nesse sentido, a definição do termo Literatura não reduz a sua real significação. Este é um dos cuidados que se deve ter quando se pensa o ensino desta forma artística. Tentar impor aos alunos uma definição do termo é restringir a arte literária a uma noção, assim como se faz com os conceitos da Física, da Química, da Matemática etc. E a arte não é da ordem das ciências ditas exatas. Daí talvez a justificativa da IES_{inst} nas DCM de reconhecer que

[...] embora haja inúmeras tentativas de conceituação para o termo “literatura”, o propósito dessas Diretrizes se funda na instauração de um processo de entendimento em busca de sua (re) significação como área curricular de ensino. Neste sentido, o olhar instaurado direciona-se para uma concepção que considera o universo discursivo do aluno e também o embasamento teórico e metodológico na abordagem do universo literário em sala de aula. Essa postura conduz a uma prática educativa crítica por meio da promoção de leituras estéticas que conduzam à problematização e conscientização a partir da escola. (DCM, 2011, p. 94)

Embora haja inúmeras tentativas de se conceituar este termo, o propósito de um documento que se quer constituir enquanto diretriz para o ensino desta forma artística talvez não devesse se centrar na busca por uma definição, há outros fatores a serem considerados nas aulas de Literatura, entre eles, foram explicitados pelo enunciado dois: universo do aluno e embasamento teórico e metodológico na abordagem do universo literário em sala de aula.²²

A IES_{inst} nas DCM também define que o ensino de Literatura deve se centrar em uma prática educativa crítica, promover leituras estéticas, instigar a problematização e a conscientização. Cabem aqui alguns questionamentos que consideramos pertinentes, mas para os quais não nos foram oferecidas respostas claras pelo documento, apenas migalhas que tentaremos recolher ao longo da análise dos enunciados. São elas: o que a IES_{inst} entende por “prática educativa crítica”? Qual a concepção de “leitura estética” que é defendida pela IES_{inst}? O que se compreende por “problematização e conscientização a partir da escola”? Estas questões são fundamentais para se tentar entender o discurso pedagógico que é veiculado pelo documento.

Segundo as DCM, para dimensionar a Literatura como disciplina no fazer docente, tornou-se relevante recorrer ao entendimento “*a partir do próprio professor, sobre o conceito de literatura, o lugar que a disciplina ocupa no fazer pedagógico, a sua função na formação do aluno, e a metodologia de ensino utilizada.*” (DCM, 2011, p. 95. Itálicos do documento) Para tanto, o documento condensou os depoimentos dos professores que foram recolhidos dos encontros de Formação Continuada em 2007 e que serviram de subsídio para a elaboração das DB sobre o assunto:

1) Sobre a noção de Literatura

- Arte que conduz o leitor a um mundo imaginário e que encanta por meio das palavras;
- Arte que trabalha, por meio da palavra, desejos, emoções, sensações, conflitos existenciais, questões estéticas, socioeconômicas, históricas (é o espelho da sociedade);

²² Outros fatores serão explicitados por nós ao longo do processo de análise do *corpus*.

- Conjunto de obras escritas de fundamento social, político, religioso, cultural e histórico;
 - Disciplina em que se trabalha o texto literário;
 - Segmento da disciplina Língua Portuguesa que visa ao conhecimento da escrita enquanto arte;
 - Momento da realização pessoal do sujeito por meio da leitura;
 - Ato de despertar no aluno um envolvimento com o processo de leitura;
 - Transfiguração do real, refletindo o homem em várias épocas, representando-o por meio de palavras;
 - Leitura de uma diversidade de gêneros literários como uma das ferramentas para formar o aluno leitor e o escritor;
 - Canal de comunicação que possibilita um intercâmbio entre leitor e escritor.
- 2) Sobre o lugar que a Literatura ocupa no fazer pedagógico:
- Presente nas relações pessoais e na aquisição do conhecimento;
 - Na tradução de uma expressão de sentimentos;
 - Na busca do belo por meio da escrita em práticas do cotidiano;
 - Desde o letramento e que auxilia na instauração de um processos de ensino interdisciplinar;
 - Em todo fazer docente, trabalhada numa perspectiva política, cidadã, que proporciona uma reflexão sobre práticas sociais;
 - Nos diversos suportes textuais: jornais, revistas, gibis, vídeos, contos, Internet, dentre outros;
 - Nos momentos de reflexão e diálogo, que envolvem questões de vivência e fatos do dia-a-dia;
 - Espaço para criatividade, a interação e a construção de pensamento crítico.
- 3) Sobre a função que a Literatura tem na formação do aluno
- Formação do leitor/escritor, promovendo cidadania, postura crítica e autonomia;
 - Promover a prática de leitura e letramento;
 - Exposição a diferentes vivências, propiciando o encontro com o fantástico;
- 4) Sobre a metodologia que utilizam em aulas de Literatura
- Escolha de uma obra literária;
 - Leitura;
 - Discussão;
 - Produção de histórias – interpelando, questionando o imaginário;
 - Teatro – encenação de histórias;
 - Produção de textos e desenhos a partir das narrativas. (DCM, 2011, p. 95-96)

Os depoimentos, no entanto, não foram explorados, discutidos ou analisados, apenas referenciados para mostrar que o documento inicial (as DB) partiu das reflexões da IES_{pg} a respeito das concepções relativas ao ensino de Literatura. Os enunciados constituem-se, portanto, como ressonâncias das DB no documento de 2011 e são transpostos para as DCM apenas com um comentário em uma nota na p. 95, que diz: “Apesar das noções de vários professores não estarem em sintonia com o posicionamento defendido por estas diretrizes, resolvemos manter os relatos por se tratar de registros do processo de edificação deste documento.” Há um silenciamento sobre o porquê das noções não condizerem com as posições adotadas pelas DCM. Entendemos que esta é uma forma de silêncio por excesso do dizer, que “sob a forma de uma necessidade de reafirmar um sentido pode ser interpretado como um silenciamento de um espaço polissêmico que emerge e incomoda o sujeito,

obrigando-o a tentar evitar outros sentidos” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 29). Nesse sentido, as DCM se valem dos relatos dos professores, apresentados pelas DB, na tentativa de reafirmar o sentido de que este novo documento se constitui como um outro olhar sobre a Literatura e seu ensino, mas que não se pauta nas mesmas percepções teórico-metodológicas dos professores enunciadore. “Os significantes registrados no texto constituem a sobreposição a outros significantes virtuais. Assim, diz-se X para não se dizer Y.” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 30), ou seja, diz-se que as concepções da IES_{pg} nas DB não estão em sintonia com o posicionamento das DCM para não dizer que as concepções apresentadas pelas DCM são as mais adequadas.

Segundo Villarta-Neder (2002, p. 31), “o texto apresenta o efeito ilusório da própria verdade dizendo-se a si mesma, como se não houvesse um sujeito a enuncia-lo (esfuma-se, então, a alteridade: o texto já não é uma interação; ele é o próprio sentido independente de quem o produziu)” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 31). Assim, pelo excesso do dizer, que justifica a posição da IES_{inst} nas DCM com relação às noções apresentadas pela IES_{pg}, procura-se silenciar, talvez, o desejo desta IES_{inst} de reconhecer o seu posicionamento como uma verdade, excluindo os demais posicionamentos que não estão em consonância com aquele por ela defendido. Isso se justifica pelos enunciados que se seguem à referida nota,

Este lugar que a disciplina ocupa no fazer pedagógico vai desde as relações pessoais na aquisição do conhecimento até uma perspectiva política sobre as práticas sociais na importância dos suportes de leitura.

Por isso a função da Literatura na formação do aluno na visão dos professores está associada ao desenvolvimento da autonomia e de uma postura crítica que é capaz de promover o letramento a partir da vivência lúdica da arte.

Para tanto, a condução metodológica desenvolvida no espaço escolar se consubstancia na escolha de obras, leitura, discussão, encenação e produção de textos. (DCM, 2011, p. 97)

O uso das palavras ou expressões: aquisição do conhecimento, perspectiva política, práticas sociais, suportes de leitura, autonomia, postura crítica, letramento, vivência lúdica da arte etc. remetem a um discurso pedagógico que define que se deve priorizar o desenvolvimento do aluno enquanto leitor literário autônomo, crítico, letrado, apreciador da arte literária, que saiba transitar entre os diferentes suportes de leitura, que entenda a leitura enquanto conhecimento e prática social, a partir de uma perspectiva política.

Nas DB, a IES_{inst} define que a Literatura é:

uma cultura de autoria, que revela imagens singulares de uma época, significações sincrônicas da existência humana. Como cultura de autoria, ela é arte, forma outra

de um olhar, injunção de fatos estéticos que revela como um conjunto de elementos se organizam num determinado espaço. A literatura, então, é um espaço de linguagem que com sua organização singular provoca uma reação emocional, uma relação patêmica. (DB, 2007, p. 14-15)

Ao se dizer que a Literatura é uma “cultura de autoria”, a IES_{inst} reconhece o papel do autor enquanto sujeito que produz a obra literária. Esta obra “revela imagens singulares de uma época”, mas é preciso compreender que não se trata de uma representação fiel da realidade. Há, é claro, elementos da realidade inseridos na obra literária, até mesmo para assegurar-lhe a verossimilhança e aproximá-la da realidade social, histórica, política, econômica, cultural e intelectual dos leitores e da sociedade em geral. Entretanto, não é sua função absorver a realidade para retratá-la de forma fiel.

Como ressaltado pela IES_{inst}, a Literatura é arte, possuindo, portanto, formas peculiares de revelar aspectos da realidade e uma linguagem que é marcada pela polissemia. Nesse sentido, ela se torna uma forma outra de se olhar para a realidade, para os acontecimentos, para a vida, o mundo, as pessoas, os sentimentos. Por isso, a Literatura é singular, é única, não há arte que a ela se iguale no sentido de que a mesma tem o poder de provocar reações emocionais diversas nos leitores, que estabelecem com ela “uma relação patêmica.” (DB, 2007, p. 15)

A patemia, segundo Santos (2010), configura-se como as marcas enunciativas de tensão sofrida por um enunciador, a partir da influência de um *ethos* determinado. Essas marcas de tensão “dizem respeito a conexões entre enunciados que, em nível de significação, revelam relações de oposição no interior do fio discursivo.” (SANTOS, 2010, p. 276). Nesse sentido, ele destaca dois tipos de tensão que são sofridas pelo sujeito: uma tensão exógena e uma tensão endógena, sendo esta última provocada por um acontecimento discursivo que insere o sujeito em uma rede emocional. (SANTOS, 2010). Desta feita, a Literatura, enquanto um acontecimento discursivo, insere o sujeito leitor em uma rede emocional, em que ele vivencia emoções que estimulam os sentimentos mais variados, que vão desde a piedade ou tristeza até a ternura ou o ódio. Daí uma das especificidades da arte literária, qual seja, provocar nos leitores as mais diversas emoções, numa relação patêmica entre sujeito e objeto estético.

Enquanto nas DB a IES_{inst} discute a relação patêmica que deve existir entre o aluno, enquanto sujeito leitor em constituição, e o objeto estético literário, questão imprescindível para uma compreensão da Literatura enquanto uma forma artística que nos permite olhar para

a realidade de uma forma outra, como dito anteriormente, a IES_{inst} nas DCM se centram na relação cultura-sociedade-subjetividade-estética:

A abordagem literária também revela imagens singulares de uma época, de fatos estéticos - revelam como um conjunto de elementos que se organiza num determinado espaço. Por esse prisma a literatura então, é um espaço de linguagem, que em sua composição singular provoca uma reação emocional no leitor. A obra literária, no escopo teórico desta diretriz é um monumento estético revelador de espaço de linguagem. Ela possui *status* enunciativo de construção histórica e produz sentidos ao longo do tempo. (DCM, 2011, p. 93)

Conforme o enunciado apresentado, a Literatura deve representar uma época, além disso, deve também revelar fatos estéticos e provocar emoções do leitor. O conjunto época-fatos estéticos-reação emocional-linguagem traz em seu bojo vozes que entendem a Literatura enquanto representação de uma realidade social, histórica, política, econômica e cultural de um período, por meio de uma estética determinada e esse conjunto deve provocar uma reação emocional no leitor, que é possibilitada por meio da linguagem. Para nós, estas vozes fecham o conceito de Literatura, apagando ou silenciando questões como posição política, construção de conhecimentos, contemplação, práticas discursivas, entre tantas outras que convivem no interior desta forma de arte.

Por outro lado, a IES_{inst} explica que a obra literária “é um monumento estético revelador de espaço de linguagem” e que “Ela possui *status* enunciativo de construção histórica e produz sentidos ao longo do tempo.” (DCM, 2011, p. 93) Entender a obra como monumento é compreendê-la enquanto um marco, um símbolo que atravessou o tempo, chegando até o presente (FOUCAULT, 1971) e se constituiu como espaço de reflexão sobre aquilo que é mais humano no homem. Além disso, percebê-la como produtora de sentidos é saber que ela não possui sentidos fechados em si mesmos, mas se constitui enquanto um espaço aberto para que os sentidos sejam construídos pelo sujeito leitor.

Percebe-se uma mistura de vozes dialogando no enunciado analisado. A IES_{inst}, ao elaborar a conceituação de Literatura, deixa transparecer as várias vozes que confluem em sua compreensão sobre tal definição, ou seja, a Literatura é vista ora como retrato de uma época, espaço de linguagem e provocadora de emoções no leitor, o que, de certa forma, revela uma leitura mais formalista do que seja essa forma artística, ora é entendida como monumento, construção histórica, produtora de sentidos, apresentando uma percepção mais voltada para a leitura enquanto prática discursiva.

O *corpus* traz enunciados da IES_{inst} sobre a função política da Literatura. O primeiro, presente nas DB:

É preciso pensar a literatura em sua função política de resgate de movimentos em diferentes épocas. Uma obra literária registra a cultura de uma época e faz com que essa cultura sirva de espelhamento para quem com ela estabelece uma relação de pertencimento. A literatura, por conseguinte, revela monumentos e expressões de cultura de uma época. (DB, 2007. p. 14)

e, o segundo, presente nas DCM: “A literatura deve ter uma função política de resgate de movimentos e expressões de cultura de diferentes épocas, pois ela registra a cultura de *um* determinado tempo e faz com que essa cultura sirva de espelhamento para o leitor” (DCM, 2011, p. 93. Grifo do documento).

Ambas as IES_{inst} percebem que a função política da Literatura está em resgatar a cultura de diferentes épocas, ou seja, a obra literária é compreendida como tendo o poder de suscitar no leitor um envolvimento político e cultural, uma vez que resgata movimentos de diferentes momentos históricos, inserindo, assim, o leitor numa dada época, numa determinada cultura. Essa inserção possibilita-lhe um intercâmbio cultural, que poderá propiciar conhecimento e suscitar um processo de identificação ou de desidentificação com a cultura e a época resgatadas pelo texto literário.

Outra questão a ser ressaltada diz respeito ao uso da palavra espelhamento. Se pensarmos em espelhar enquanto a possibilidade de refletir algo, de deixar transparecer alguma coisa, de modelo²³, podemos refletir que tanto uma quanto outra IES entendem a Literatura ou enquanto uma forma de revelar uma determinada realidade social e cultural ao leitor ou como referência de comportamento, de sociedade, de política, de economia, de cultura etc.

Os enunciados a seguir, tratam do não fechamento da Literatura e da sua constituição heterogênea:

Para pensarmos uma conceituação para a literatura, começamos por afirmar que ela jamais pode ser pensada como uma fórmula condensada. A literatura é por gênese, um campo de domínio heterogêneo, complexo, caracterizado por usos singulares da linguagem. A ficcionalidade, por exemplo, constitui-se enquanto uma dessas manifestações de linguagem pelas quais se manifesta a literatura. (DB, 2007, p. 15)

A literatura jamais pode ser pensada como uma fórmula condensada. Ela é um campo de domínio heterogêneo, caracterizado por usos singulares/estéticos da

²³ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

linguagem. A ficcionalidade por exemplo, constitui-se uma dessas manifestações de linguagem pelas quais a literatura se manifesta. (DCM, 2011, p. 93)

Ambas as IES_{inst} defendem que a Literatura não pode ser vista como um corpo fechado e condensado de conteúdos e conhecimentos, devido à sua não completude e à heterogeneidade que a constitui. Essa heterogeneidade explicita-se por meio, por exemplo, dos vários gêneros que a compõem, da linguagem, da ficcionalidade e de outros fatores que a constituem, elementos esses que são possibilitados por meio de uma linguagem singular, polissêmica e constituída por elementos estéticos próprios da arte literária. Sobre esta estética, a IES_{inst} nas DB esclarece que:

Se quisermos constituir uma concepção para a literatura, não podemos dissociar tal concepção de uma vinculação estética. Podemos até afirmar que o objeto de concepção de uma obra literária é a palavra, mas essa palavra precisa ser enunciada em uma dada circunstância estética, em uma dada conjuntura de organização e disposição enunciativa, ainda que para enunciar elementos de fantasia. Esse arranjo estético promove a constituição de uma posição-sujeito-escriptor, um “eu” que se instaura por uma relação de pertencimento enunciativo, um encontro dessa posição-sujeito-escriptor com uma posição-sujeito-personagem, relação de outricidade dessa instância enunciativa de criação literária. (DB, 2007, p. 15-16)

De acordo com o enunciado, a concepção da Literatura não pode ser pensada desvinculada da estética, afinal, é ela quem determina a organização, o arranjo e a disposição enunciativa da obra, moldando-lhe de acordo com o olhar do autor e com os fundamentos da arte literária. Assim, a estética é a responsável por evidenciar a posição ocupada pelo sujeito escritor em seu trabalho de construção literária.

Além disso, a IES_{inst} nas DCM ressaltam o caráter interdisciplinar da Literatura:

A Literatura tem a função de se constituir como uma ponte entre a linguagem e a sociedade, entre a linguagem e a história, entre os espaços urbanos e o campo, entre o imaginário e a realidade. Esta é a função política da literatura. O que prevê um movimento interdisciplinar. (DCM, 2011, p. 98)

A Literatura é, portanto, vista como um espaço que permite o entrecruzamento, por meio da linguagem, da sociedade com a história, do campo com a cidade, do imaginário com a realidade. Ela nos permite transitar nesses diferentes espaços, e é aí que reside a interdisciplinaridade que a caracteriza, já que ser interdisciplinar significa estabelecer relações entre um e outro espaço do conhecimento. Diante disso, a IES_{inst} também reforça que:

a Literatura não deve ser concebida ou trabalhada apenas como forma de entretenimento. Como por exemplo, um espaço para cantar músicas ou fazer leituras sem objetivo. Tampouco servir como pano de fundo para inserção de projetos

extracurriculares que não se identificam com a realidade da comunidade escolar. Além disso, também não pode ser reduzida a promoção de escritores e obras regionais. A constituição desta proposta curricular é para que o ensino de Literatura envolva não só procedimentos didático-pedagógicos, mas sobretudo políticas públicas. (DCM, 2011, p. 98)

A palavra Literatura sempre esteve ligada a entretenimento, ou seja, ler pelo prazer, para diversão e distração, vemos aí atravessada a voz da prática de leitura literária do século XIX, em que as leituras eram centradas nos folhetins, publicados em espaços destinados ao entretenimento (jornais), e buscavam ilustrar com realismo a vida da sociedade da época. Essa compreensão da Literatura enquanto forma de entretenimento atravessou o tempo e chegou até o século atual, influenciando a compreensão de muitos professores, daí o uso da Literatura enquanto momento de puro ludismo (como cantar músicas com os poemas) ou de leituras superficiais ou para cumprir algum objetivo didático ou de avaliação.

A IES_{inst} sugere no enunciado que uma das possibilidades para se modificar este quadro que entende a Literatura enquanto entretenimento ou enquanto pano de fundo para projetos extracurriculares sejam as políticas públicas. Sobre isso, entendemos que as políticas públicas são de grande relevância no que se refere à educação escolar, contudo, há outros fatores que não foram elencados pela IES_{inst}, que se deteve apenas aos aspectos didático-pedagógicos e às políticas públicas: formação do professor como leitor literário, concepções teóricas sobre a Literatura e seu ensino, reflexões sobre avaliação em Literatura, só para citar alguns. Esses outros fatores dizem respeito: ao salário dos professores que acaba não motivando grande parte deles a desenvolverem um trabalho diferenciado do que comumente realizam com relação à leitura literária na escola; pouca disponibilidade de tempo para estudos, leituras e pesquisas sobre o assunto, uma vez que se sobrecarregam com uma carga horária extensa, haja vista o aumento da carga horária significar uma certa elevação em seu salário; carência de cursos de formação continuada específicos em sua área de atuação; falta de bibliotecas em muitas escolas ou mesmo a existência de bibliotecas carentes; escassez de verbas para a compra de livros, tanto do professor, quanto da própria escola; etc. Esses fatores contribuem para a redução do ensino de Literatura à leitura de determinados escritores e obras que já ocupam um lugar comum no ensino desta disciplina.

A IES_{inst} nas DCM destaca o papel das bibliotecas escolares no processo de formação do aluno leitor:

As “bibliotecas” escolares devem ser vistas como um espaço que ofereça condições para que o aluno e o professor possam se inscrever no processo de leitura; onde haja

um professor de Literatura como conhecedor e facilitador de conhecimentos sobre as obras e cuja função seja instigar os alunos a conhecê-las. Para que isso se torne realidade é papel do professor de literatura reivindicar, que este espaço fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho possua obras literárias em quantidade e qualidade a fim de atender tanto ao professor quanto ao aluno. E também que o espaço físico seja adequado para a prática da leitura, estudos e pesquisas nesta área. Constitui-se assim uma relação entre as práticas educativas preconizadas por Paulo Freire (1983) - a partir de uma educação libertadora, na qual o sujeito só aprende aquilo que é significativo para ele ou seja aquilo, que possa ser revertido em ações da/na sua realidade social e ação cultural.(DCM, 2011, p. 98-99)

As perspectivas da IES_{inst} com relação à biblioteca na escola passam pela utopia que caracteriza o desejo da maioria dos professores de Literatura com relação a um espaço destinado à leitura. A realidade que vivenciamos hoje em nossas escolas públicas é que falta material didático, espaço, livros, recursos humanos, equipamentos, enfim, há toda uma conjuntura marcada pela falta. Nesse sentido, imaginar a biblioteca escolar como um espaço onde haja um professor de Literatura disponível para atender aos alunos e professores já é, por si só, uma realidade difícil de ser alcançada, haja vista que muitas escolas não possuem espaço adequado para instituírem uma biblioteca, nem profissionais capacitados para atender ao público em geral, fazendo com que a biblioteca se constitua como um espaço pouco qualificado para ser considerado como uma biblioteca escolar (MARTINS, 2011; MACIEL FILHO, 2001).

Outra questão abordada pela IES_{inst} nas DCM diz respeito à carga horária dos professores de Literatura:

[...] é de urgência a mudança no pensar, discutir e problematizar a disciplina no que se refere à carga horária, que é insuficiente para atender as necessidades demandadas pelo planejamento do professor e pela multiplicidade de projetos voltados para o letramento literário. Projetos que o professor é levado a aderir, mesmo quando não estão em conformidade com a realidade da escola e que pouco contribuem para a especificidade do conteúdo da disciplina de Literatura. (DCM, 2011, p. 98)

O problema da carga horária também escapa ao mero desejo do professor de possuir uma carga horária adequada. O quadro que se configura nacionalmente é que são poucas aulas, insuficientes para se realizar um projeto didático eficaz, que inclua metodologias de ensino variadas, planejamento de aula, seleção de livros, pesquisas teóricas etc. Além disso, muitas vezes as instâncias de poder impõem projetos de leitura literária nacionais aos quais o professor deve aderir na escola. Nesse sentido, a crítica especificada pela IES_{inst} nos induz a pensar que não basta o professor desejar uma carga horária satisfatória e continuar aderindo aos projetos de leitura impostos, ele precisa lutar para conquistar uma carga horária mais justa.

No enunciado abaixo, a IES_{inst} nas DB apresenta uma concepção de obra literária bem articulada, consistente teoricamente e que traz, em seu bojo, a compreensão de que os sentidos advindos da leitura literária são construídos, tanto pelo autor quanto pelo leitor:

A concepção de uma obra literária revela um olhar sobre o mundo no crivo de uma temática por meio de uma clivagem de sentidos desse mundo, instaurados a partir de uma instância enunciativa sujeitucional que se constitui em uma relação de alteridade entre uma posição-sujeito-autor (PSA) e uma posição-sujeito-escritor (PSE). Essa alteridade revela pontos de articulação entre as formas como a PSA vê o mundo e como promove o encaixe desse olhar numa perspectiva estética – trabalho realizado pela PSE. (DB, 2007, p. 16)

Conforme o enunciado, no trabalho com a obra literária há uma instância enunciativa sujeitucional que promove uma clivagem de sentidos sobre o mundo. Esta instância enunciativa é constituída tanto pelo sujeito autor quanto pelo sujeito escritor, em uma relação de alteridade, quando ocupam as posições de autor e escritor a partir da obra literária. Dessa forma, a alteridade possibilita que o sujeito, ao ocupar uma posição autor, revele como vê o mundo a partir de uma perspectiva estética.

Quanto ao sujeito escritor, que está em alteridade com o sujeito autor na produção de uma obra literária, este realiza, conforme o enunciado abaixo, um

processo de clivagem outro que filtra, por meio de sua referencialidade polifônica, os sentidos constituídos na enunciação literária. Nesse sentido, a leitura enquanto enunciação interpela o sujeito-leitor, constituído enquanto ser histórico que se constitui na e pela enunciação literária. A obra literária, portanto, se instaura enquanto elo social interdisciplinar que inscreve o sujeito-leitor em uma dada prática social, cultural e política. (DB, 2007, p. 16)

A clivagem permite ao sujeito escritor registrar os sentidos advindos de sua referencialidade polifônica. A referencialidade polifônica diz respeito a “um conjunto de experiências vividas por uma instância-sujeito, tomadas como referência em suas ações cotidianas, considerando suas formas de ver o *outro* e os mundos possíveis relacionados a essa instância-sujeito.” (SANTOS, 2012, p. 99. Grifo do autor) e também se relaciona aos comportamentos sociais e aos modos de organização do pensamento e dos saberes em uma instância-sujeito. (SANTOS, 2012). Nesse sentido, o sujeito escritor, ao escrever um texto literário, deixa evidenciado por meio de suas palavras, mesmo que de forma não consciente, suas formas de ver o *outro*, sua percepção sobre o mundo, os comportamentos sociais, os modos de organização do seu pensamento e os saberes que o constituem. Por isso, segundo as DB, a obra literária estabelece um elo entre o sujeito leitor e a prática social, cultural e política

em que o sujeito-autor e sujeito-escritor, em alteridade, se inscrevem, por isso, conforme o enunciado a seguir, “a obra literária não pode ser vista apenas como um objeto de beleza, pois ela possui uma dinâmica que se inclui na sociedade como um objeto de transformação.” (DB, 2007, p. 24)

As DCM explicam que

O objeto de concepção de uma obra literária é a palavra enunciada em uma circunstância estética; em uma dada conjuntura de organização e disposição enunciativa para enunciar elementos de fantasia. Esse arranjo promove a instância enunciativa de criação literária a partir das posições assumidas (escritor/leitor/criação literária). (DCM, 2011, p. 93)

Nesse sentido, podemos pensar que a IES_{inst} reconhece, por meio deste enunciado, a obra literária por seu caráter de ficção, de fantasia, de criação de um sujeito enunciador, no caso o autor, que enuncia sua palavra dentro de uma concepção estética e de um contexto determinado. O que ela chama de instância enunciativa de criação literária é o conjunto desses elementos que envolvem o processo de criação. A partir da posição assumida pelo sujeito ante a obra literária (leitor, escritor) a instância enunciativa se constitui.

A IES_{inst} nas DCM afirma que:

Ao tratar uma obra literária, deve-se compreender que a literalidade diz respeito não apenas ao livro, mas também a textos em diversos suportes, em diversos gêneros. Compreende-se gêneros na concepção bakhtiniana, apenas por meio de determinados gêneros do discurso. Por este entendimento, os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. (BAKHTIN, 2010) (DCM, 2011, p. 93. Itálicos do documento)

Este enunciado não nos pareceu muito claro, especialmente com relação à adoção do termo literalidade. Em uma rápida consulta ao dicionário percebemos que esse termo se refere à qualidade daquilo que é literal, ou seja, diz respeito à reprodução idêntica de um texto ou trecho de um texto ou ao sentido genuíno de uma palavra em oposição ao sentido figurado²⁴, o que o contrapõe à literariedade, que se refere à qualidade daquilo que é literário, ou seja, ao conjunto de características específicas (linguísticas, semióticas, sociológicas) que permitem considerar um texto como literário²⁵. Diante disso, pensamos que pode ter havido uma inadequação do uso do termo especificado, pois em uma obra literária, o principal não é compreender o seu sentido literal, mas tentar compreender a polissemia que a constitui, a multiplicidade de sentidos que ela nos permite construir.

²⁴ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

²⁵ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

Também nos pareceu confusa a referência feita a Bakhtin, que aparece deslocada, e não explicada. São citadas algumas colocações do filósofo, mas sem desenvolvimento: O que seriam os gêneros na concepção bakhtiniana? Por que apenas determinados gêneros do discurso? Como seriam as formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo? Acreditamos que estas explicações se tornam relevantes para os professores que terão as DCM como objeto de estudo e consulta.

A IES_{inst} explica que “A compreensão de uma obra se instaura por meio do diálogo, em que há atribuições de significações, o que implica no reconhecimento da importância da interação verbal por meio dos gêneros discursivos” (DCM, 2011, p. 94). Aqui ela se remete a um aspecto de bastante relevância quando se pensa no ensino de Literatura, qual seja: o diálogo. Este elemento talvez devesse perpassar o processo de leitura literária na escola, pois ele é quem vai mediar a relação entre o leitor-obra-autor-sentidos. Após o enunciado citado, a IES_{inst} parte para a referência a Bakhtin (2010, p. 282-283) sobre gêneros discursivos. Em seguida não há uma discussão sobre a compreensão dos gêneros discursivos na escola, ou sobre como abordá-los nas aulas de Literatura. A citação fica solta, esperando que o professor construa sentidos a partir dela, sem talvez nunca ter mantido algum tipo de contato com as reflexões teóricas empreendidas por Mikhail Bakhtin a respeito do assunto.

3.3.2.2.2 Feixe: Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor relativos à Literatura

Uma questão central neste feixe é a concepção de leitura adotada pelas duas IES_{inst} no *corpus*. Sobre esta concepção, as IES enunciam que:

A leitura nesta diretriz se constitui como um exercício de cidadania em que o aluno se coloca diante de um objeto pelo qual é interpelado. Ao se colocar, ele opina, se posiciona e apresenta características desse objeto. Esse objeto pode ser um texto, uma música, uma peça de teatro, uma obra de arte, uma paisagem, por meio dos quais o aluno se submete, lançando um olhar sobre a imagem que lhe aparece. (DB, 2007, p. 12)

A leitura nesta diretriz constituirá como um exercício de cidadania. Cidadania diante de seus direitos, e na literatura de o aluno se ver diante de um objeto pelo qual é interpelado – solicitar justificativa e explicação para a sua compreensão. Ao se colocar nesta circunstância, ele opina, posiciona-se e atribui características a esse objeto; que pode ser um texto, uma música, uma peça de teatro, uma obra de arte, uma paisagem por meio do qual o aluno se submete, ele lança um olhar sobre a imagem que lhe aparece. (DCM, 2011, p. 92)

Em ambos os enunciados é trazido para o seio da discussão um importante conceito para se pensar o ensino de Literatura: o conceito de interpelação.

A interpelação, de uma maneira bem simples, pode ser entendida como a mola propulsora que nos move em busca daquilo que nos chama à existência. Reconhecer, portanto, que o objeto literário interpela o aluno é um passo positivo na prática de qualquer professor de Literatura, haja vista que, ao ser interpelado pelo objeto literário, o aluno formará opiniões, questionará, tomará uma posição frente a ele. E esta interpelação resultará em aprendizado, quando é aproveitada e explorada pelo professor de forma adequada.

Outra questão que evidencia a preocupação da IES_{inst} nas DB e, posteriormente, nas DCM, em apresentar uma proposta outra para o ensino de Literatura diz respeito ao sentido. Ou seja, o documento reconhece que o aluno deve produzir/construir sentidos a partir do objeto literário que o interpela:

Enquanto exercício de cidadania, a leitura faz com que esse aluno produza sentidos sobre o objeto que contempla – um texto, um quadro, uma fala, uma situação – situações que o interpelam a produzir sentidos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a leitura se manifesta pelo ato de um sujeito se pronunciar diante de algo que o interpela. A leitura, portanto, promove uma alteridade entre a impressão e a expressão que o mundo coloca diante do ser ao interpelá-lo porque esse ser se coloca para o mundo. (DB, 2007, p. 12)

Por meio deste exercício, o aluno produzirá uma leitura com sentidos sobre o objeto que contempla, por exemplo; diante de um texto ou um quadro, uma fala, ou situação. Nessa perspectiva a leitura se manifesta em um pronunciamento diante de algo que questiona este aluno. A leitura então, promove alteridade entre impressão e expressão. (DCM, 2011, p. 92)

Os enunciados explicam que o aluno leitor precisa se pronunciar sobre o objeto literário, revelando suas percepções, dúvidas, impressões, críticas, questionamentos. Fazendo isso, ele construirá sentidos a partir da leitura desse objeto e é nesse processo que a aprendizagem ocorre e a leitura torna-se um ato responsável.

Os enunciados a seguir nos remetem à reflexão sobre a importância do diálogo neste processo: “Ao produzir sentidos, sujeito e objeto instauram um diálogo, um processo de atribuição de significações que faz o sujeito se deslocar, em nível de percepção, em busca de uma outricidade de conhecimentos.” (DB, 2007, p. 12-13) e “Ao Produzir sentidos, o sujeito e o objeto dialogam e propiciam possibilidades de deslocamentos.” (DCM, 2011, p. 92). Em ambos os enunciados o diálogo é compreendido como o elemento que instaura a relação com o outro, no caso, o objeto literário. Nesse sentido, o aluno deve estabelecer um diálogo com o

objeto que o interpela, para que possa construir sentidos a partir de sua inscrição social, histórica, política, ideológica e cultural enquanto sujeito.

Sobre a conceituação de leitor, as IES_{inst} enunciam que:

sujeito do processo de leitura, o agente enunciador, aquele que lê o mundo e configura seu olhar em outro olhar a cada olhar. Essa dinâmica de outricidade do olhar conduz esse agente enunciador a um estado de crítica. A crítica, portanto, é a dinâmica de cada olhar outro que um sujeito lança sobre um objeto, produzindo sempre uma outra percepção sobre o mesmo objeto.

O leitor exerce uma espécie de ação de jurisprudência sobre um olhar, coleta informações e as significa, transformando, re-significando, buscando respostas para a interpretação que o mundo lhe exerce, coloca, questiona. (DB, 2007, p. 13)

Nesta teoria, o leitor deve ser o sujeito do processo de leitura, o agente enunciador, aquele que lê o mundo e transforma seu olhar a cada nova percepção no uso de diferentes ângulos de visão. O conhecimento de mundo que o leitor possui pode guiá-lo na dinâmica desta troca sempre com o objeto de leitura produzir outras e mais percepções. O leitor na verdade colhe informações e as verifica num processo de construção de sua própria identidade. (DCM, 2011, p. 91-92)

Os enunciados fazem ecoar a ideia do leitor como sujeito no sentido de que se constitui no processo de leitura. Ele não se cala ante a leitura de um texto, pois estabelece um diálogo com o mesmo, revelando o seu olhar sobre o que leu. Enquanto sujeito crítico, ele pode lançar seu olhar sobre o texto e construir a sua compreensão sobre o mesmo. Isso ocorre tantas vezes quantas se remeta novamente ao texto, ou seja, a cada leitura, sentidos outros são construídos pelo sujeito leitor. No caso do leitor literário, a IES_{inst} nas DB explica que a cada leitura ele vivencia “um processo de identificação com o texto literário – identificações estéticas, existenciais, psicológicas”, afinal, ele é “um leitor que se identifica e exerce um pertencimento com aquilo que lê” (DB, 2007, p. 13). Mas, entendendo que a leitura literária pode causar também a desidentificação do leitor com o texto, a IES_{inst} das DCM explica que “a leitura literária pode causar prazer ou incômodo”, fazendo com que o leitor literário “sofra um processo de identificação/desidentificação (podendo ser estéticas, existenciais, psicológicas)” (DCM, 2011, p. 92). Ambos os enunciados reconhecem que o leitor literário, ao ler um texto, sente-se confrontado em suas crenças, valores e escolhas, sente-se interpelado por ele, produzindo sentidos com ele e por meio dele.

No enunciado a seguir, a IES_{inst} explica que:

Constituir o leitor literário é conduzir alguém a se identificar, a querer pertencer a um texto e isso prescinde de alguém se identificar com o mundo e com os objetos nele contidos que interpelam esse alguém a cada momento. O leitor literário recria a história com sua leitura, se inscreve em uma formação imaginária que traz a obra para sua vida e o faz submergir nela. (DB, 2007, p. 14)

Nesse processo, o sujeito leitor passa a ser sujeito autor, no momento em que ele recria a história com sua leitura, por meio de uma formação imaginária que o conduz para o centro da obra, fazendo com que ele faça parte dela e que ele se constitua a partir dela, pois a cada leitura literária o sujeito se constitui um pouco mais como leitor.

Conforme a IES_{inst} nas DCM (2011, p. 92), “a curiosidade é que faz o conhecimento se transformar. Cada leitor produz uma imagem que se relaciona com a própria vida. Instaura-se aí, a polissemia em torno do objeto de leitura.” Esse enunciado nos possibilita entender que a obra literária precisa interpelar o leitor no sentido de que ele se sinta curioso, instigado a saber mais, a construir algum conhecimento a partir daquela leitura. Por isso, o uso do termo polissemia, afinal, a obra literária não possui sentidos fechados, ela é aberta a uma multiplicidade de sentidos e cada sentido é construído a partir do lugar social e discursivo ocupado pelo leitor. Desta feita, a IES_{inst} completa explicando que “o leitor é um agente enunciativo do processo de leitura. É quem coleta informações e as significa, transformando, buscando respostas para a interpretação do mundo.” (DCM, 2011, p. 92), ou seja, ele é o mediador entre o texto e o sentido, entre o autor e obra. Este enunciado nos permite pensar que a obra literária não está pronta só porque o autor deu um acabamento a ela e seu trabalho se deu por encerrado. A IES_{inst} utiliza alguns verbos para se referir ao leitor, como: coleta informações, significa, transforma. Se é o leitor que faz isso a partir da materialidade linguística da obra literária, então, ela nunca estará acabada, pois a cada leitura será novamente reescrita, a partir “da compreensão de mundo do leitor” (DCM, 2011, p. 92).

3.3.2.2.3 Feixe: Discursos sobre metodologia de ensino

Iniciamos a análise deste feixe com o seguinte enunciado da IES_{inst} nas DB sobre metodologia de ensino com o qual concordamos e que resume a tese que defendemos: “A orientação teórica subjacente à formação do professor influencia consideravelmente na sua forma de compreender e ensinar Literatura na escola” (DB, 2007, p. 20), ou seja, são as concepções teóricas dos professores que direcionam sua prática e lhes dão maior ou menor liberdade para proporem e desenvolverem atividades e maior conhecimento para discutirem as questões relativas ao ensino de Literatura.

Diante disso, as IES_{inst} nos dois documentos apresentam sua concepção sobre a aula de Literatura.

A aula de literatura é um espaço de construção de leitura, de contato com as obras literárias, de crítica, de re-significação, um espaço de vivências que resgata um olhar estético sobre relações de cotidianidade em uma dada época. Trata-se de um espaço de opinião, de expressão de sentimento, de discussão do cotidiano de cada leitor. Na aula de literatura instaura-se um espaço de palavra que resgata elementos de uma cultura. (DB, 2007, p. 15)

É preciso para isso, que as aulas de literatura tenham um espaço de construção de leitura, de contato com as obras literárias, de crítica, de outras significações, como também um espaço de vivências, um olhar estético sobre relações de cotidianidade, sobre relações histórica e dialeticamente circunscritas. Nas aulas de literatura há espaços dedicados para a construção das palavras, para que elas resgatem elementos da sociedade e da cultura. (DCM, 2011, p. 93)

De acordo com os enunciados, a aula de Literatura seria um espaço em que a leitura é construída e não imposta. Nesse espaço, o aluno se constituiria como sujeito crítico (não como crítico literário!) e aprenderia a significar aquilo que lê, por meio da construção de sentidos e da análise estética da obra. O aluno leitor pode ser conduzido nesse espaço a opinar, a expressar-se com relação aos sentimentos que a obra lhe causou, sejam eles sentimentos de identificação ou de desidentificação. Além disso, as obras selecionadas para as aulas de leitura deveriam ser condizentes com o cotidiano dos leitores e permitir-lhes o contato com sociedades e culturas de várias épocas. Esta ideia de aula de Literatura delineada pelas IES_{inst} é a ideal para o trabalho com a leitura literária, no entanto, pode se tornar bastante utópica para a maioria das escolas, haja vista a realidade social, política, cultural e econômica de muitas delas, como já discutimos em outras partes dessa tese.

A metodologia de ensino é, conforme a IES_{inst} nas DB um momento de integração entre a Língua Portuguesa e a Literatura, haja vista que “O propósito do professor de Língua Portuguesa e Literatura é formar um sujeito-leitor que saiba ler textos e ler o mundo, e que se posicione perante essas leituras. Assim, esse sujeito se constituirá cidadão.” (DB, 2007, p. 22). Nesse sentido, conforme o enunciado, o objetivo das duas disciplinas é o mesmo, ou seja, formar o aluno enquanto sujeito leitor para que ele possa se constituir como cidadão, desenvolver uma sensibilidade estética e compreender como a linguagem é movente e se modifica ao longo do tempo. Desta feita, a aula de Literatura talvez devesse se guiar a partir desse objetivo maior e, a partir dele, traçar objetivos específicos que, unidos em um todo consistente, possam contribuir para a formação do aluno leitor.

Segundo a IES_{inst} nas DCM, as implicações metodológicas se pautam nos seguintes objetivos: desenvolver processos de letramento, formar o leitor literário e o escritor. (DCM, 2011, p. 104) A partir disso, define que no trabalho literário, as estratégias de ação “podem

ser utilizadas como forma de ‘sedução’. E devem partir da *materialidade linguística* para estimular o aluno a ser capaz de perceber sua função política dentro e fora da escola.” (DCM, 2011, p. 105. Itálicos do documento). O comentário a respeito desse enunciado refere-se ao uso de duas palavras específicas: “sedução” e “estimular”. A primeira diz respeito ao ato de seduzir, atrair, encantar e pode ser entendida como o conjunto de qualidades e características que despertam simpatia, desejo, amor, interesse etc. Pode também ser compreendida como capacidade ou processo de persuadir.²⁶ Quando a IES_{inst} diz que as estratégias de ação podem se tornar formas de sedução, podemos pensar que a metodologia deve atrair, seduzir o aluno para a leitura literária. Nesse sentido, a sedução deve ser propiciada por meio de atividades que despertem no aluno o interesse pelo texto e que se pautem na materialidade linguística. Entendemos sedução aqui como um aspecto positivo no trabalho com a leitura literária na escola, haja vista que o aluno deve ser envolvido pela obra, como já dizia Freire (1989, p. 7): “Um livro [...] tem que ter uma certa força de envolvimento.”

A segunda palavra, “estimular”, difere-se de seduzir, porque significa despertar o ânimo, encorajar, incentivar, impulsionar, promover, submeter-se à ação de um estímulo.²⁷ Se há um estímulo, deve haver uma resposta. Temos aí a voz do Behaviorismo de Skinner atravessando o enunciado da IES_{inst} quando ela diz que o aluno deve ser estimulado a ser capaz de perceber sua função política dentro e fora da escola. A ideia de estímulo-resposta sugere para nós uma forma de controle do comportamento, pois um estímulo funciona como um reforço de um comportamento considerado adequado. Nesse sentido, a IES_{inst} explica que a materialidade linguística do texto literário precisa servir de estímulo ao aluno e a resposta que ele deve oferecer é ser capaz de perceber sua função política.

A IES_{inst} nas DCM explicita alguns elementos que “podem ser tomados como orientações básicas para o trabalho com o texto literário na sala de aula” (DCM, 2011, p. 105). Ao usar o verbo “podem” a IES_{inst} apresenta a inserção desses elementos na prática do professores como uma possibilidade e não como uma obrigação. Os elementos elencados são:

- O processo de leitura se fundamenta na concepção de que ler é mobilizar o indivíduo, para ir além da decodificação e da leitura superficial de um texto.
- O professor para motivar seu aluno deve ele mesmo, inserir-se no objeto de leitura para instigar o discente.
- A promoção da leitura em sala de aula e a abordagem do objeto literário contribuem para a formação do leitor. Neste sentido poderá enxergar e conceber a história de um país, de uma época, das políticas sociais e suas posições tanto

²⁶ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

²⁷ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

políticas e psicológicas dos indivíduos no interior de uma sociedade. (DCM, 2011, p. 105)

A IES_{inst} propõe uma concepção de leitura que ultrapassa a mera decodificação, não se atendo à compreensão superficial do texto, nesse sentido o professor pode fazer com que o aluno se sinta motivado e um caminho que a IES_{inst} aponta para isso é o professor se constituir como um leitor, ou seja, ela explica que o professor precisa “inserir-se no objeto de leitura para instigar o discente”. Segundo a IES_{inst}, por meio da obra literária e de como ela é abordada na sala de aula, o aluno pode constituir-se como leitor, por isso entendemos que é muito importante que o professor adote práticas metodológicas que promovam o encontro do aluno com a leitura, de modo que este se sinta interpelado e interessado pelo objeto de leitura.

A IES_{inst} (DCM, 2011, p. 105. Itálicos do documento) aponta que “a *contextualização da leitura* poderá promover múltiplas possibilidades de compreensão de um texto literário” e que “a obra literária não pode ser vista apenas como um objeto de beleza, pois possui uma dinâmica que se inclui na sociedade também como proposta de transformação.” No entanto, esta contextualização não pode significar apenas: conhecer o contexto em que o autor viveu e produziu a obra e o contexto a que ela se remete. Essa ideia de contexto, a nosso ver, deveria ser ampliada e entendida como condições de produção da obra.

Pêcheux (1990), ao pensar nas condições de produção do discurso, procura explicá-las a partir da ação das regras e normas que os interlocutores estabelecem entre si e das formações imaginárias que designam os lugares que estes atribuem a si e ao outro, ou seja, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do outro, e a imagem que fazem do referente. Assim, há uma “série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PECHEUX, 1990, p. 82). Desse modo, as condições de produção podem ser entendidas como a representação do discurso no imaginário histórico e social.

Condições de produção, portanto, para Pêcheux (1990) se referem às circunstâncias históricas que permitem que um determinado discurso – e não outro – seja proferido. Assim, quando a IES_{inst} se remete à contextualização da leitura, entendemos que é preciso que o professor entenda o texto literário como resultante de situações concretas, dentro de um dado período histórico e de relações de poder determinadas. Nesse sentido, MESQUITA (2009, p. 75) explica que a produção do discurso envolve algumas condições, como:

um sujeito-locutor - que enuncia a partir de uma posição sócio-histórico-ideológica determinada -; um sujeito-interlocutor – para quem o sujeito-locutor enuncia e que

também inscreve-se em uma determinada posição sócio-histórico e ideológica -; um referente – ou seja, o que é dito e que é determinado pelos sistemas semânticos de coerência e de restrições; uma forma de dizer; as circunstâncias imediatas do discurso; as determinações sociais, históricas e ideológicas que influem sobre os discursos e o quadro das instituições em que o discurso é produzido (família, escola, igreja, política, entre outras).

O discurso é produzido dentro dessas condições e, por isso, quando pensamos na contextualização da leitura, devemos ter ampliada o que essa contextualização abrange, para não incorreremos na compreensão simplista de que as escolhas que o sujeito enunciator faz ao proferir seu discurso por meio de uma obra literária são aleatórias e que não estão impregnadas de concepções ideológicas e de estratégias discursivas. Além disso, uma das possibilidades é termos a compreensão de que as condições de produção envolvem um sistema de restrições que definem o que pode ou não ser dito.

Segundo Foucault (2005), existem condições históricas para que um objeto discursivo possa existir e

para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. (FOUCAULT, 2005, p. 50. Aspas do autor)

No enunciado a seguir a IES_{inst} nas DB explica que a Literatura “pode, também, se constituir uma ponte entre a linguagem e a sociedade, entre a linguagem e a história, entre os espaços urbanos e os espaços campestres, entre o imaginário e o dito real. Esta é a função política da literatura.” (DB, 2007, p. 23). Este enunciado nos instiga a pensar na relevância da função política da Literatura, tendo em vista que ela possibilita ao aluno estabelecer relações que são fundamentais para que ele compreenda o que está a sua volta. Uma vez que a Literatura incita no aluno à reflexão sobre a relação entre linguagem, sociedade, história, espaços, imaginário, real, ela torna-se um instrumento de construção de sentidos na medida em que permite ao educando observar, analisar, pensar, construir, desconstruir relações e saberes. Diante disso, a IES_{inst} acrescenta que:

Na escola, a literatura não deve ser concebida, nem tão pouco trabalhada, apenas como forma de entretenimento, um momento de relaxamento, um momento de cantar músicas ou ler ‘historinhas’. Em um trabalho de caráter literário, essas estratégias de ação podem ser utilizadas como forma de sedução, que devem partir da materialidade linguística para constituir o aluno em um sujeito capaz de perceber a função política dentro e fora da escola. (DB, 2007, p. 23)

O enunciado acima reforça que a Literatura é uma forma artística que possui valor idêntico ao de qualquer outra forma de arte, ciência, disciplina ou conhecimento, portanto, uma metodologia que se restrinja a trabalhá-la apenas como “forma de entretenimento”, “relaxamento”, “momento de cantar músicas”, “ler historinhas” não deveria ser considerada como único instrumento de formação do leitor literário, haja vista a superficialidade que a caracteriza e a não valorização da construção de sentidos por parte do sujeito leitor.

A IES_{inst} nas DB apresenta, com relação à questão do sentido, três tripés teóricos:

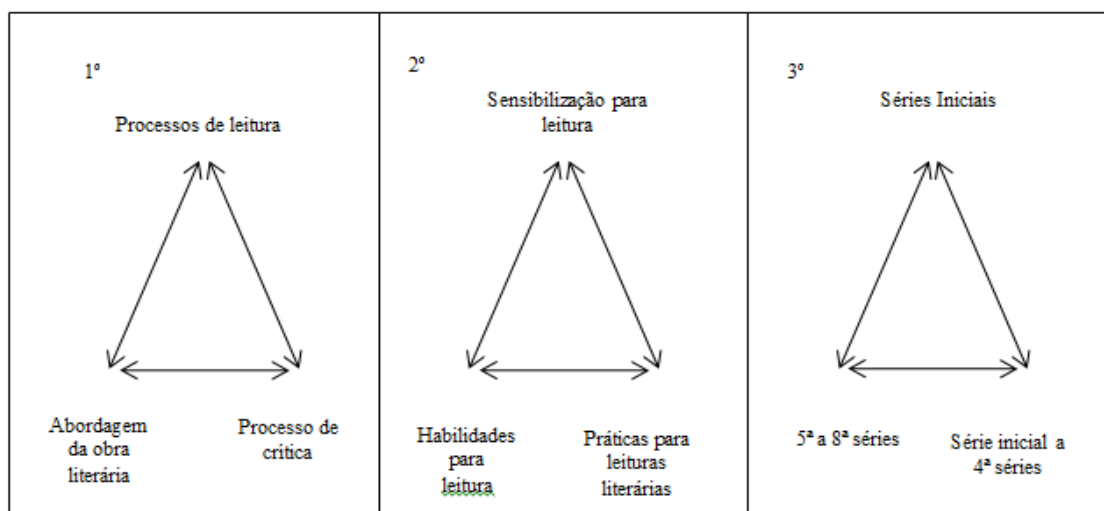


Figura 7. Tripé teórico apresentado pela IES_{inst} sobre o sentido

Segundo a IES_{inst},

O primeiro tripé tem como ponto de centralidade o *processo de leitura*, que se fundamenta na concepção de que ler é tocar, atrair, mobilizar o indivíduo, ou seja, ir além da decodificação e da leitura superficial de um texto, necessária para uma *abordagem da obra literária*, que é o segundo vértice deste tripé.

O segundo e o terceiro vértices do primeiro tripé apontam para a questão da sensibilização para a leitura e abordagem da *obra literária*, uma vez que ela contribui para a formação crítica do sujeito leitor, capaz de enxergar a história de um país, de uma época, as políticas sociais, as posições políticas e as posições psicológicas de indivíduos no interior de uma sociedade. Nessa perspectiva, promover uma percepção de múltiplas possibilidades de leitura para um texto literário, a partir de um processo de identificação: aluno obra literária. (DB, 2007, p. 23-24)

Pela abordagem que a IES_{inst} faz do processo de leitura, evidenciamos que a mesma apresenta uma concepção a respeito do sentido bem estruturada. Entendemos, por meio da figura esquemática apresentada pela IES_{inst} sobre o sentido, que o processo de leitura se inicia com a abordagem da obra. Esta leitura não pode ser superficial e precisa ultrapassar a mera

decodificação do texto. Para tanto, há que se proceder a uma sensibilização para a leitura e se refletir sobre como realizar a abordagem da obra, haja vista que estes se constituem como um veículo de conhecimentos e posições políticas e ideológicas existentes em uma sociedade. Assim, analisando-se o enunciado acima, podemos perceber que a produção literária oferece uma multiplicidade de leituras, além de haver entre ela e o aluno leitor um processo de identificação ou de desidentificação. Em ambos os casos, haverá a construção de sentidos por parte do aluno leitor.

No enunciado a seguir, a IES_{inst} esclarece sobre o segundo tripé: sensibilização para leitura – habilidades para leitura – práticas para leituras literárias:

Durante o processo de sensibilização para a leitura, o professor deve chamar a atenção do aluno para a relevância social do ato de ler, da necessidade de se entrar em contato com o texto escrito, interpelando-o a perceber o mundo, tornando-o um artífice da leitura. (DB, 2007, p. 24)

Diante do exposto, a sensibilização para a leitura é o momento em que o professor faz “propaganda” da obra que será estudada, aponta sua relevância no cenário artístico, reforça a necessidade de se tornar um sujeito leitor, enfim, é o momento para que o aluno sinta-se interpelado pelo objeto literário e queira enveredar-se pelas páginas do livro em questão. Além dessa sensibilização, a IES_{inst} das DCM ressalta que no processo de apresentação do texto literário “o professor precisa direcionar a atenção do aluno para a *relevância social do ato de ler*, da necessidade de se entrar em contato com o texto, interpelar – questionar e ser interpelado por ele. Enfim, tornar-se participante ativo da leitura.” (DCM, 2011, p. 105. Itálicos do documento)

Esta é uma questão relevante no processo de leitura de um texto literário. Freire (1989) explica que ler um livro é uma tarefa fundamental para nossa formação, mesmo que às vezes, achemos esta atividade chata. Esta formação é também da ordem do social. Ao lermos estabelecemos um contato social com o mundo, com a cultura, com os saberes, com as pessoas etc. Mesmo que não gostemos de uma leitura, descobriremos mais tarde que “ela era importante [...] e se você não ler, você vira irresponsável do ponto de vista de uma certa obrigação necessária.” (FREIRE, 1989, p. 10). Esta obrigação necessária pode ser entendida também como da ordem do social.

Conforme a IES_{inst} nas DB,

as *habilidades para a leitura* devem estar relacionadas com o *processo de leitura*, contemplando as etapas de identificação, percepção, (re)significação, deslocamento e inferência. No que se refere às *práticas para leituras literárias*, estas devem ser construídas a partir de um trabalho de sensibilização estética que aborda os espaços, os tempos, as ações, os acontecimentos e os efeitos que a obra produz no leitor a partir de sua leitura. Abordar as habilidades de leitura não é servir-se de técnicas: fichas literárias e outras posturas que fragmentam a obra de forma descontextualizada e sem um objetivo de leitura a ser alcançado. Abordar as habilidades de leitura implica em promover ações pedagógicas que encaminhem o aluno a uma relação de *identificação e pertencimento* com o próprio ato de ler e com a obra literária. (DB, 2007, p. 24-25. Itálicos do documento)

Podemos entender que as habilidades de leitura podem ser desenvolvidas ao longo das aulas, a partir de uma conjuntura que envolve processos de identificação, percepção, significação e ressignificação, deslocamento e inferência, conforme explicitado pelo documento. Nesse sentido, tais habilidades não são desenvolvidas num determinado momento e tornam-se prontas e acabadas. Ao contrário, elas precisam ser continuamente exercitadas, afinal, o sujeito leitor está em constante processo de formação. Nunca podemos afirmar que um leitor está finalmente constituído.

Para desenvolver as habilidades de leitura o professor não poderia, de acordo com o enunciado acima, deter-se a fichas literárias e a outras práticas que enrijecem o trabalho com a produção literária, como trabalhar o texto de forma descontextualizada, ater-se exclusivamente ao estudo do contexto histórico e social em que ambos se inserem, das características estéticas ou da biografia do autor, de conteúdos gramaticais. Essas habilidades somente serão desenvolvidas, ou melhor, estarão em desenvolvimento, se a prática diária do professor, por meio de ações pedagógicas bem elaboradas, conduzir o aluno a uma relação de identificação (ou de desidentificação) e pertencimento com a leitura e com o texto literário, conforme reforça o enunciado em análise.

Ainda sobre o segundo tripé, a IES_{inst} nas DB ressalta a relação entre práticas para leituras literárias e processo de crítica:

Finalizando a abordagem do segundo tripé, argumentamos que as *práticas literárias* possuem estreita relação com o *processo de crítica* (veja quadro abaixo), pois essas práticas propiciam o reconhecimento de um fato histórico, de elementos da natureza, de fatos do cotidiano e outras singularidades que se articulam na constitutividade enunciativa de obras de arte pela via da estética. Essa percepção, por parte do aluno-leitor constrói-se gradual e cumulativamente, de acordo com a sua exposição e reconhecimento desses elementos que fundam a crítica, independentemente de sua faixa etária. (DB, 2007, p. 26. Itálicos do documento)

E a IES_{inst} nas também se remete a práticas de leituras literárias, quando explica que:

No que se refere as práticas de leituras literárias, acredita-se que as mesmas podem ser construídas a partir de um trabalho de abordagem; dos espaços, tempos, ações, acontecimentos e efeitos que a obra produz no leitor numa tentativa de formação de senso estético. (DCM, 2011, p. 105)

As práticas de leituras literárias, conforme compreendemos a partir da análise dos dois enunciados, levam o aluno a entender elementos presentes na obra, como por exemplo, o fato histórico narrado, os acontecimentos do cotidiano, os valores e atitudes presentes na produção literária lida. Esse entendimento vai sendo construído a partir da relação que é estabelecida entre a obra e o olhar crítico do aluno enquanto leitor, respeitando-se sua idade e nível de desenvolvimento intelectual. É nessa interface entre leitura e análise crítica que os sentidos vão se construindo e o aluno vai se constituindo como leitor literário.

No enunciado abaixo recortado das DB, a IES_{inst} explica que

A partir dessas abordagens de crítica à obra literária, surge a necessidade de refletir sobre a elaboração de uma proposta metodológica, que vise ao ensino da literatura fundamentada nos tripés apresentados, conciliando-os com as várias etapas do ensino fundamental, representados no terceiro tripé. (DB, 2007, p. 26)

portanto, a construção da proposta metodológica justifica-se pela relação entre a leitura da obra literária e a análise crítica da mesma. Nesse sentido, acreditamos que o terceiro tripé foi construído no intuito de se mostrar que essa visão relacional entre leitura e crítica deve ser adotada em todas as etapas não só do ensino fundamental, mas de toda a Educação Básica.

Segundo a IES_{inst}, as DB objetivam apresentar “elementos que podem ser tomados como orientações básicas para o trabalho com o texto literário em sala de aula” (DB, 2007, p. 28). Desta feita, é apresentado um item denominado “Implicações metodológicas para o ensino de Literatura e elaboração de material didático”, com o intuito de oferecer uma escolha metodológica que sirva de subsídio à prática dos professores de Literatura da fase introdutória à 8ª série.

Neste ponto do documento percebemos que há um avanço teórico da IES_{inst} com relação à compreensão de um elemento que, em nossa concepção, deveria ser constitutivo de toda escolha metodológica, qual seja: o “envolvimento interpelativo”. A IES_{inst} recorre a Santos (2000, p. 76) para explicar que este envolvimento interpelativo ocorre quando:

1. professor toma por referencial o universo imaginário dos alunos;
2. o imaginário dos alunos é um parâmetro:
 - para a escolha da atividade;
 - para a escolha do conteúdo;
 - para a escolha da forma de apresentação e
 - para a escolha das formas de encaminhamento das atividades.

3. o professor, em seu processo decisório, procede a escolha de um texto literário com o qual construirá uma tarefa que envolva seus alunos:
- em um processo de leitura;
 - em um processo de reconhecimento da temática do texto;
 - em um processo de reconhecimento do universo de percepção do mundo;
 - em um processo de reconhecimento que promova uma identificação com o texto para, depois;
 - envolver o aluno em atividades pedagógicas com a obra literária.
4. o texto pertence:
- ao universo de significações da faixa etária dos alunos;
 - ao nível de interesses desses alunos e
 - às redes temáticas de composição e constituição das obras literárias. (DB, 2007, p. 28-29)

Diante do exposto pela IES_{inst} nas DB entendemos que o aluno se sentirá interpelado pela leitura literária quando o professor propuser leituras que façam parte de seu universo imaginário e que suscitem nele interesse pelo texto literário. Esse imaginário dos alunos é um dos elementos que deveriam respaldar o processo de escolha, tanto da atividade a ser desenvolvida, quanto do conteúdo a ser trabalhado e das maneiras pelas quais as atividades serão encaminhadas. Essa escolha pode também, conforme a IES_{inst}, centrar-se em uma atividade que envolva os alunos no processo de leitura, de reconhecimento da temática abordada, do universo de percepção do mundo, de modo que haja uma identificação entre eles e o texto e que se envolvam nas atividades propostas. Esse texto deve pertencer ao universo de significação dos alunos e estar de acordo com seus interesses.

No enunciado a seguir são elencadas algumas sugestões de universos de significações e redes temáticas que são citadas pela IES_{inst} nas DB:

algumas sugestões desses universos de significações e dessas redes temáticas:

- Série introdutória e 1ª série:
 - ✓ contos de fada;
 - ✓ contos das mil e uma noites;
 - ✓ fábulas de Esopo.
- 2ª a 4ª séries:
 - Clássicos da Literatura Infantil:
 - ✓ Lygia Bojunga Nunes;
 - ✓ Monteiro Lobato;
 - ✓ Pedro Bandeira;
 - ✓ Mark Twain;
 - ✓ entre outros.
- 5ª Série:
 - Ficção científica:
 - ✓ Viagem ao centro da terra de Júlio Verne;
 - ✓ Vinte mil léguas submarinas de Júlio Verne;
 - ✓ outros títulos do mesmo gênero.
- 6ª Série:
 - Contos de terror e histórias extraordinárias:
 - ✓ Edgar Allan Poe;
 - ✓ Agatha Christie;

- ✓ J. K. Rowling (Série Harry Potter);
- ✓ Walcyr Carrasco;
- ✓ entre outros.
- 7a Série:
- Temática da inauguração dos sentimentos:
- ✓ Momento de introdução de estudos poéticos:
- ✓ poemas de Manuel Bandeira;
- ✓ poemas de Carlos Drummond de Andrade;
- ✓ poemas de Cecília Meireles;
- ✓ poemas de Adélia Prado;
- ✓ poemas de Mário Quintana;
- ✓ poemas de Manoel de Barros;
- ✓ entre outros. (DB, 2007, p. 30-31)
- 8a Série:
- Temáticas voltadas para:
- ✓ os sentimentos;
- ✓ a sexualidade;
- ✓ as polêmicas do nosso tempo;
- ✓ o momento de inserção de questões regionalistas.
- ✓ Exemplos de autores indicados:
 - José Lins do Rego;
 - Jorge Amado;
 - Marcelo Rubem Paiva;
 - Moacir Scliar;
 - Adelaide Carraro em sua obra “A estudante”;
 - outros autores. (DB, 2007, p. 31-32)

Seguindo o mesmo caminho, a IES_{inst} nas DCM também apresenta sugestões de obras e gêneros a serem trabalhados com os alunos, por série:

- 1) **Primeiro e segundo ano:** contos de fada; contos das mil e uma noites; fábulas de Esopo, contos indígenas e africanos, cantigas de roda, quadrinhas parlendas e trava-línguas, poemas de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, haicais dentre outros.
- 2) **Terceiro e quinto ano:** clássicos da literatura Infantil universal e brasileira: Lygia Bojunga Nunes, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira, dentre outros. Quadrinhas, parlendas, trava-línguas, poemas diversos (Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, haicais dentre outros); contos indígenas e africanos.
- 3) **Sexto ano: ficção científica** (Viagem ao Centro da Terra e Vinte mil Léguas Submarinas de Júlio Verne e outros títulos do mesmo gênero); Monteiro Lobato (Sítio do Pica-pau Amarelo); poemas (Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, haicais dentre outros); literatura de cordel, literatura afro-brasileira e indígena, etc. Clássicos adaptados Odisseia de Homero, Tempestade e Sonhos de uma noite de verão de Shakespeare; Uma lágrima de mulher de Aloísio Azevedo; Menino do dedo verde de Maurice Duron; O pequeno príncipe de Antoine de Saint Exupéry; crônicas (Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Rubem Braga, etc.); dentre outros.
- 4) **Sétimo ano:** contos de terror e histórias extraordinárias: Edgar Allan Poe; romance policial de Agatha Christie; J. K. Rowling (Série Harry Potter); Walcyr Carrasco; literatura afro-brasileira e indígena; romances/contos da literatura clássica brasileira (Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Aluísio Azevedo, etc.); poemas (Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Fernando Pessoa, haicais, etc.); crônicas e

crônicas (Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Rubem Braga, etc.); dentre outros.

5) **Oitavo ano:** temática da inauguração dos sentimentos: estudos poéticos: (Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Manoel de Barros; Solano Trindade, Neimar de Barros, Auta de Souza, haicais, etc.); Nas narrativas textos de Ziraldo, Luís Fernando Veríssimo, Érico Veríssimo Moacyr Scliar, Júlio Emílio Braz, contos de Machado de Assis, etc. Pode ser considerada a possibilidade de leitura de narrativas de autores polêmicos como: Ziraldo; outros autores do mesmo gênero. Pode ser considerada a possibilidade de leitura de clássicos da literatura universal como: Romeu e Julieta e A Megera Domada de William Shakespeare; O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry, A Odisseia de Homero (versão adaptada e em quadrinhos).

6) **Nono ano:** Temáticas voltadas para os sentimentos; a sexualidade; as polêmicas do nosso tempo; o momento de inserção de questões regionalistas. Exemplos de autores indicados: (p. 109) José Lins do Rego; Jorge Amado; Marcelo Rubem Paiva; Moacir Scliar; Adelaide Carraro em sua obra “A estudante”; Clarice Lispector, Giselda Laporta Nicolelis dentre outros. A leitura de autores clássicos como Machado de Assis, Lima Barreto, Victor Hugo, William Shakespeare, dentre outros e poetas consagrados como Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Castro Alves, Cecília Meireles, Cora Coralina, Solano Trindade, Neimar de Barros, Auta de Souza dentre outros que trazem tais temáticas. (DCM, 2011, p. 108-110. Negritos do autor)

Os dois enunciados explicitam que as possibilidades de universos de significações e redes temáticas são sugestões. Essa informação é relevante para que não paire sobre os mesmos o conservadorismo em se pensar que são normas para serem seguidas no ensino fundamental. Afinal, temos que ver como possibilidade porque, por exemplo, Lygia Bojunga Nunes pode ser lida por alunos da 8ª série e Moacir Scliar pela 5ª, ou seja, não é uma regra que cada autor seja lido em uma série específica.

Muitos documentos oficiais destinados ao ensino são tomados como parâmetros que devem ser seguidos fielmente pelas escolas, isso ocorre, acreditamos, pela interpretação indevida que se faz do que comumente é apresentado por esses textos. São documentos que se colocam como “Parâmetros Curriculares”, “Orientações Curriculares”, “Diretrizes”, enfim, são designações que nos levam a pensar que são subsídios para os professores, orientações para que se apoiem, mas que não precisam ser seguidos à risca e sem questionamentos. Nesse sentido, a IES_{inst} apresenta um rol de possibilidades de universos de significação e temáticas a serem abordadas da série introdutória à última série do ensino fundamental, procurando incluir os diversos gêneros, como contos de fadas, fábulas, ficção científica, contos de terror, histórias extraordinárias, poesia, romance regionalista, para que o aluno, ao final desta etapa da Educação Básica, possa ter estabelecido contato com textos pertencentes aos mais diversos gêneros.

Além das sugestões de obras literárias, as IES_{inst} também tratam das atividades que podem ser realizadas para se trabalhar a leitura literária na escola. Tanto nas DB quanto nas DCM, a IES_{inst} explica como proceder à escolha de atividades, que deve se centrar em três eixos: “A escolha de atividades deve envolver três eixos básicos de abordagem do texto literário: a formação do leitor; aquisição do gosto pela leitura e o investimento existencial na busca pelo saber.” (DB, 2007, p. 32; DCM, 2011, p. 106)

A partir deste enunciado, a IES_{inst} resume o trabalho com o texto literário na sala de aula a três eixos centrados na formação do aluno como leitor, na aquisição do gosto pela leitura e na busca pelo saber. Os eixos apresentados são bastante relevantes para se pensar a leitura literária. Contudo, pensamos que os mesmos ainda podem ser um pouco ampliados, haja vista a abordagem da produção literária em sala de aula envolver outros aspectos, como a relevância da leitura, a construção/produção de sentidos pelo leitor, que tipo de obras ou textos selecionar, como promover o contato do aluno com o literário, entre outras. Entendemos que quando se produz um texto ou, neste caso, um documento, é necessário que se faça um recorte entre as tantas possibilidades de discussão, até mesmo por uma questão didático-metodológica, talvez por isso, os documentos não tenham aberto mais o leque de possibilidades.

O enunciado a seguir especifica o que as IES_{inst} compreendem sobre formação crítica do aluno:

- O investimento na formação crítica do aluno requer que o mesmo desenvolva a sua:
- percepção de mundo;
 - construção de opinião;
 - posicionamento diante de fatos e acontecimentos. (DB, 2007, p. 32)

O investimento na formação crítica do aluno requer que o mesmo desenvolva a sua percepção de mundo; a construção de opinião e o posicionamento diante de fatos e acontecimentos. (DCM, 2011, p. 106)

Os enunciados nos conduzem ao entendimento de que, para que o aluno se torne um sujeito crítico, é preciso que aprenda a perceber o mundo, construir opiniões e tomar posições. Concordamos que esses três fatores constituem o ponto de centralidade para que o sujeito desenvolva sua criticidade e acrescentamos que o professor deve ater-se ao fato de que é preciso se ter uma concepção teórica bem definida sobre o que seja um sujeito crítico, afinal, a crítica não pode ser construída baseada em argumentos frágeis ou infundados. Para que o sujeito seja crítico ele precisa saber ouvir/ler, interpretar, construir/produzir sentidos a partir

do que ouviu/leu e tomar uma posição para, a partir daí, defender seu ponto de vista, como explicitado pelos enunciados anteriores.

A IES_{inst} nas DB explica que “A formação pedagógica do aluno envolverá os seguintes aspectos: contribuições dos estudos literários no avanço do processo de aprendizagem e o conseqüente crescimento em nível de formação escolar.” (DB, 2007, p. 32), o que é corroborado pela IES_{ins} nas DCM 2007: “A formação pedagógica envolverá as contribuições dos estudos literários no avanço do processo de aprendizagem e o conseqüente crescimento em nível de formação escolar. (DCM, 2011, p. 106) Por meio dos dois enunciados é possível se pensar que as IES_{inst} associam a compreensão do que seja formação pedagógica do aluno Literatura também à aprendizagem dos conteúdos ministrados pela disciplina. Concordamos com a IES_{inst}, tendo em vista que é importante que o aluno compreenda os conteúdos ministrados sobre Literatura e acrescentamos, ainda, outros fatores que são relevantes em seu processo de formação pedagógica, entre eles, podemos citar: a compreensão da relevância social de uma obra, o conhecimento de mundo, de culturas distintas e de momentos históricos outros, o desenvolvimento da leitura, a construção/produção de sentidos ante um texto (literário ou não), o conhecimento da estética de uma obra, a relação entre ficção/realidade, a autoria, entre outros. É preciso, no entanto, ter bem definida a concepção do que seja a formação pedagógica do aluno para que não recaiamos em objetivos reducionistas que se focam apenas na aprendizagem do que é determinado como conteúdo da disciplina.

Nos enunciados a seguir, as IES_{inst} se referem aos campos de exploração do conhecimento que envolvem a escolha de atividades e explicita três: “o processo de percepção de contextos [...] que envolve situações, cenários, conflitos, épocas, sentimentos” (DB, 2007, p. 32-33); o “processo de associação de idéias [...] que inclui o cotidiano da ficção confrontado com o cotidiano do aluno” (DB, 2007, p. 33); e, por fim, o

processo de inferência [...] que engloba a participação no imaginário do aluno nos deslocamentos construídos no encaminhamento dos enredos, na configuração de personagens, na construção de uma anterioridade ou posterioridade da narrativa ou poética da obra literária, na construção de um envolvimento do aluno no processo de autoria, de criação literária e de idealização do texto literário (DB, 2007, p. 33).

A IES_{ins} nas DCM também explicita três campos: “o processo de percepção de contextos, de associação de ideias e de construção de inferências.” (DCM, 2011, p. 107). Ela destaca, em consonância com o enunciado da IES_{inst} nas DB, que

Nestes processos, no âmbito da leitura literária, estão envolvidos: situações, cenários, conflitos, épocas, sentimentos e o confronto entre ficção e cotidiano imediato. Salientando que, no processo de inferência, a participação do imaginário do aluno situa-se nos deslocamentos construídos dos enredos; na configuração de personagens; na construção de uma anterioridade e posterioridade da narrativa ou da poética; na construção de um envolvimento do aluno no processo de autoria e de criação literária; e no processo de idealização do texto literário. (DCM, 2011, p. 106-107)

Esses campos de exploração do conhecimento propostos pela IES_{inst} são muito relevantes no trabalho com a leitura literária na escola. Entendemos, por meio dos enunciados das IES_{inst} que, para que o conhecimento seja alcançado, há três passos a serem seguidos: 1) percepção de contextos – o aluno percebe-se inserido no contexto da obra literária, deve sentir-se envolvido pelo que está lendo, pelos aspectos constitutivos da obra, pelo que ela representa historicamente, ou seja, deve conhecer as condições de produção da obra; 2) associação de ideias – a partir dessa inserção no contexto da obra, o aluno realiza um processo de associação de ideias, em que ele busca similaridades entre a obra e seu cotidiano, entre a obra e outras obras, entre a obra e a realidade social etc.; e, 3) construção de inferência – depois de se sentir inserido no contexto da obra, ter encontrado nela aspectos que a aproximem de seu cotidiano, de outras obras, da realidade, o aluno realiza, pelo processo de inferência, ou seja, por meio da dedução, a construção/produção de sentidos, a partir da leitura da obra. Há que se ressaltar, no entanto, que o processo pode ocorrer de alguma outra forma e não seguir fielmente esse padrão. Pode ser, por exemplo, que o aluno não se interesse pelas condições de produção da obra, ou não busque similaridades entre a obra e seu cotidiano, ou ainda, que não promova inferências a partir do que leu. Não podemos esquecer que o aluno, enquanto sujeito, é marcado pela heterogeneidade que o constitui, por isso, não há receitas para desenvolver a leitura literária com todos de forma igual. Por isso, o que as IES_{inst} propõem como campos de exploração do conhecimento pode se configurar como sugestões, mas é preciso abrir mais o leque, incluindo outras formas de exploração da leitura literária, a depender do contexto da escola, da sala de aula, dos alunos.

Os enunciados a seguir esclarecem que a escolha de atividades envolve três universos de linguagem: o universo da oralidade, o universo da escrita e o universo das representações imagéticas. (DB, 2007; DCM, 2011).

No universo da oralidade, a IES_{inst} nas DB explica que, após a leitura silenciosa, o professor convida os alunos à: leitura em voz alta, “com pausas protocolares (o professor seleciona passagens para discussão coletiva em aula [...] para discussão sobre o envolvimento e o comportamento das personagens na narrativa [...] para discussão sobre os conflitos do

enredo” (DB, 2007, p. 34) e para discussão sobre as particularidades do trecho da obra em enfoque no momento da leitura coletiva. (DB, 2007) Nas DCM, a IES_{inst} destaca que:

No universo da oralidade, após a leitura silenciosa do texto, fica em aberto o convite para a leitura em voz alta com pausas protocolares, nas quais o professor seleciona passagens para discussão coletiva em aula. E também as chamadas para a leitura em voz alta para a discussão da situação narrativa; a discussão sobre o envolvimento e o comportamento das personagens na narrativa; a discussão sobre os conflitos do enredo a discussão sobre as particularidades do trecho da obra em enfoque no momento da leitura coletiva. (DCM, 2011, p. 107)

As atividades propostas pelos enunciados ajustam-se, de acordo com nossa percepção, ao trabalho com a oralidade, uma vez que instigam o aluno a ler em voz alta e a discutir coletivamente sobre o que foi lido. Dessa forma, ele aprende a se expressar, não se intimida diante da classe e do professor e desenvolve sua habilidade de construir sentidos a partir daquilo que lê e ouve, pois estará em processo de diálogo no momento da realização das atividades propostas.

Para se trabalhar com o universo da oralidade, a IES_{inst} nas DB sugere as seguintes atividades:

- ✓ a hora do conto;
- ✓ a hora das asas da imaginação;
- ✓ a hora da criação coletiva;
- ✓ a hora de uma percepção do universo imaginário de um autor;
- ✓ a hora de uma descoberta do fantástico na obra literária;
- ✓ a hora de uma descoberta do onírico na obra literária;
- ✓ a hora de uma descoberta do transcendental na obra literária;
- ✓ a hora de uma descoberta dos elementos de verossimilhança (a imitação do cotidiano) na obra literária;
- ✓ a hora de uma descoberta de catarse (realização pessoal, individual, com a passagem lida, comentada, interpretada);
- ✓ a hora de uma identificação existencial do aluno com a obra literária. (DB, 2007, p. 34-35)

As sugestões são aceitas pelas DCM e aparecem descritas nos enunciados da IES_{inst}, revelando a concordância do documento com o que foi sugerido pelas DB:

Sobre a natureza das atividades envolvendo o universo da oralidade, pode ser sugerido os seguintes momentos: a hora do conto; asas da imaginação; a criação coletiva; a percepção do universo imaginário de um autor; a descoberta do fantástico; a descoberta do onírico; a descoberta do transcendental; a descoberta dos elementos de verossimilhança; a descoberta de catarse e a identificação existencial do aluno com a obra literária. (DCM, 2011, p. 107)

Observa-se que são propostas focadas na expressão oral do aluno e se adequam bem ao objetivo de levá-lo a desenvolver a oralidade por meio de atividades que promovem e

incentivam a participação. A proposta das IES_{inst} envolve desde a expressão oral por meio do contar uma história até a identificação do aluno com a obra, passando por elementos como criação coletiva, universo imaginário do autor, fantástico, onírico, catarse, verossimilhança. Ou seja, são elementos imprescindíveis para que o aluno leitor desenvolva sua habilidade de expressão oral.

Sobre o universo da escrita, a IES_{inst} explica que o texto literário precisa ser visto como “substrato de verossimilhança do cotidiano dos alunos” (DB, 2007, p. 35). Diante disso, o aluno: “transforma o texto literário em situação do cotidiano X transforma uma situação de cotidiano em texto literário” e “realiza descrição do cotidiano (linguagem do dia-a-dia) X realiza construção ficcional (linguagem literária).” (DB, 2007, p. 35). A IES_{inst} enuncia que no universo da escrita, “o texto literário se apresenta como substrato de verossimilhança do cotidiano dos alunos nas seguintes situações: a transformação do texto literário em situação do cotidiano e vice-versa; e a descrição do cotidiano por meio do emprego da linguagem literária.” (DCM, 2007, p. 107), o que é corroborado pela IES_{inst} nas DCM. Os enunciados indicam que o aluno transita entre o texto literário e o cotidiano, estabelecendo relações entre estes, reconhecendo os elementos que são constitutivos de um e de outro e os que se diferem. Entendemos que este processo relacional é fundamental para que o aluno compreenda o que é um texto literário e qual a sua relação com a vida cotidiana.

Ambas as IES_{instl} explicam o texto literário como “mimesis (imitação da vida “real”) do processo de envolvimento com a escrita por parte dos alunos” (DB, 2007, p. 35; DCM, 2011, p. 107), haja vista que o mundo ficcional é trazido para o mundo cotidiano, com acréscimos de elementos da ficção, e o mundo cotidiano é trazido para o mundo ficcional, por meio da transcrição do universo onírico dos alunos e de suas crenças em faz-de-conta narrativo e poético. (DB, 2007; DCM, 2011).

A IES_{inst} tanto nas DB quanto nas DCM, entende o texto literário como amostra linguística de manifestação enunciativa “da escrita dos alunos” (DB, 2007, p. 35; DCM, 2011, p. 108), nesse sentido, estabelecem que há uma relação entre a linguagem do cotidiano e a linguagem do texto, entre a linguagem regional e a linguagem figurada de objetos, pessoas e acontecimentos, e, entre a linguagem das metáforas e a linguagem das inversões, que subvertem o texto literário (DB, 2007; DCM, 2011).

Quanto ao universo das representações imagéticas, os enunciados: “a imagem do cotidiano (fotográfica – objetividade de composição) X a imagem do universo transcendental (a pintura – expressividade artística e estética de cultivo da beleza singular).” (DB, 2007, p.

36) e “a imagem do cotidiano (fotográfica, objetividade de composição) se contrapõe à imagem do universo transcendental (a pintura, expressividade artística e estética do cultivo da beleza singular).” (DCM, 2011, p. 108) mostram as relações estabelecidas pelas IES_{inst} entre as imagens que fazem parte do trabalho com a Literatura na escola. São relações que acontecem no nível simbólico e que se constituem como elementos fundamentais para que o aluno desenvolva sua capacidade de associar imagens. Por meio dessas representações imagéticas, os alunos “podem desenvolver atividades que envolvem a leitura e a escrita” (DCM, 2011, p. 108) e utilizar fatos jornalísticos, históricos e cotidianos transformando-os em ficção (DB, 2007; DCM, 2011).

As IES_{inst} tanto nas DB quanto nas DCM reconhecem que, para que os procedimentos apresentados sejam realizados de forma eficaz e produtiva, o professor desempenha um papel fundamental. Ele precisa, antes de tudo,

[...] dedicar uma atenção especial ao texto, ou textos, que serão utilizados por ele em sala de aula. Assim, o professor deve estar atento a sua escolha empreendida para que o texto corresponda a todas essas demandas de pertencimento:

- ☐ ao universo de significações da faixa etária dos alunos;
- ☐ ao nível de interesses desses alunos e
- ☐ às redes temáticas de composição e constituição das obras literárias; (DB, 2007, p. 36-37)

[...] dedicar uma atenção especial aos textos que serão utilizados por ele em sala de aula. Assim, o professor deve estar atento a sua escolha empreendida para que haja correspondência às demandas de pertencimento. Quais sejam: o universo de significações da faixa etária dos alunos; o nível de interesses desses alunos e as redes temáticas de composição e constituição das obras literárias. (DCM, 2011, p. 108)

Observamos que há uma preocupação das IES_{inst} de que o professor centre seu trabalho no texto e não em exercícios relativos ao estudo gramatical ou outros que não vislumbrem a compreensão do texto literário como foco do ensino de Literatura. Esse texto deve estar adequado aos interesses do aluno, à sua faixa etária e ao gênero literário estudado.

Além disso, cabe ao professor, conforme explica a IES_{inst}, “organizar materiais que poderão ser utilizados em sala de aula e que estejam em conformidade com o contexto vivenciado pelos alunos.” (DB, 2007, p. 37). Para essa elaboração de material, as IES_{inst} apresentam as seguintes sugestões:

1. relato de leitura; [...]
2. narrativização e poeticização; [...]
3. paráfrase e paródia; [...]
4. interpretação;
5. reconhecimento da significação das palavras do texto lido;

6. transposição do poema de uma linguagem em verso para uma linguagem em prosa, re-significando sua força poética;
7. reconstrução da manifestação poética de forma a expressar a mesma essência com palavras advindas do universo de criação do aluno. (DB, 2007, p. 38)

[...] relato de leitura oral e/ou reescrita com o emprego de palavras do próprio aluno; ressignificação de um poema; transposição de um gênero para outro (transformação da manifestação poética em narrativa ou vice-versa); expansão da narrativa resinificada; paráfrase e paródia; recriar um poema mantendo ou alterando os sentimentos nele expressos; refazer um poema buscando outra composição lexical; inferência de palavras do texto a partir do seu contexto. (DCM, 2011, p. 108)

São atividades que possuem relevância no cenário do ensino de Literatura. Entretanto, observamos que há algumas sugestões que se detêm mais à superfície linguística do texto, ou seja, voltam-se mais para questões que podem ser respondidas verificando-se aquilo que é “visível” na materialidade linguística do texto, como transformar o texto narrado em poesia e vice-versa, reconhecer o significado das palavras. Entendemos que estas atividades possuem relevância no trabalho com a construção de sentidos a partir da leitura do texto literário, afinal, é preciso compreender a estrutura para se chegar ao acontecimento discursivo da obra, por isso essas atividades podem ser validadas também, afinal, o leitor precisa também compreender a materialidade, pois, para se perceber o cenário do acontecimento do discurso é preciso vasculhar sua estrutura. Destacamos que os professores precisariam atentar para não construírem sua prática respaldada apenas em atividades nesse formato.

Nas sugestões apresentadas pelas IES_{inst}, a maioria das propostas está voltada para o sentido, como relato de leitura, narrativização e poeticização, paráfrase e paródia, interpretação, recriação do poema, transposição de um gênero para outro. Todas essas sugestões dependem do encaminhamento do professor, pois, a partir de como ele as abordará nas aulas, elas também podem se configurar como exercícios para se trabalhar a estrutura do texto, não se chegando ao acontecimento discursivo.

A IES_{inst} nas DCM inclui um outro tema que não é abordado pela IES_{inst} nas DB: o letramento digital. Ela recorre à Soares (2002) para definir letramento digital: “[...] certo *estado* ou *condição* que adquirem os que apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel.” (SOARES, 2002 apud DCM, 2011, p. 90. Itálicos da autora) e explica que o letramento digital pode se tornar um facilitador para professores de Literatura porque a partir dele:

conteúdos somente divulgados de forma tradicional começam a ter uma publicação de baixos custos pela Internet. Assim sob a forma de *e-books* dos mais variados

gêneros e títulos, sejam clássicos da literatura nacional e mundial, materiais didáticos, apostilas, artigos e ensaios e outras inúmeras produções escritas são confirmados como facilitadores para o letramento. (DCM, 2011, p. 90)

O letramento digital pressupõe uma mudança na maneira de ler tradicional, realizada por intermédio de suportes que apresentam os textos impressos (livros, revistas etc.). O suporte passa a ser a tela do computador e os livros e textos adquirem novo formato. Concordamos com a IES_{inst} quando esta explica que os *e-books* são disponibilizados a baixos custos pela internet e muitos são mesmo gratuitos. Eles se constituem como uma forma de acesso diferenciada a professores e alunos. É preciso, no entanto, observar-se a fidelidade e a qualidade das cópias veiculadas pela internet às obras originais e com a redução da leitura apenas a esse formato, ou seja, o professor e seus alunos não podem excluir da prática de leitura os livros e textos impressos, pois eles fazem parte da formação do leitor.

Entendemos que o letramento digital do professor e do aluno é importante, haja vista o avanço das novas tecnologias de comunicação que presenciamos, especialmente neste início de século, e que invadem nossa vida cotidiana. Expressões como “sociedade da informação” (SILVA, 2001), “sociedade tecnológica” (SAMPAIO; LEITE, 1999) e “sociedade da autoria” (MARINHO, 2002) são comumente utilizadas para designar o momento que vivenciamos atualmente.

Segundo Velloso (2010, p. 20) as novas tecnologias de informação e comunicação “originaram mudanças em todos os setores da vida social, repercutindo conseqüentemente, no contexto educacional”, ou seja, dada a sua presença na maioria das esferas sociais, tornou-se inevitável sua presença também no espaço escolar. Diante disso, a IES_{inst} explica que

[...] o uso do computador e todas suas ferramentas, a utilização da Internet para pesquisas bem como diversos instrumentos que promovem a comunicação e a disponibilização gratuita de materiais que possam ser utilizados no auxílio processo ensino/aprendizagem; livros, textos, artigos. [...] além de facilitar o acesso ao conteúdo de obras literárias, o letramento digital pode tornar-se útil também na divulgação de novos escritores. Textos e trabalhos de alunos podem ser facilmente publicados, tornando-se um incentivo também à produção textual. Isso significaria hoje, um grande avanço caso fosse realmente, acessível a todas instituições de ensino também a professores e alunos, entretanto o que se percebe é um processo de inclusão digital ainda incipiente, restrito e que não alcançou todas as escolas e nem todas as casas. (DCM, 2011, p. 90)

Nesse ponto, a IES_{inst} toca em uma questão relevante: o acesso. Sabemos que muitas escolas públicas brasileiras são carentes de vários recursos (humanos, materiais, didático-pedagógicos), nesse sentido, pensar a tecnologia como inclusiva em todas as escolas é ainda uma meta a ser alcançada. Por isso, concordamos com a IES_{inst} quando ela reconhece que o

processo de inclusão digital nas escolas brasileiras ainda é insipiente e restrito, tendo em vista que acontece em algumas escolas, não em todas, à semelhança do que ocorre também nos lares, uma vez que nem todas as famílias possuem acesso às tecnologias da vida moderna. Diante disso, a IES_{inst} coloca que

O acesso a Internet e a visualização dos conteúdos literários ainda não são ações dominadas por todos agentes educacionais. Muitas escolas não possuem salas de informática que forneçam aos alunos e professores, acesso irrestrito e com um agravante; nem todos os docentes têm conhecimento em informática suficiente para desenvolver projetos pedagógicos eficientes e servirem como mediadores de pesquisa e leitura de obras publicadas na Internet. Estas adversidades, contudo podem ser sanadas diante de uma política para habilitar os professores no uso das ferramentas digitais e com a criação de cursos especializados eficazes de planos e projetos voltados para o letramento digital à comunidade escolar. (DCM, 2011, p. 90)

Concordamos com a IES_{inst} e acrescentamos que, quando possuem as novas tecnologias, muitas escolas tendem a utilizá-las restringindo este uso “ao mero conhecimento técnico e instrucionista.” (VELLOSO, 2010, p. 20). Essas distorções quanto à utilização das tecnologias na educação trazem consequências. Segundo Valente (1999, p. 45), “O resultado desta abordagem educacional é um aprendiz passivo, sem a capacidade crítica e com uma visão de mundo de acordo com o que foi transmitido”. Por isso, entendemos que não basta aparelhar as escolas com os recursos disponíveis pelas novas tecnologias, é preciso a “adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo com as demais instâncias existentes na sociedade” (KENSKI, 2007, p.66). Além disso, a utilização das tecnologias da escola pode “pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar e serem sujeitos da própria existência” (KENSKI, 2007, p.32). Desse modo, os alunos, conforme Silva (2001), seriam incentivados a se deslocarem da recepção passiva para o engajamento na tessitura complexa de um conhecimento vivo.

A IES_{inst} explica que houve uma iniciativa de parceria da SME com as coordenações de área do CEMEPE (Português, Matemática, História e Artes, em 2009), por meio do curso “Ferramentas digitais na educação”, que “serviu de referência aos educadores, e que poderá ainda ser tomada como modelo para outras ações neste sentido.” (DCM, 2011, p. 90-91).

Além da discussão sobre letramento digital, a IES_{inst} nas DCM apresenta, em anexo, uma lista de sugestões de obras literárias (2011, p. 124-130), contendo 215 títulos. Na listagem é indicado primeiramente o nome da obra, seguido do autor e da editora. O objetivo

é que a relação sirva de referencial para os professores de Literatura. Os títulos vão de *Quando eu era criança*, de Adélia Prado a *O mulato* de Aluísio de Azevedo, passando por várias obras de literatura infantil, infanto-juvenil e juvenil. A listagem apresenta obras pertencentes a vários gêneros (conto, romance, poesia etc) e traz também sugestões de adaptações, o que faz com que a mesma sirva de apoio ao professor que deseja trabalhar com os diversos gêneros literários.

3.3.2.2.4 Feixe: Discursos sobre avaliação da aprendizagem

Inicialmente as duas IES_{inst} apresentam a concepção que balizará as propostas dos documentos com relação ao processo avaliativo:

Considerando a conceituação de avaliação proposta por Bradfiel e Moredock (1963, p. 1-16), ao defini-la como um “processo de atribuição de símbolos a fenômenos com um objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”, podemos dizer que essa atribuição de símbolos significa inserir a demonstração de conhecimento apresentada pelos alunos a partir da realização de determinada atividade em uma simbologia indicativa de um valor concebido a esse conhecimento evidenciado (desde os valores subjetivos – excelente, ótimo, muito bom, bom, regular, suficiente, insuficiente, fraco – até valores numéricos como simbologia representativa de uma mensuração do conhecimento). (DB, 2007, p. 47-48)

Considerando a conceituação de avaliação proposta por Bradfiel e Moredock (1963, p. 1-16), como um “processo de atribuição de símbolos a fenômenos com um objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”, pode-se dizer que essa atribuição de símbolos significa inserir a demonstração de conhecimento apresentada pelos alunos a partir da realização de determinada atividade em uma simbologia indicativa de um valor concebido a esse conhecimento evidenciado (desde os valores subjetivos – excelente, ótimo, muito bom, bom, regular, suficiente, insuficiente, fraco – até valores numéricos como simbologia representativa de uma mensuração do conhecimento). (DCM, 2011, p. 113)

Observamos pelos enunciados que não se perde a questão valorativa referente à produção do aluno. Sabemos que avaliar é sempre valorar, no entanto, importa observar como esses valores são atribuídos, pois esse valor pode ser mensurado de forma a contribuir na construção do conhecimento por parte do aluno.

Muitas vezes a comunidade acadêmica, os professores, os documentos oficiais relacionados à educação escolar, os especialistas em educação discutem sobre a urgência de se realizar uma mudança no processo de avaliação dos conteúdos, entretanto, a discussão sobre como atribuir valores às produções e ao conhecimento do aluno fica à margem, por não

se terem respostas sobre como fazê-lo. De acordo com o enunciado, ao fenômeno da aprendizagem é preciso atribuir um valor, para tanto, há padrões a serem considerados. Entendemos que estes padrões ou parâmetros são definidos pelo professor, de acordo com o objetivo da avaliação, antes de se realizar o processo, além disso, ele precisa esclarecer e explicar previamente aos alunos que padrões são esses e como serão observados durante a correção para que não existam dúvidas quando forem realizar a atividade e nem quando o professor for corrigi-la.

É preciso também atentar para o “como” atribuir valores. Há circunstâncias em que a avaliação poderá se centrar em um único momento ou em uma única forma, contudo, há outras em que esta avaliação deverá englobar vários momentos e formas. Além disso, a avaliação deve ser contínua para considerar o processo de construção de saberes do aluno. Por isso é importante usar instrumentos diferentes, individuais, em grupo, escritos, orais, afinal, conforme Mesquita (2012, p. 13), o processo avaliativo não se reduz a provas, “mas a todas as atividades e situações em que o aluno possa exercitar os conhecimentos que aprendeu e os que inferiu a partir das explicações do professor e do estudo dos conteúdos em sala, para, a partir daí, utilizá-los eficazmente em suas interações comunicativas cotidianas.”

Segundo os enunciados anteriormente transcritos das IES_{inst}, quando o professor atribui “símbolos” quer dizer que ele avaliou as mostras do que o aluno conseguiu aprender a partir do que foi trabalhado em sala sobre determinado conteúdo. Conforme os enunciados, o professor deveria atribuir um valor a esse conhecimento demonstrado pelo aluno por meio de dois tipos de valores: subjetivos, em que ele atribui os conceitos de excelente, ótimo, muito bom, bom, regular, suficiente, insuficiente, fraco, e numéricos, em que o conhecimento é mensurado por meio de notas. Um dos problemas desta proposta de avaliação é que ela pode recair novamente naquilo que é amplamente discutido nos meios educacionais: centrar-se na atribuição de notas numéricas ao conhecimento do aluno. Para realizar esta mensuração, o professor normalmente se vale de provas, atividades escritas, trabalhos individuais e em grupo, e uma série de atividades que vislumbram perceber em que medida o conteúdo foi apreendido. Depois, ele precisa transformar o desempenho do aluno nessas atividades em notas numéricas. É nesse momento que muitos professores procedem a uma redução do processo avaliativo a uma nota que classifica seus alunos entre bons, muito bons, regulares, fracos. Isso ocorre, acreditamos, porque não houve, como coloca a IES_{inst}, uma definição dos padrões avaliativos e, também, por se perder pelo caminho um dos objetivos centrais da avaliação, que é tornar-se um instrumento auxiliar para que o professor possa evidenciar os

avanços e as dificuldades dos alunos, além de perceber em que medida as metodologias que adota surtem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

No enunciado

A sistematização da leitura não deve estar pautada unicamente em atividades verificadoras de dados pontuais advindos das leituras prescritas pelo professor, como é o caso das fichas literárias que muitas vezes são usadas como recurso exclusivo para o estudo superficial de um dado objeto de leitura. Cabe ao professor explorar este instrumento com cuidado e critério, de modo que não se constitua em uma exigência ou condição prévia para a leitura e tampouco que passe a se identificar com o propósito da disciplina. Deve, quando muito, servir de uma **opção**, para o aluno, de diário/registro de suas leituras, e não de uma ferramenta exclusiva de avaliação/verificação de leitura. Nas palavras de Geraldi (2006, p.61), (DCM, 2011, p. 112)

a IES_{inst} explica que a verificação do desempenho do aluno com relação à leitura precisa ir além de atividades prescritivas, propostas pelas fichas de leitura. O recurso a essas fichas é comumente justificado pelos professores pela falta de tempo em elaborar questões relativas à leitura, entretanto, concordamos com a IES e acreditamos que esse instrumento não pode ser tomado como “o método” avaliativo, mas como uma “possível opção” que deve ser analisada pelo professor para que ele possa observar sua adequação ou não ao que ele propõe como trabalho com leitura.

Segundo a IES_{inst} nas DCM (2011, p. 113):

Abordar as habilidades de leitura implica em promover ações pedagógicas que encaminhem o aluno para uma relação de identificação e pertencimento com o próprio ato de ler e com a obra literária. Construir uma identificação pode configurar, também, como o ato de ler e rejeitar uma obra literária. Ao construir uma argumentação de rejeição o aluno constrói uma reflexão sobre a obra, analisando, comparando e avaliando. O pertencimento ocorre quando o aluno percebe ser capaz de dizer o que lhe agrada e o que não gosta; o que sabe e o que não sabe, sobre determinada leitura. Nesse processo ele desenvolverá suas habilidades para uma leitura crítica da obra.

Com essa compreensão, o professor estaria mais próximo de desenvolver um trabalho adequado com relação à avaliação da leitura literária entre seus alunos, haja vista que consideraria elementos como: identificação e pertencimento com a obra, construção de argumentação, reflexão, análise, comparação, avaliação. Esses elementos certamente são essenciais à prática pedagógica daquele professor que realmente almeja desenvolver a leitura literária com seus alunos. Eles compõem uma visão mais discursiva da avaliação e menos quantitativa, em que o professor, ao analisar a leitura literária realizada por seu aluno, desconsidera “as significações dadas *a priori* e se voltar para os sentidos (ou efeitos de

sentido) construídos na opacidade do discurso e inscritos em determinadas formações discursivas constituídas historicamente.” (MESQUITA, 2012, p. 16. Grifo da autora).

O enunciado a seguir apresenta uma proposta das IES_{inst} para se realizar a avaliação de uma determinada atividade de Literatura efetuada pelo aluno:

1. a produção de sentido que o aluno atribui à obra é um elemento a ser considerado enquanto demonstração de conhecimento sobre a obra:

- dizer o que gostou e o que não gostou;
- explicar por que gostou de alguns elementos e por que não gostou de outros;
- dizer quais aspectos lhe chamaram a atenção e os aspectos que não despertaram interesse;
- explicitar porque tais aspectos o impressionaram e porque os demais não despertaram seu interesse;
- formalizar uma opinião justificada em torno de sua leitura da obra, fragmento ou texto. (DB, 2007, p. 48)

A produção de sentido que o aluno atribui à obra é um elemento a ser considerado. Enquanto demonstração de conhecimento sobre a obra:

- dizer o que gostou e o que não gostou; explicar por que gostou de alguns elementos e por que não gostou de outros;
- dizer quais aspectos lhe chamaram a atenção e os aspectos que não despertaram interesse;
- explicitar porque tais aspectos o impressionaram e porque os demais não despertaram seu interesse;
- formalizar uma opinião justificada em torno de sua leitura da obra, fragmento ou texto. (DCM, 2011, p. 112-113)

Analisando-se os dois enunciados, percebemos que, segundo as IES_{inst}, a avaliação não pode perder de vista a produção de sentido por parte do aluno a partir da leitura literária. Para evidenciar essa produção, propõem-se atividades simples, que revelam a relação que se estabeleceu entre aluno e texto. Atividades como essas, a nosso ver, auxiliam na constituição do aluno enquanto leitor crítico, no sentido de que ele vai desenvolvendo seu olhar sobre aspectos relevantes que coexistem dentro de uma obra ou texto. Quando explica sobre o que gostou ou não gostou, ele traz à tona suas percepções mais intimistas sobre aquilo que leu e esse é um momento fundamental para que ele aprenda/desenvolva/amplie a capacidade de construir sentidos a partir da leitura literária.

Quanto à avaliação das representações simbólicas construídas pelo aluno em torno do texto literário, as IES_{inst} nas DB e nas DCM apontam que deve ser considerado:

- o que pensa sobre o tema da obra;
- qual episódio da obra mais o impressionou durante sua leitura;
- que personagem melhor traduz o tema da obra lida;
- o que o aluno diz que aprendeu enquanto lição de vida a partir da leitura da obra. (DB, 2007, p. 48; DCM, 2011, p. 113)

Como observado, são questões simples, que priorizam a percepção particular do aluno com relação ao que leu. Nota-se que uma das questões veiculam a ideia da Literatura como transmissora de uma lição, de uma moral, revelando, portanto, o atravessamento das vozes que reconhecem na Literatura a transmissão do modelo familiar, o caráter moralizante, a fantasia como escape, a intenção educativa, a veiculação de normas de obediência e comportamento. Observa-se, também, no enunciado, que não há referência à competência epistemológica da Literatura, ou seja, à sua capacidade de veicular e propiciar a construção de conhecimentos, propor discussões, incitar reflexões. No entanto, reconhecemos que é importante que a compreensão do aluno acerca de uma leitura literária passe também por essas questões mais simples, ou seja, refletir sobre o tema, reconhecer o episódio que mais o impressionou, refletir sobre as personagens e perceber a relação entre a obra e a vida cotidiana. Essas questões são relevantes para que ele possa aprofundar a compreensão sobre o que leu e construir sentidos a partir dessa leitura.

Segundo as IES_{inst}, o professor deve considerar, na avaliação da leitura literária,

- a capacidade de o aluno construir uma justificativa para sua interpretação;
- a capacidade de o aluno construir uma relação entre os elementos citados no item 2 acima (esse aspecto visa à observação da capacidade de síntese dos elementos da obra que foram relevantes para o aluno no momento de sua leitura literária);
- a capacidade de o aluno posicionar-se frente à variedade de comportamentos exibidos pelas personagens e à veiculação de pensamentos-ideias representativos do modo como uma temática é abordada em uma obra;
- os tipos de relação que o aluno construirá entre o universo estético da obra e seu “mundo real”, nos seguintes termos:
 - “retrato da realidade” (denúncia);
 - como poderia ser a realidade (utopia X futuro catastrófico);
 - como poderia ser a realidade (dadas as condições de determinada época).(DB, 2007, p. 49)
- a capacidade de o aluno construir uma justificativa para sua interpretação;
- a capacidade de o aluno construir uma relação entre os elementos citados no item anterior (este aspecto visa à observação da capacidade de síntese dos elementos da obra que foram relevantes para o aluno no momento de sua leitura literária);
- a capacidade de o aluno posicionar-se frente à variedade de comportamentos exibidos pelas personagens e à veiculação de pensamentos e ideias representativos do modo como uma temática é abordada em uma obra;
- os tipos de relação que o aluno construirá entre o universo estético da obra e seu “mundo real”, nos seguintes termos: “retrato da realidade” (denúncia); como poderia ser a realidade (utopia versus futuro catastrófico); como poderia ser a realidade (dadas as condições de determinada época). (DCM, 2011, p. 114)

Concordamos com as IES_{inst} neste ponto por entendermos que essas capacidades centram-se na construção do aluno enquanto sujeito leitor crítico que, a partir de uma leitura, consegue justificar sua interpretação, fazer síntese dos elementos constitutivos mais

importantes do texto, tomar uma posição ante ao que leu e ao que o texto defende/veicula, reconhecer os elementos estéticos presentes no mesmo e estabelecer relações entre estes e mundo cotidiano. Não estamos dizendo que esta proposta apresentada pela IES_{inst} sobre o que se considerar na avaliação da leitura literária deva se tornar uma receita para ser seguida pelos professores de Literatura de forma geral, estamos apenas refletindo sobre a relevância dela quando enfocamos a formação do aluno enquanto produtor de sentidos de um texto.

O enunciado da IES_{inst} nas DB:

é relevante que o professor explicita no instrumento de avaliação que elementos comporão o acontecimento de leitura literária em avaliação. Em face disso, torna-se relevante, também, que, para recontar o enredo da narrativa, o professor apresente o *tema geral, as situações que envolvem os fatos contados, a forma de agir das personagens nas situações, a trama da história e a forma como são apresentados e encaminhados os conflitos*. (DB, 2007, p. 52. Itálicos do documento)

E o da IES_{inst} nas DCM:

O professor deve explicitar no instrumento de avaliação que elementos deverão ser descritos na leitura da obra. Pode-se tomar como exemplo a atividade de descrever o enredo da narrativa apresentando aspectos que caracterizem a época em que a obra foi concebida, a contextualização histórica que envolve os fatos narrados, as características de personalidade das personagens e as reações dessas personagens diante das situações apresentadas na obra. (DCM, 2011, p. 117)

reforçam a assertiva de que o processo avaliativo requer o estabelecimento prévio dos parâmetros que serão seguidos. Os instrumentos a serem utilizados para a avaliação precisam ser bem explicitados e detalhados pelo professor e bem compreendidos pelos alunos. Nos enunciados anteriores, as IES_{inst} apresentam os parâmetros para se trabalhar com a recontagem do enredo da obra literária na sala de aula. Concordamos com a proposta no sentido de que é preciso que o professor, primeiramente, apresente o tema geral. Acreditamos que os professores não deveriam chegar à sala de aula e oferecer os livros aos alunos, sem antes realizarem uma abordagem geral sobre o tema que será o foco das leituras. Além disso, ele também carece explicitar as situações que envolvem os fatos contados para que os alunos tenham a compreensão do contexto em que a obra se insere e sua relação com o cotidiano. O esclarecimento sobre as formas de agir das personagens, a trama e os conflitos é relevante, pois permitem aos alunos terem uma visão do todo do texto, refletindo sobre os personagens, suas características e comportamentos, como o enredo se constrói e se desenvolve e sobre a relevância dos conflitos e de seus encaminhamentos para a construção do texto literário. Entendemos que, se o professor realiza esse tipo de trabalho com os alunos junto ao texto ou

obra literária, a avaliação sobre esses elementos poderá ser vista por eles como um processo natural, como uma extensão das atividades com a leitura literária.

A IES_{inst}, nas DB, apresenta os elementos que estão envolvidos com os processos de avaliação em Literatura, organizando-os em diferentes instâncias no âmbito escolar: 1ª instância – o professor; 2ª instância: a capacidade dos alunos de reconstruírem paráfrase em torno da obra; 3ª instância – a capacidade dos alunos de construírem descrições sobre elementos da obra; 4ª instância – fenômenos relacionados ao processo de avaliação em Literatura; e 5ª instância – a capacidade dos alunos de realizarem uma análise pormenorizada de elementos da obra. A IES_{inst} nas DCM, por sua vez, não denominam esses elementos de instância, mas de momentos. Ela apresenta, portanto, cinco momentos, que condizem com as instâncias definidas pelas DB.

O enunciado abaixo se refere à 1ª instância/momento – o professor:

Na 1ª instância o professor, envolvido no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, ou imbuído do seu objetivo de motivar o aluno para se tornar um sujeito-leitor, buscaria averiguar a capacidade de seus alunos de recontarem as obras, fragmentos ou textos literários tomados por instrumento no processo de avaliação. (DB, 2007, p. 49-50)

Em um primeiro momento, o professor, envolvido no processo de ensino/aprendizagem ou imbuído do seu objetivo de motivar o aluno para se tornar leitor, buscaria averiguar a capacidade de seus alunos de recontarem as obras, fragmentos ou textos literários tomados por instrumento no processo de avaliação. [...] Desta maneira, caberia ao professor, atentar para a seleção particular que cada aluno fará das situações narradas (dados os diferentes pontos de vista que são colocados em jogo na leitura literária por diferentes indivíduos). (DCM, 2011, p. 114)

Por meio dos dois enunciados, percebemos que as IES_{inst} reconhecem o objetivo básico do professor de Literatura, qual seja, motivar o aluno a se tornar um sujeito leitor. Nesse processo, enquanto mediador entre o aluno e a leitura literária, ele precisa observar como tem sido o desempenho dos estudantes durante as aulas. Segundo o enunciado, essa observação pode ser feita por meio das atividades de recontar as histórias, ou parte delas, e os textos literários. Nesse ponto, há que se lembrar que cada aluno é um sujeito em particular, portanto, detentor de características que lhe são pessoais e específicas. Por isso, o professor precisa ter cuidado ao realizar a avaliação, para que não pise na padronização, desejando que os alunos apresentem a mesma *performance*, compreensão ou resposta.

A seguir, a IES_{inst} nas DB explica a 2ª instância e a IES_{inst} das DCM define o segundo momento: “a capacidade dos alunos de reconstruírem paráfrase em torno das obras,

fragmentos ou textos literários tomados por enunciação literária para leitura no processo de avaliação” (DB, 2007, p. 50; DCM, 2011, p. 115).

A paráfrase²⁸ pode ser entendida, conforme Orlandi (2000, p. 12), como “o reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), o que a difere da leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.” Nesse sentido, tanto a paráfrase quanto a polissemia “se inscrevem na idéia de produção da leitura” (ORLANDI, 2000, p. 12). Diante dessa concepção, a paráfrase pode se tornar um instrumento para se trabalhar a leitura literária, haja vista que ela se configura como uma forma de compreensão, pois os alunos repetem com outras palavras o que foi dito pelo autor, e, para fazerem isso, precisam entender minimamente o que texto diz. Fazendo esse exercício, eles estão construindo uma leitura e, portanto, atribuindo sentidos ao que leram.

A 3ª instância é apresentada pela IES_{inst} nas DB como “a capacidade dos alunos de construir descrições em que percebam particularidades referentes ao espaço geográfico, ao espaço físico, ao cenário, às características das personagens e ao tempo em que a obra, fragmento ou texto literário se situa.” (DB, 2007, p. 50), ao que o documento chama de “visualização do literário ou tradução imagética”. (DB, 2007, p. 50-51). A IES_{inst} nas DCM explica o terceiro momento também como:

a capacidade dos alunos construir descrições sobre particularidades do cenário, características das personagens e sobre o tempo em que a obra literária se situa. [...] Chama-se a essa capacidade dos alunos demonstrarem sua percepção dos universos estéticos da obra de “visualização do literário” ou “tradução imagética”. (DCM, 2011, p. 115)

A 3ª instância/momento, portanto, apresenta a avaliação dos elementos constitutivos da obra e o contexto em que a mesma se insere. Esses elementos são relevantes para que o aluno alcance a compreensão do que leu e, por isso, podem ser avaliados. Como proceder a essa avaliação é uma questão que tem instigado muitos estudiosos e especialistas, haja vista não se conceber mais o estudo do texto literário por meio de fichas que apresentam questões objetivas sobre personagem, tempo, espaço, narrador etc. Esses elementos não podem ser analisados pelo aluno de forma estanque, como se fossem independentes uns dos outros. Eles constituem um todo e, como um todo, podem ser analisados em conjunto. Assim, o aluno compreende que um elemento depende do outro e esta relação é que constitui a produção literária de um autor. Entendemos que cabe a cada professor procurar encontrar uma forma

²⁸ Entendemos que paráfrase e polissemia não são excludentes.

para avaliar a compreensão dos seus alunos a respeito desses elementos, pois não há uma receita ou modelo que possa ser seguido, afinal, as escolas são heterogêneas, assim como o são as turmas e cada aluno.

O próximo enunciado da IES_{inst} nas DB se remete à 4ª instância. Esta

envolve os fenômenos relacionados ao processo de avaliação em Literatura, a proposta é que o professor procure averiguar a capacidade dos alunos de construir interpretações acerca de elementos relacionados ao enredo, às situações narrativas e ao comportamento das personagens na obra, fragmento ou texto literário tomados por instrumento no processo de avaliação. (DB, 2007, p. 51)

A IES_{inst} nas DCM explica o quarto momento, que se pauta também na proposta de que o professor deve “averiguar a capacidade dos alunos construir interpretações sobre elementos relacionados ao enredo, às situações narrativas e ao comportamento das personagens na obra literária.” (DCM, 2011, p. 115)

Entendemos, pelos dois enunciados, que a avaliação pode partir da análise dos elementos constitutivos do texto para uma interpretação mais profunda por parte dos alunos, em que eles constroem relações entre o enredo, as situações narrativas, os comportamentos das personagens. É o momento, pensamos, que ele se desloca da leitura superficial do texto para o processo de construção/produção de sentidos, por meio da interpelação advinda da identificação/desidentificação com o texto.

Por fim, a IES_{inst} explicita a 5ª e última instância:

investigar a capacidade dos alunos de examinarem pormenorizadamente elementos particulares relacionados ao tipo de narrativa, ao tipo de personagem, ao estilo e aos recursos característicos de uma determinada obra, fragmento ou texto literário tomados por instrumento no processo de avaliação. (DB, 2007, p. 51)

e a IES_{inst} nas DCM define o quinto momento: “investigar a capacidade dos alunos de examinarem pormenorizadamente elementos particulares relacionados ao tipo de narrativa, ao tipo de personagem, ao estilo e aos recursos característicos de uma determinada obra em um processo avaliativo.” (DCM, 2011, p. 115)

Entendemos que esta instância/momento, descrita pelos enunciados das IES_{inst}, refere-se à observação dos elementos estéticos e singulares da narrativa. O aluno, nesse momento, mostra aos professores que reconhece os modos de se construir um texto literário, entretanto, este deve ser um exercício contínuo ao longo de sua vida escolar para que ele possa, gradativamente, ir aprendendo a realizar esse tipo de análise, pois é um trabalho que exige conhecimento teórico e prático, uma vez que os alunos precisam ter conhecimentos básicos a

respeito de estética em Literatura, tipos de narrativa, tipos de personagem, recursos estilísticos, enfim, saberes específicos que são necessários para essa forma de análise e precisam, também, possuir uma experiência, construída por meio da prática, para realizar este tipo de análise. Após a análise das instâncias/momentos, compreendemos que a proposta do *corpus* é de um trabalho contínuo com essas atividades e não de um trabalho que privilegie uma ou outra instância/momento.

O enunciado a seguir filia a proposta das DB a uma corrente de avaliação, no caso, à:

corrente crítico-literária que abraça um relativismo moderado (Compagnon, 2003), aquele que relativiza a referencialidade polifônica do sujeito em sua singularidade de percepções, mas que incide tais percepções no suporte que a própria enunciação literária apresenta como potencialidade de leitura possível. (DB, 2007, p. 53)

ou seja, o relativismo que caracteriza tal corrente permite que a referencialidade polifônica do sujeito, marcada por uma particularidade de percepções que são próprias a ele, intervenha na leitura que o mesmo realiza sobre o texto literário. Nesse sentido, entendemos que não é um relativismo absoluto, pois, conforme o enunciado, é preciso “respeitar, acolher e avaliar” (DB, 2007, p. 53) as particularidades de leitura literária que os alunos apresentam, sem, no entanto, aceitar que tudo e qualquer coisa sejam possíveis em um exercício de interpretação, o que seria entendido como uma leitura impressionista do texto literário. Essa leitura impressionista é marcada pela ideia de que a partir de um texto literário o sujeito pode ser incitado a compreender o que leu a partir do que sua percepção lhe evoca, a partir de sua concepção de mundo, a partir de sua impressão sobre as coisas.

É certo que a Literatura é considerada por muitos como a área do *vale tudo* entre as disciplinas, haja vista que ela trabalha, principalmente, com a construção de sentidos a partir da leitura de um texto por um sujeito a partir do lugar social, histórico, político, cultural e intelectual que ele ocupa. Mas é importante ressaltar que flexibilidade não é sinônimo de descuido e falta de critérios, ou seja, nem toda leitura do texto é possível, afinal, “dizer que tudo pode ser lido no texto, ou no texto e nos demais textos, é, portanto, meia verdade, que não é imprescindível aceitar.” (SARLO, 2005, p. 82). Diante disso, a diversidade de leituras precisa ser aceita na escola, mas desde que respeitados certos parâmetros, conforme as IES_{inst} explicam:

uma diversidade de leituras pode ser aceita desde que justificada por uma lógica estética, retórica, social, política, lingüística, entre outras percepções. É preciso ficar claro que existem leituras que não são aceitas porque não podemos sustentar tais

percepções a partir de elementos constituintes, constituídos e constitutivos na composição estética da obra. (DB, 2007, p. 53)

A ideia de respeitar, acolher e avaliar as particularidades de leitura literária que os alunos enunciarem não se inscreve, em hipótese alguma, numa ideia de relativismo absoluto em que tudo é possível de ser perceptivo em um texto literário. Ao contrário, uma diversidade de leituras pode ser aceita desde que justificada por uma lógica estética, retórica, social, política, linguística, entre outras percepções. É preciso ficar claro que existem leituras que não são aceitas porque não se pode sustentar tais percepções a partir de elementos constituintes na composição estética da obra. (DCM, 2011, p. 116)

Sem o estabelecimento de critérios de valoração simbólica, as IES_{inst} entendem que não há como o professor analisar, no processo avaliativo, como os alunos perceberam o texto, como abordaram os elementos constitutivos do mesmo, o que compreenderam, quais suas dúvidas, que partes causaram estranhamento e dificuldades de compreensão, enfim, que sentidos o aluno construiu a partir da leitura do texto literário. O enunciado “É fundamental que o aluno saiba o que é esperado dele em sua explicitação de leitura do texto literário para que este tenha clareza acerca do valor atribuído à sua avaliação.” (DB, 2007, p. 52) reforça essa ideia.

A partir dessa concepção, a IES_{inst} nas DB apresenta algumas “atividades avaliativas envolvendo atitudes de *recontar*, *construir paráfrases*, *descrever particularidades* e *interpretar*” (DB, 2007, p. 52. Itálicos do documento) que acredita possibilitar ao professor estabelecer a valoração com relação ao desempenho dos alunos ante a leitura literária.

No ato de recontar como atividade avaliativa, as IES_{inst} em ambos os documentos explicam que cada aluno constrói uma visão particularizada da obra, fragmento ou texto. Essa diversidade de percepções por parte dos alunos é um elemento cujas significações dependem da lógica de leitura que eles vão atribuir às situações, cenas, episódios, desfechos, que não podem ser avaliados enquanto modelo pré-construído porque cada aluno vai conceber o texto de forma particular (alguns apresentarão um panorama geral, outros se centrarão em determinadas partes, personagens, outros oscilarão entre elementos do particular para o geral e vice-versa) (DB, 2007; DCM, 2011).

Nesse sentido, entendemos que as IES_{inst} objetivam a valorização da compreensão dos alunos, mesmo que esta varie de superficial a aprofundada. Desse modo, podemos pensar que o professor não deveria exigir que essa compreensão siga um modelo pré-construído de análise, haja vista cada aluno, enquanto ser singular, apresentar, certamente, um olhar, também singular, sobre o texto literário. Para que a atribuição de um valor à compreensão do aluno não se torne um meio de classificar e rotular bons e maus alunos-leitores, a IES_{inst} nas

DB explica que o professor precisa possuir “uma sensibilidade pedagógica que o permita compreender como o aluno construiu sua leitura do texto literário.” (DB, 2007, p. 53) e a IES_{inst} nas DCM defende que essa sensibilidade pedagógica permite ao professor “compreender os processos de tradução e paráfrase empregados pelo aluno.” (DCM, 2011, p. 116)

Nesse ponto questionamos a respeito da própria constituição do professor enquanto leitor literário (MESQUITA, 2007/2008; BATISTA, 1998), pois, para que ele possua essa sensibilidade pedagógica, entendemos que é preciso que também se constitua como leitor. Este é um fator considerado pelo *corpus*, pois ao observarmos cada uma das diretrizes como um todo, percebemos que a ideia de que o professor de Literatura precisa ser, antes de qualquer coisa, um leitor, atravessa os dois documentos. Essa constituição do professor como leitor é importante para que ele tente compreender os caminhos percorridos pelo aluno para chegar até a atribuição de sentidos ao texto literário. Diante disso, a preocupação com a formação do professor enquanto leitor literário paira sobre as discussões que são empreendidas sobre o modo como ele realiza a valoração das atividades de leitura realizadas pelos alunos nas aulas de Literatura.

Quanto ao ato de o aluno construir paráfrases, as IES_{inst} explicam que:

no ato de construir paráfrases, os elementos de extensão, de “realidade” e de re-significação da leitura literária serão os parâmetros pelos quais o professor baseará a atribuição de um valor simbólico em seu processo de avaliação da leitura literária. (DB, 2007, p. 54. Aspas do documento)

No ato de construir paráfrases, cada aluno vai elaborar uma visão particular da obra, reduzindo ou deslocando elementos das situações, cenas, episódios ou desfechos dentro de uma proposta de leitura literária sugerida pelo professor. É preciso valorizar elementos que foram ampliados na paráfrase, realidades adaptadas originadas a partir da indicação de leitura. (DCM, 2011, p. 117)

Observa-se, portanto, que a valoração da paráfrase será baseada na capacidade do aluno de elaborar sua visão da obra, de compreender a relação entre ficção e realidade e de lançar o seu olhar sobre aquilo que leu. Resta saber se o professor de Literatura se voltará para a percepção desses aspectos para atribuir um valor à compreensão do aluno sobre a leitura realizada.

No ato de descrever particularidades, a IES_{inst} nas DB esclarece que:

o aluno será avaliado outra vez em sua capacidade perceptiva uma vez que cada aluno vai perceber a obra de forma singular (alguns irão se ater a aspectos físicos, espaciais ou temporais, outros irão se ater a aspectos psicológicos, comportamentais,

sentimentais, outros construirão uma visão mesclada das duas naturezas de características a serem descritas a partir da obra, fragmento ou texto lido). [...] o professor deve explicitar no instrumento de avaliação que elementos deverão ser descritos na leitura da obra, fragmento ou textos tomados como materialidade textual para uma leitura literária. (DB, 2007, p. 54-55)

Atribuir um valor à capacidade perceptiva de um sujeito sobre um texto literário é uma tarefa assaz difícil, pois é comum deixarmos, mesmo inconscientemente, nossas próprias percepções influírem em nosso olhar avaliativo. Mas não pode ser considerada uma tarefa impossível. Nesse sentido, ressaltamos novamente nosso questionamento acerca de como o professor realizará esta tarefa, sem que cometa enganos e injustiças.

Com relação ao ato de interpretar, as IES_{inst} ressaltam que:

cada aluno vai construir uma interpretação da obra, fragmento ou texto, apresentando sua percepção crítica de acordo com sua visão de mundo acerca do que a situação narrada representa, enquanto substrato de um mundo imagético. Nessa interpretação, serão explicitados detalhes sobre aspectos de verossimilhança com o universo social de percepção crítica do aluno.

Outra proposta é que o aluno, a partir de um olhar comparativo, estabeleça relações entre o universo estético do autor e sua forma de ver os acontecimentos narrados na obra, fragmento ou texto. (DB, 2007, p. 55)

cada aluno constrói uma interpretação do texto literário, apresentando sua percepção crítica de acordo com sua visão de mundo sobre a situação representada como substrato de um mundo imagético. Nessa interpretação serão explicitados detalhes sobre aspectos de verossimilhança com o universo social de percepção crítica do aluno. O aluno, a partir de um olhar comparativo, poderá estabelecer, também, relações entre o universo estético do autor e sua forma de ver os acontecimentos. (DCM, 2011, p. 117)

Diante dos enunciados, podemos entender que a interpretação também é algo particular a cada sujeito, portanto, esperar que o aluno apresente uma percepção crítica é ter claro que ele deve aprender a se posicionar criticamente ante um texto, tarefa que é designada, principalmente, à escola. Nesse sentido, antes que o professor atribua valores à interpretação do aluno, primando por parâmetros baseados interpretação crítica, torna-se necessário que ele trabalhe com os alunos antes a formação crítica. Sem essa base formadora, pensamos que o aluno não conseguirá (ou conseguirá de forma parcial): perceber a dicotomia existente entre a ficção literária e sua visão de mundo enquanto sujeito; estabelecer relações entre o universo ficcional do texto literário e o cotidiano em que ele está inserido; construir percepções a respeito dos personagens e dos padrões de comportamento social presentes no texto e identificar os elementos estáticos presentes nestes. Sem o desenvolvimento dessas capacidades leitoras, a compreensão do aluno acerca do texto literário poderá não o revelar enquanto um sujeito leitor literário.

3.3.3 Sobre a relação entre as DB e as DCM: aproximações e distanciamentos

3.3.3.1 Adequação à legislação

Como a própria IES_{inst} ressalta, houve uma necessidade de revisão das DB (2007) para ajustá-la às “ leis 10.639/2003 (a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”); 11.645/2008 (acrescenta a obrigatoriedade da temática “Cultura Indígena”); 11.274/06 (institui o Ensino Fundamental de 09 anos); lei 8.069/90 (obrigatoriedade do ensino do Estatuto da Criança e do Adolescente)” (DCM, 2011, p. 84. Aspas do documento). Com relação à adequação das novas diretrizes à legislação, o documento procurou incluir as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, conforme a IES_{inst}:

alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Estabeleceram a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e a história e cultura indígena para o ensino de educação básica em instituições públicas e privadas em todo o currículo escolar, conforme estabelece em seu parágrafo 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras”. (DCM, 2011, p. 86-87. Aspas do documento)

As leis supracitadas objetivam reconhecer e valorizar a diversidade e a pluralidade cultural no país, por meio de diretrizes curriculares nacionais voltadas para a educação étnico-racial. A partir disso, a IES_{inst} coloca a seguinte questão: “Que caminho estas diretrizes podem apontar para atender ao dispositivo legal que exige o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a história e cultura indígena?” (DCM, 2011, p. 88). Ao que ela mesma responde: “primeira reflexão que podemos levar para os professores é a de um trabalho de pesquisa em busca de fontes literárias, para que supere as lacunas de nossa formação inicial.” (DCM, 2011, p. 88)

Com esse objetivo, a IES_{inst} propõe algumas ações: apresentação de uma lista com “um conjunto de obras na base de nossa matriz curricular como referência” (DCM, 2011, p. 88), sugestão da “participação dos docentes nos cursos de Formação Continuada, oferecidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que dentro de sua programação, já vem contemplando as referidas temáticas.” (DCM, 2011, p. 88) e da “criação de grupos de estudos com foco nestas temáticas com participação dos professores e

formadores” (DCM, 2011, p. 88) e trabalhar “por meio de projetos que se solidifiquem dentro do calendário escolar.” (DCM, 2011, p. 88)

Com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 13 de julho de 1990, a IES_{inst} explica que

as crianças e adolescentes devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento e formação, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Este documento defende o Direito à Literatura como parte integrante desta proclamação conforme consta no capítulo IV, artigo 58: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. (DCM, 2011, p. 88-89. Aspas do documento).

Além disso, o ECA garante também à criança e ao adolescente: “o fornecimento gratuito de material didático” (DCM, 2011, p. 89) e “que os mais diversos tipos de livros de leitura sejam disponibilizados gratuitamente, nas escolas.” (DCM, 2011, p. 89) Desta feita, a IES_{inst} explica que, nas DCM, “no que tange presença do ECA no âmbito da literatura escolar, não se restringe ao fato de ser só um documento propriamente, objeto de leitura. Abarca implicitamente, um universo de obras literárias em prosa e verso que denunciam a violação dos direitos das crianças e adolescentes. (DCM, 2011, p. 89)

Como a inclusão das legislações especificadas anteriormente foi uma das justificativas para se elaborar uma nova versão das DB de 2007, sentimo-nos impelidos a investigar em que medida o novo documento (DCM, 2011) conseguiu atender a essas exigências. Ao analisarmos pormenorizadamente os enunciados da IES_{inst} nas DCM, observamos algumas referências dispersas ao que reza as leis 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira, e 11.645/2008, que determina o estudo da cultura indígena.

Na ementa proposta do primeiro ao quinto ano, a IES_{inst} destaca: “conhecer e valorizar a memória e a cultura de nossos ancestrais indígenas e africanos a partir de mitos e lendas folclóricos e autores representativos e reconhecidos.” (DCM, 2011, p. 101) Para o sexto ano, a proposta é basicamente a mesma: “conhecer e valorizar a memória e a cultura de nossos ancestrais indígenas e africanos” (DCM, 2011, p. 101), a diferença é que não é especificado que é por meio de mitos e lendas folclóricos e de autores representativos dessa Literatura. Para o sétimo ano, a ementa sugere: “lendas indígenas de origem latina, africana e nacional para verificação do que é comum ao imaginário dos povos em questão” (DCM, 2011, p. 103).

No oitavo ano e no nono ano, não há especificação com relação à inclusão de textos que abordem especificamente a Literatura africana ou indígena.

Na parte destinada a sugestões de obras, gêneros e atividades, aparecem de forma bem discreta algumas sugestões que procuram incluir a Literatura africana e indígena. No primeiro e no segundo ano: “contos indígenas e africanos” (DCM, 2011, p. 108), no terceiro ano, após uma listagem específica de nomes, como “Lygia Bojunga Nunes, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira [...] Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, haicais dentre outros)” (DCM, 2011, p. 109), aparece a sugestão: “contos indígenas e africanos” (DCM, 2011, p. 109). No sexto ano, ocorre algo semelhante, ou seja, é apresentada uma lista de autores e obras e entre eles citado, juntamente com a Literatura de Cordel, “literatura afro-brasileira e indígena, etc.” em seguida, a lista segue com autores e obras (DCM, 2011, p. 109). O sétimo ano segue o mesmo modelo. No oitavo e no nono ano não há nem essa referência superficial ao estudo das Literaturas africana e indígena.

Após a investigação realizada sobre como a IES_{inst} aborda as questões relativas à inclusão das literaturas africana e indígena, só encontramos referências ao assunto em alguns itens das ementas propostas e em algumas partes isoladas nas sugestões de obras, mesmo assim, de forma incompleta, haja vista que, conforme evidenciado pelos enunciados, nas ementas do oitavo e do nono ano a IES_{inst} nem se remete ao assunto e, nas sugestões de obras, gêneros e atividades, de forma semelhante, não há referência à sugestão de leituras que possam auxiliar o professor em seu trabalho com essa forma de Literatura.

Nesse sentido, pelos enunciados analisados podemos observar que a IES_{inst} se remete aos termos literatura afro-brasileira, literatura indígena, ancestrais indígenas e africanos, lendas indígenas, lendas de origem africana, contos indígenas e africanos, apenas para cumprir uma obrigação legal. Não há referência a autores ou obras específicos, nem sugestões para o professor de como abordar e desenvolver atividades de leitura com esses textos.

No final das DCM há uma lista de sugestões de obras com 215 títulos, contudo, não há especificação que diferencie as obras de literatura indígena e afro-brasileira das demais.

Quanto às especificações do Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma geral, encontram-se diluídas ao longo do documento, uma vez que este defende a formação do aluno enquanto leitor literário e que é uma das exigências desta lei o direito à Literatura como parte da formação da criança e do adolescente.

3.3.3.2 Aproximações e distanciamentos

Ao efetuarmos a análise das forças centrípetas tendo como *corpus* as *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007) e as *Diretrizes Curriculares Municipais* (2011) percebemos que há mais aproximações entre os dois documentos do que distanciamentos. Tentaremos realizar uma reflexão a respeito dessas aproximações e distanciamentos a partir dos próprios enunciados da IES_{inst} nas DCM.

Inicialmente gostaríamos de falar sobre o processo de revisão das DB. A IES_{inst} nas DCM explica que este “foi iniciado em 2009 com um pequeno grupo de professoras que participavam da Formação Continuada de Literatura e Português, mas no decorrer deste processo de revisão uma das principais dificuldades enfrentadas foi a constante alteração da equipe.” (DCM, 2011, p. 80). Diante da complexidade que o trabalho de revisão exigia, conforme a IES_{inst}

foi solicitada a assessoria de professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, a participação do professor Dr. João Bosco Cabral dos Santos, pois ele já havia atuado como assessor durante o processo de elaboração das Diretrizes de 2007. A solicitação também foi atendida pela professora Dra. Marisa Gama Kalil. (DCM, 2011, p. 80).

Entretanto a IES_{inst} destaca que a participação dos mesmos não durou muito tempo, devido à dificuldade em conciliar as atividades acadêmicas com as reuniões para revisão do documento. (DCM, 2011)

No processo de revisão, houve também a participação de uma professora de História da Rede Municipal, cujo papel era esclarecer ao grupo sobre as legislações que definiam a obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Conforme as DCM, o trabalho de revisão foi pautado “por uma metodologia analítica: discussões acerca do que estava posto no atual documento, debates para o que deveria ser mantido, modificado ou inserido.” (DCM, 2011, p. 81).

Com relação às DB (2007), a equipe de revisão caracterizou o texto deste documento como

hermenêutico por estar carregado de jargões acadêmicos especificamente, pertencente a área da Análise do Discurso. O porte teórico adotado e o estilo “redacional” utilizado na produção do documento comprometiam a clareza e compreensão para a maioria dos docentes que *não se constituíam e ou se inscreviam* nesta linha teórica. (DCM, 2011, p. 81)

Após um trabalho de revisão inconcluso, haja vista uma série de fatores elencados pela equipe, como carga horária insuficiente para o trabalho, que demandava “compreensão de estudos, definições, sistematizações, digitalizações, revisões e formatação final para a inserção em nova versão de documento” (DCM, 2011, p. 81), o documento foi entregue ao coordenador de Português e Literatura, que estava nesta demanda de 2007 a 2010. A equipe sugeriu que a versão preliminar do documento fosse divulgada para

todos os profissionais da educação para o acolhimento de sugestões e tê-lo como um consenso de direcionamento diante das ações. Para concluir este documento sugeriram também, que houvesse um referendo em um fórum específico para aprovação e legitimidade, pois caso contrário estariam incorrendo no mesmo equívoco da versão anterior. (DCM, 2011, p. 81-82)

ou seja, o equívoco de não ter passado por “um processo de discussão” (DCM, 2011, p. 82).

A versão entregue para o coordenador foi repassada aos professores para que iniciassem um trabalho de “leitura e apontamentos” (DCM, 2011, p. 83).

Segundo os revisores, em relação ao documento de 2007, as questões que necessitavam serem revistas diziam respeito à:

- Uma introdução com a descrição e contextualização do processo de elaboração do documento.
- Suprir – substituir, a listagem com 217 nomes de professores autores porque a partir de uma rápida verificação, a comissão constatou vários equívocos nesta listagem; de nem todos os nomes listados serem efetivamente, professores que constavam na lista dos “Professores do Ensino Fundamental e participantes da elaboração das Diretrizes de 2007”. As improváveis contribuições de todas estas pessoas na elaboração do documento foi atestada - de realmente, não ter colaborado em momento algum na elaboração deste documento.
- Alterar o estilo do vocabulário na redação para amenizar as expressões carregadas e alteração dos neologismos teóricos; das palavras novas.
- Nortear as noções do eixo - rede conceitual, pois elas no documento se repetem, trazendo confusão e não clareza para o professor que atua na sala de aula. As referidas noções são:
 - a) noção de leitura;
 - b) noção de leitor do mundo;
 - c) noção de leitor literário;
 - d) noção de literatura;
 - e) noção de obra literária;
 - f) noção de aula de literatura.
- Nesta rede conceitual do documento há noções de um corpus, de pesquisa que foi levantado pelos professores que pouco contribuía, porque o objetivo central do documento é estabelecer “Diretrizes” para o ensino da Literatura.
- Necessidade de adequação às leis 10.639/2003 (a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”); 11.645/2008 (ela acrescenta a obrigatoriedade da temática “Cultura Indígena”); 11.274/06 (institui o Ensino Fundamental de 09 anos); lei 8.069/90 (obrigatoriedade do ensino do Estatuto da Criança e do Adolescente);

- Contemplar o Ensino Fundamental de nove anos com as exigências da – Resolução No – 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- Adequar ao Novo Acordo Ortográfico (2009) entre os países de Língua Portuguesa;
- Verificar a formatação gráfica/ editorial do documento;
- Correção das referências bibliográficas, em citações no corpo do texto com a listagem de obras consultadas. (DCM, 2011, p. 83-84. Aspas do documento)

Tentaremos, a seguir, refletir sobre cada uma dessas necessidades apontadas pela IES_{inst} nas DCM como motivos que levaram à elaboração de uma nova proposta de diretrizes para o ensino de Literatura no Ensino Fundamental, sem perdermos de vista as aproximações e os distanciamentos entre ambas as versões.

Com relação ao item “Uma introdução com a descrição e contextualização do processo de elaboração do documento”, as DB apresentam uma introdução explicando que o documento contempla o ensino fundamental, o que levou à construção do documento, qual o eixo norteador do trabalho e o eixo da rede conceitual que lhe dá suporte, especificando: a) noção de leitura; b) noção de leitor do mundo; c) noção de leitor literário; d) noção de literatura; e) noção de obra literária; e f) noção de aula de literatura. (DB, 2011, p. 12).

A introdução compreende as páginas 12, 13, 14 e 15 do documento e traz uma explicação, em nossa opinião, bastante clara e coerente sobre leitura, leitor, Literatura, obra literária e aula de Literatura, revelando o lugar teórico que as DB ocupam. Nesse sentido, entendemos que a necessidade apontada pela IES_{inst} de que a introdução contenha uma descrição e uma contextualização do processo de elaboração do documento é bastante relativa, haja vista que a introdução de qualquer texto pode começar por um ponto específico que o sujeito autor ou a instância enunciativa sujeitucional considerem de maior relevância. No caso das DB, acreditamos que a IES_{inst} optou por este caminho para deixar definido, já no início do trabalho, o viés teórico pelo qual o documento se norteará.

É evidente que, com uma nova redação, a necessidade de uma nova introdução se impõe, por isso as DCM construíram uma introdução diferenciada daquela presente nas DB e não porque foi uma urgência implícita que deixou a desejar no documento inicial, mas por ser uma demanda da própria versão atual.

Quanto à necessidade de supressão ou substituição dos 217 nomes de professores autores, aos quais denominamos IES_{pg}, a IES_{inst} nas DCM explica que nem todos os professores contribuíram na elaboração do documento. Entendemos que, se nem todos os professores foram partícipes na construção das DB, o mais adequado é suprimir os seus nomes. Contudo, essa supressão, em nossa percepção, não invalida a proposta, uma vez que,

se houve um grupo de professores, mesmo que com um número não tão significativo (217), que participou das discussões, opinou, questionou e refletiu sobre as questões apontadas, então, houve a presença da IES_{pg} no processo de construção e elaboração do documento.

Sobre a necessidade de alterar o estilo do vocabulário na redação para uma maior compreensão dos professores em geral, temos dois comentários. O primeiro diz respeito ao fato de não podermos menosprezar a capacidade de pesquisador do professor, nem de inferência de sentidos a partir de contextos específicos ou mesmo de um sujeito que está em constante busca por conhecimentos. Nesse sentido, se a linguagem das DB se configura como complexa, impregnada de palavras novas e termos teóricos, cabe ao professor, enquanto pesquisador, buscar recursos para tentar compreender o que se quer enunciar no documento. Alterar o estilo, ou, no caso das DCM, como nos foi possível observar, procurar transcrever com palavras mais simples aquilo que é enunciado pelo documento, é, no mínimo, considerar o professor como incapaz de buscar sua própria formação. Reconhecemos que as dificuldades de compreensão de palavras e termos técnicos pode fazer com que o processo de construção de sentidos seja um pouco mais lento, mas não o fará deixar de existir.

Observamos que, em muitos enunciados, as alterações propostas pela IES_{inst} dizem respeito à:

- substituição de algumas expressões por outras, de mesmo valor, mesmo significado e mesmo nível de complexidade: “[...] espelhamento para *quem com ela estabelece uma relação de pertencimento*” (DB, 2007, p. 14) por “[...] espelhamento *para o leitor*” (DCM, 2011, p. 93. Itálicos nossos).
- supressão de termos: “A literatura é *por gênese*, um campo de domínio heterogêneo, *complexo*, caracterizado por usos singulares da linguagem.” (DB, 2007, p. 15. Itálicos nossos); “Ela [a literatura] é um campo de domínio heterogêneo, caracterizado por usos singulares/*estéticos* da linguagem.” (DCM, 2011, p. 93. Itálicos nossos)
- inclusão de termos: “[...] usos singulares da linguagem.” (DB, 2007, p. 15); “[...] usos singulares/*estéticos* da linguagem.” (DCM, 2011, p. 93. Itálicos nossos)
- inversão de termos: “[...] pelas quais *se manifesta a literatura*.” (DB, 2007, p. 15. Itálicos nossos) por “[...] pelas quais *a literatura se manifesta*.” (DCM, 2011, p. 93. Itálicos nossos)

Quanto ao item:

- Nortear as noções do eixo - rede conceitual, pois elas no documento se repetem, trazendo confusão e não clareza para o professor que atua na sala de aula. As referidas noções são:
 - a) noção de leitura;
 - b) noção de leitor do mundo;
 - c) noção de leitor literário;
 - d) noção de literatura;
 - e) noção de obra literária;
 - f) noção de aula de literatura. (DCM, 2011, p. 83-84)

as noções referidas no enunciado são apresentadas na introdução das DB, juntamente com a explicação de que as mesmas se constituem como o eixo da rede conceitual que servirá de suporte para o documento. Nesse sentido, elas designam as posições teóricas adotadas pela IES_{inst}, e que serão tomadas como o referencial teórico que norteará o trabalho. Há uma explicação sobre cada uma das noções, a partir da percepção teórica da IES_{inst}, compreendendo as páginas 12, 13, 14 e 15 e, no decorrer do texto das DB há a apresentação dos depoimentos dos professores a respeito das mesmas noções. Nesse sentido, em uma leitura mais superficial, pode haver uma confusão sobre essas noções. Concordamos com a IES_{inst} nas DCM a respeito dessa questão e entendemos que houve a necessidade de uma melhor explicitação sobre os lugares discursivos da IES_{inst} e da IES_{pg} com relação às referidas noções.

No que tange ao item “Nesta rede conceitual do documento há noções de um *corpus*, de pesquisa que foi levantado pelos professores que pouco contribuía, porque o objetivo central do documento é estabelecer “Diretrizes” para o ensino da Literatura” (DCM, 2011, p. 83-84. Aspas do documento), entendemos que o *corpus* foi adotado no intuito de se apresentar uma proposta de atividade a ser desenvolvida com os alunos. A discussão que a IES_{inst} nas DB centra-se no conceito de interpelação, nesse sentido, a referida IES explica que a atividade é apresentada como sugestão “tendo sempre em vista a aprendizagem como um movimento de interpelação contínua entre professor e alunos.” (DB, 2007, p. 39).

A IES_{inst} propõe o trabalho com o poema de Otaciana Cássia Moreira (1982) para tentar mostrar como as atividades podem se configurar como momentos de interpelação para a leitura literária: relato de leitura (recontar, reescrever, re-significar); narrativização e poeticização (transformar, re-significar, expandir); paráfrase e paródia; interpretar (reconhecer, atribuir, construir). É realizada uma atividade para desenvolvimento de cada uma das propostas, de modo que o professor possa vivenciar exemplos e, a partir deles, construir os seus.

É interessante refletir sobre a necessidade de revisão deste elemento apresentada pela IES_{inst} nas DCM, porque esta IES_{inst} também apresenta propostas de atividades baseadas em alguns *corpus*, como a crônica “As Flores” de Leon Eliachar, por meio da qual a IES_{inst} mostra uma atividade de recontar oralmente ou por escrito um texto (DCM, 2011, p. 110). Outro exemplo de atividade usa o mesmo *corpus* adotado pela IES_{inst} nas DB, qual seja, o poema de Otaciana Cássia Moreira (1982), em que se propõe o trabalho com a reescrita (DCM, 2011, p. 110).

Como sugestão de atividade de poetização, a IES_{inst} apresenta um *corpus* contendo três poemas elaborados a partir de uma narrativa re-significada. Para atividade de paráfrase e paródia, usa o mesmo poema de Otaciana Cássia.

Se os dois documentos pretendem explicitar atividades para se trabalhar com a leitura literária, torna-se relevante que adotem textos que se constituam como *corpus* para o desenvolvimento das propostas.

Quanto à adequação das DB às leis 10.639/03, 11.645/08 e 8069/90 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, esta é uma questão legal, portanto, necessária. E, com relação à adequação ao Novo Acordo Ortográfico entre os países de Língua Portuguesa, a formatação gráfica e editorial do documento e o ajuste das referências bibliográficas de acordo com as citações no corpo do texto são questões de ordem técnica, portanto, também necessárias.

Ao longo dos enunciados da IES_{inst} nas DCM acerca das principais questões abordadas pelas duas versões do documento, podemos encontrar exemplos de cópia literal, paráfrase, exclusão ou inclusão de algum termo ou expressão, em que evidenciamos ressonâncias dos dizeres da IES_{inst} das DB nos enunciados da IES_{inst} das DCM. Em um processo de investigação, encontramos uma gama de exemplos que transcrevemos para o quadro a seguir, explicitando o enunciado, recortado do corpus, o tema a que ele se refere e a referência (página).

O objetivo deste quadro é mostrar as aproximações entre os enunciados, permitindo-nos perceber em que ponto as concepções se encontram e em que medida as alterações nos enunciados da IES_{inst} nas DCM propõem mudanças.

Quadro 1 – Aproximações entre os enunciados da IES_{inst} nas DB e nas DCM

Tema	Corpus	Enunciado	Referência
Conceito de Literatura	DB	“função política”; “resgate de movimentos de diferentes épocas”; “registra a cultura de uma época”; “espelhamento”; “revela monumentos e expressões de cultura de uma época”	p. 14
	DCM	“função política”; “resgate de movimentos e expressões de cultura de diferentes épocas”; “registra a cultura de um determinado tempo”; “espelhamento para o leitor”	p. 93
Leitura	DB	“exercício de cidadania”; “o aluno se coloca diante de um objeto pelo qual é interpelado”; “opina, se posiciona e apresenta características desse objeto”	p. 12
	DCM	“exercício de cidadania”; “o aluno se ver diante de um objeto pelo qual é interpelado”; “opina, posiciona-se e atribui características a esse objeto”	p. 92
Construção de sentidos	DB	“aluno produza sentidos sobre o objeto que contempla”; “situações que o interpelam a produzir sentidos”; “ato de um sujeito se pronunciar diante de algo que o interpela”; “alteridade entre a impressão e a expressão que o mundo coloca diante do ser ao interpela-lo”	p. 12
	DCM	“o aluno produzirá uma leitura com sentido sobre o objeto que contempla”; “pronunciamento diante de algo que questiona este aluno”; “alteridade entre impressão e expressão”	p. 92
Leitor	DB	“sujeito do processo de leitura”; “agente enunciador”; “aquele que lê o mundo e configura seu olhar em outro olhar a cada olhar”; “dinâmica de outricidade do olhar” “estado de crítica”; “a crítica [...] é a dinâmica de cada olhar outro que um sujeito lança sobre um objeto, produzindo sempre uma outra percepção sobre o mesmo objeto”; “ação de jurisprudência sobre um olhar”; “coleta informações e as significa, transformando, re-significando, buscando respostas para a interpretação que o mundo lhe exerce, coloca, questiona”	p. 13
	DCM	“sujeito do processo de leitura”; “agente enunciador”; “aquele que lê o mundo e transforma seu olhar a cada nova percepção no uso de diferentes ângulos de visão” “conhecimento de mundo”; “produzir outras e mais percepções”; “o leitor [...] colhe informações e as verifica num processo de construção de sua própria identidade”	p. 91-92
Leitor literário	DB	“sofre um processo de identificação com o texto literário”; “identificações estéticas, existenciais, psicológicas”; “leitor que se identifica”; “pertencimento com aquilo que lê”	p. 13
	DCM	“leitura literária pode causar prazer ou incômodo”; “processo de identificação/desidentificação (podendo ser estéticas, existenciais, psicológicas)”	p. 92
Aula de Literatura	DB	“espaço de construção de leitura, de contato com obras literárias, de críticas, de re-significação”; “espaço de vivências”; “olhar estético sobre relações de cotidianidade em uma dada época”; “espaço de opinião, de expressão de sentimento, de discussão do cotidiano de cada leitor”; “espaço de palavra que resgata elementos de uma cultura”	p. 15
	DCM	“espaço de construção de leitura, de contato com as obras literárias, de crítica, de outras significações”; “espaço de vivências”; “olhar estético sobre relações de cotidianidade, sobre relações histórica e dialeticamente circunscritas”; “espaços dedicados para a construção das palavras, para que elas resgatem elementos da sociedade e da cultura”	p. 93
Sensibilização para leitura	DB	“professor deve chamar a atenção do aluno para a relevância social do ato de ler”; “necessidade de se entrar em contato com o texto escrito, interpelando-o a perceber o mundo”; “artífice da leitura”	p. 24
	DCM	“professor precisa direcionar a atenção do aluno para a <i>relevância social do ato de ler</i> ”; “necessidade de se entrar em contato com o texto, interpelar – questionar e ser interpelado por ele” “participante ativo da leitura”	p. 105

Práticas para leituras literárias e processo de crítica	DB	“práticas literárias possuem estreita relação com o <i>processo de crítica</i> ”; “propiciam o reconhecimento de um fato histórico, de elementos da natureza, de fatos do cotidiano e outras singularidades que se articulam na constitutividade enunciativa de obras de arte pela via da estética”; “essa percepção, por parte do aluno-leitor constrói-se gradual e cumulativamente, de acordo com a sua exposição e reconhecimento desses elementos que fundam a crítica”; “independentemente de sua faixa etária”	p. 26
	DCM	“práticas de leituras literárias [...] podem ser construídas a partir de um trabalho de abordagem; dos espaços, tempos, ações, acontecimentos e efeitos que a obra produz no leitor numa tentativa de formação do senso estético”	p. 105
Sugestões de universos de significações	DB	“Série introdutória e 1ª série: contos de fada; contos das mil e uma noites; fábulas de Esopo” “2ª a 4ª séries: Clássicos da Literatura Infantil” “5ª Série: Ficção científica” “6ª Série: Contos de terror e histórias extraordinárias” “7ª Série: Temática da inauguração dos sentimentos” “8ª Série: Temáticas voltadas para: os sentimentos; a sexualidade; as polêmicas do nosso tempo; o momento de inserção de questões regionalistas”	p. 31-32
	DCM	“ Primeiro e segundo ano: contos de fada; contos das mil e uma noites; fábulas de Esopo, contos indígenas e africanos, cantigas de roda, quadrinhas parlendas e trava-línguas, poemas” “ Terceiro e quinto ano: clássicos da literatura Infantil universal e brasileira [...] Quadrinhas, parlendas, trava-línguas, poemas diversos [...] contos indígenas e africanos” “ Sexto ano: ficção científica [...] literatura de cordel, literatura afro-brasileira e indígena, etc. Clássicos adaptados” “ Sétimo ano: contos de terror e histórias extraordinárias [...] literatura afro-brasileira e indígena; romances/contos da literatura clássica brasileira [...] poemas [...] crônicas” “ Oitavo ano: temática da inauguração dos sentimentos” “ Nono ano: Temáticas voltadas para os sentimentos; a sexualidade; as polêmicas do nosso tempo; o momento de inserção de questões regionalistas”	p. 108-110
Escolha das atividades	DB	“três eixos básicos de abordagem do texto literário” - “formação do leitor”; “aquisição do gosto pela leitura”; “investimento existencial na busca pelo saber”	p. 32
	DCM	“três eixos básicos de abordagem do texto literário” - “formação do leitor”; “aquisição do gosto pela leitura”; “investimento existencial na busca pelo saber”	p. 106
Formação crítica do aluno	DB	“percepção de mundo”; “construção de opinião”; “posicionamento diante de fatos e acontecimentos”	p. 32
	DCM	“percepção de mundo”; “construção de opinião”; “posicionamento diante de fatos e acontecimentos”	p. 106
Formação pedagógica do aluno	DB	“contribuições dos estudos literários no avanço do processo de aprendizagem”; “crescimento em nível de formação escolar”	p. 32
	DCM	“contribuições dos estudos literários no avanço do processo de aprendizagem”; “crescimento em nível de formação escolar”	p. 106
Campos de exploração do conhecimento	DB	“processo de percepção de contextos”; “processo de associação de idéias”; “processo de inferência”	p. 32-33
	DCM	“processo de percepção de contextos”; “de associação de ideias”; “de construção de inferências”	p. 107
Universos de linguagem	DB	“oralidade”; “escrita”; “representações imagéticas”	p. 34
	DCM	“oralidade”; “escrita”; “representações imagéticas”	p. 108
Universo da oralidade	DB	“leitura silenciosa”; “leitura em voz alta”; “discussão sobre o envolvimento e o comportamento das personagens”; “discussão sobre os conflitos do enredo”; “discussão sobre as particularidades do trecho da obra”	p. 34

	DCM	“leitura silenciosa”; “leitura em voz alta”; “discussão da situação narrativa”; “discussão sobre o envolvimento e o comportamento das personagens na narrativa”; “discussão sobre os conflitos do enredo”; “discussão sobre as particularidades do trecho da obra”	p. 107
Atividades (oralidade)	DB	“hora do conto”; “asas da imaginação”; “criação coletiva”; “percepção do universo imaginário de um autor”; “fantástico na obra literária”; “onírico na obra literária”; transcendental na obra literária”; “elementos de verossimilhança (a imitação do cotidiano) na obra literária”; “catarse (realização pessoal, individual, com a passagem lida, comentada, interpretada)”; “identificação existencial do aluno com a obra literária”	p. 34-35
	DCM	“hora do conto”; “asas da imaginação”; “criação coletiva”; “universo imaginário de um autor”; Fantástico”; “onírico”; “transcendental”; “elementos de verossimilhança”; “catarse”; “identificação existencial do aluno com a obra literária”	p. 107
Atividades (escrita)	DB	“texto literário deve ser visto como substrato de verossimilhança do cotidiano dos alunos”; “o aluno transforma o texto literário em situação do cotidiano”; “transforma uma situação do cotidiano em texto literário”; “descrição do cotidiano (linguagem do dia-a-dia)”; “construção ficcional (linguagem literária)”	p. 35
	DCM	“texto literário se apresenta como substrato de verossimilhança do cotidiano dos alunos”; “transformação do texto literário em situação do cotidiano e vice-versa”; “descrição do cotidiano por meio do emprego da linguagem literária”	p. 107
Texto literário	DB	“mimesis (imitação da vida “real”) do processo de envolvimento com a escrita”; “amostra linguística de manifestação enunciativa da escrita dos alunos”	p. 35
	DCM	“mimesis (imitação da vida “real”) do processo de envolvimento com a escrita”; “amostra linguística de manifestação enunciativa da escrita dos alunos”	p. 107
Representações imagéticas	DB	“imagem do cotidiano (fotográfica – objetividade de composição) X imagem do universo transcendental (a pintura – expressividade artística e estética de cultivo da beleza singular)”	p. 36
	DCM	“imagem do cotidiano (fotográfica, objetividade de composição) se contrapõe à imagem do universo transcendental (a pintura, expressividade artística e estética do cultivo da beleza singular)”	p. 108
Professor	DB	“atenção especial ao texto, ou textos, que serão utilizados”; “demandas de pertencimento: ao universo de significações da faixa etária dos alunos; ao nível de interesses desses alunos e às redes temáticas de composição e constituição das obras literárias”	p. 36-37
	DCM	“atenção especial aos textos que serão utilizados”; “demandas de pertencimento. Quais sejam: o universo de significações da faixa etária dos alunos; o nível de interesses desses alunos e as redes temáticas de composição e constituição das obras literárias”	p. 108
Sugestões para elaboração de material	DB	“relato de leitura”; “narratividade e poeticização”; “paráfrase e paródia”; “interpretação”; “significação das palavras”; “transposição de uma linguagem em verso para uma linguagem em prosa”; “reconstrução da manifestação poética”	p. 38
	DCM	“relato de leitura oral e/ou reescrita”; “ressignificação de um poema”; “transposição de um gênero para outro”; “expansão da narrativa resignificada”; “paráfrase e paródia”; “recriar um poema”; “refazer um poema”; “inferência de palavras do texto”	p. 108
Avaliação	DB	“Bradfiel e Moredock”; “atribuição de símbolos”; “demonstração de conhecimento apresentada pelos alunos a partir da realização de determinada atividade”; “simbologia indicativa de um valor concebido a esse conhecimento evidenciado”; “valores subjetivos”; “valores numéricos”; “mensuração do conhecimento”	p. 47-48
	DCM	“Bradfiel e Moredock”; “atribuição de símbolos”; “demonstração de conhecimento apresentada pelos alunos a partir da realização de determinada atividade”; “simbologia indicativa de um valor concebido a esse conhecimento evidenciado”; “valores subjetivos”; “valores numéricos”; “mensuração do conhecimento”	p. 113

Sugestão: avaliação de uma atividade	DB	“o que gostou ou não gostou”; “por que gostou de alguns e elementos e por que não gostou de outros”; “quais aspectos lhe chamaram a atenção e os aspectos que não despertaram interesse”; “por que tais aspectos o impressionaram e porque os demais não despertaram seu interesse”; “formalizar uma opinião”	p. 48
	DCM	“o que gostou e o que não gostou”; “explicar por que gostou de alguns elementos e por que não gostou de outros”; “quais aspectos lhe chamaram a atenção e os aspectos que não despertaram interesse”; “por que tais aspectos o impressionaram e por que os demais não despertaram seu interesse”; “formalizar uma opinião”	p. 112-113
Avaliação das representações simbólicas	DB	“o que pensa sobre o tema”; “qual episódio da obra mais o impressionou”; “que personagem melhor traduz o tema” “o que o aluno diz que aprendeu enquanto lição de vida”	p. 48
	DCM	“o que pensa sobre o tema”; “qual episódio da obra mais o impressionou”; “que personagem melhor traduz o tema”; “o que o aluno diz que aprendeu enquanto lição de vida”	p. 112-113
O que considerar na avaliação da leitura literária	DB	“capacidade de construir uma justificativa para sua interpretação”; “construir uma relação entre os elementos”; “posicionar-se frente à variedade de comportamentos exibidos pelas personagens e à veiculação de pensamentos-ideias”; “relações que o aluno construirá entre o universo estético da obra e seu ‘mundo real’”	p. 49
	DCM	“capacidade de o aluno construir uma justificativa para sua interpretação”; “construir uma relação entre os elementos”; “posicionar-se frente à variedade de comportamentos exibidos pelas personagens e à veiculação de pensamentos e ideias”; “relação que o aluno construirá entre o universo estético da obra e seu ‘mundo real’”	p. 114
Professor	DB	“explicitar no instrumento de avaliação que elementos comporão o acontecimento de leitura literária em avaliação”; “apresente o <i>tema geral, as situações que envolvem os fatos contados, a forma de agir das personagens nas situações, a trama da história e a forma como são apresentados e encaminhados os conflitos</i> ”; “sensibilidade pedagógica para compreender como o aluno construiu sua leitura do texto literário”	p. 52-53
	DCM	“explicitar no instrumento de avaliação que elementos deverão ser descritos na leitura da obra”; “descrever o enredo da narrativa, apresentando aspectos que caracterizem a época em que a obra foi concebida, a contextualização histórica que envolve os fatos narrados, as características de personalidade das personagens e as reações dessas personagens diante das situações apresentadas na obra”; “sensibilidade pedagógica que lhe permita compreender os processos de tradução e paráfrase empregados pelo aluno”	p. 117
Elementos envolvidos no processo de avaliação em Literatura	DB	“1ª instância – o professor”; “2ª instância – capacidade dos alunos de reconstruírem paráfrase em torno da obra”; “3ª instância – capacidade dos alunos de construírem descrições sobre elementos da obra”; “4ª instância – fenômenos relacionados ao processo de avaliação em Literatura”; “5ª instância – capacidade dos alunos de realizarem uma análise pormenorizada de elementos da obra”	p. 49
	DCM	“1º momento – o professor”; “2º momento – capacidade dos alunos de reconstruírem paráfrase em torno da obra” “3º momento – capacidade dos alunos de construírem descrições sobre elementos da obra”; “4º momento – fenômenos relacionados ao processo de avaliação em Literatura”; “5º momento – capacidade dos alunos de realizarem uma análise pormenorizada de elementos da obra”	p. 114
Diversidade de leituras	DB	“pode ser aceita”; “lógica estética, retórica, social, política, linguística”; “existem leituras que não são aceitas”	p. 53
	DCM	“ideia de relativismo absoluto em que tudo é possível de ser perceptivo em um texto literário”; “pode ser aceita”; “lógica estética, retórica, social, política, linguística”; “existem leituras que não são aceitas”	p. 116
Construção de paráfrases	DB	“elementos de extensão, de ‘realidade’ e de re-significação da leitura serão os parâmetros pelos quais o professor baseará a atribuição de um valor simbólico em seu processo de avaliação”	p. 54
	DCM	“visão particular da obra”; “reduzindo ou deslocando elementos das situações, cenas, episódios ou desfechos”; “valorizar elementos que foram ampliados na paráfrase”	p. 117

Ato de interpretar	DB	“percepção crítica de acordo com sua visão de mundo acerca do que a situação narrada apresenta”; “substrato de um mundo imagético”; “detalhes sobre aspectos de verossimilhança com o universo social de percepção crítica do aluno”; “olhar comparativo”; “relações entre o universo estético do autor e sua forma [do aluno] de ver os acontecimentos narrados”	p. 55
	DCM	“percepção crítica de acordo com sua visão de mundo sobre a situação representada”; “substrato de um mundo imagético”; “detalhes sobre aspectos de verossimilhança com o universo social de percepção crítica do aluno”; “olhar comparativo”; “relações entre o universo estético do autor e sua forma de ver [do aluno] os acontecimento”	p. 117

O quadro é quase autoexplicativo, na medida em que apresenta o tema e os enunciados das IES_{inst} nos dois documentos sobre o mesmo. Ao realizarmos esta análise comparativa entre os enunciados podemos perceber os elementos que se repetem, foram suprimidos, incluídos, parafraseados, levando-se em consideração as críticas tecidas pela IES_{inst} nas DCM a respeito da abordagem que as DB fazem da Literatura e seu ensino e sobre as alterações que a nova versão apresenta, explicadas pelo próprio documento como necessárias para “deixar o texto mais claro quanto à sua proposta de trabalho com a literatura no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia.” (DCM, 2011, p. 86)

Para referendar a nova proposta de diretrizes, a IES_{inst} apresenta no corpo do documento três seções: a) Revisão do documento de 2010 - são elencados os elementos que careciam serem revistos na versão de 2007; b) Reflexões – sobre: a falta de um trabalho de divulgação e implementação das DB nas escolas municipais, a não aprovação do documento pela maioria dos professores da área, inadequação da listagem dos nomes dos professores que participaram da elaboração do documento, a falta de clareza do documento quanto à sua proposta de trabalho; e c) Apanhado do estudo das Diretrizes pelas escolas municipais, em que são apresentados recortes dos pareceres dos professores das escolas municipais a respeito da nova versão do documento. A apresentação de tais seções na nova versão nos permite duas interpretações: uma, de que foi uma tentativa de se explicitar as condições de produção do documento e, outra, de que foi uma tentativa de impor a aceitação da nova versão como mais adequada do que a anterior, pois, apontando-se os “problemas e inadequações” da versão de 2007 e, supostamente, corrigindo-os, as DCM possivelmente teriam uma maior aceitação dos professores, talvez por isso, tenha sido realizado um momento e estudo entre os professores de Literatura das escolas municipais e emissão de pareceres sobre o referido documento, como explicado na nota nº 18 (DCM, 2011, p. 130).

Segundo esta nota, foi realizado um estudo no dia 30 de setembro de 2011, por determinação da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para discutir a versão do documento que substituiria a versão de 2007. Segundo a IES_{inst.}:

As escolas receberam a versão preliminar do documento em formato digital para ser reproduzido, lido coletivamente e encaminhado relatório das observações que o grupo julgasse pertinente. O intuito foi o de receber corroborações dos profissionais da educação para a versão final do documento. Cabe ressaltar que os profissionais tiveram este único dia para se organizarem dentro de seu turno e horário de trabalho. O relator destas diretrizes achou por bem fazer um apanhado das críticas e sugestões recebidas que julgou mais relevantes no formato de “recortes”. Isto pelos seguintes fatores: a intensão foi construir um panorama das falas; não ser possível incorporar os textos na íntegra; algumas falas se repetem; e, *principalmente*, por não poder contar com a equipe que trabalhou na revisão do documento para alterá-lo. (DCM, 2011, p. 130)

11 escolas municipais encaminharam o parecer acerca da leitura do documento, “cerca de 20%” (DCM, 2011, p. 133). Os recortes retirados dos pareceres foram acrescentados às DCM com o título “Apanhado do estudo das Diretrizes pelas escolas municipais”. Para efeito de análise, elaboramos quadros descritivos em que dividimos os recortes dos pareceres presentes nas DCM em:

Quadro 1. Posicionamento crítico a respeito de determinados aspectos das DCM;

Quadro 2. Concordância com os termos das DCM;

Quadro 3. Restrição dos comentários à Literatura e seu ensino;

Quadro 4. Sugestões a serem incluídas no documento.

Quadro 2 – Posicionamento crítico a respeito de determinados aspectos das DCM

Aspecto	Localização no corpus (item)	Enunciado
Oralidade	1.3	“[...] as diretrizes do ensino de Literatura enfatizaram demasiadamente o processo de construção e desenvolvimento da oralidade da leitura.”
Escrita	1.3	“[...] não contemplando o exercício da escrita”
Sugestões metodológicas	1.3	“As sugestões metodológicas contempladas neste documento no que se refere à produção escrita parecem voltar apenas para os alunos do 6º ao 9º ano, o que consideramos um grande equívoco.”
	2.6	“[...] Há poucas sugestões de atividades do 1º ao 5º ano. É necessário ampliar este aspecto da proposta.”
	11.2	“Dificuldades de aplicação do documento e sugestões”
Representatividade de professores	2.3	“Na elaboração e reestruturação da proposta de Literatura houve pouca representatividade de professores do 1º ao 5º ano.”
Sugestões de obras	7.3	“Os livros literários não são adequados aos nossos alunos.”

Pelo quadro 2, observamos que os enunciados constroem uma crítica dos professores com relação a alguns elementos importantes abordados pelas DCM. Com relação à oralidade e à escrita, acreditamos que a consideração de que as diretrizes enfatizaram principalmente o desenvolvimento da oralidade, não contemplando o exercício da escrita, é uma afirmação relativa, haja vista que, em nossa compreensão, houve uma priorização da construção dos sentidos pelos alunos, por meio, especialmente, da exploração de sua exposição oral sobre o texto, para, a partir daí, rumar-se para as atividades escritas.

Os professores argumentam que as atividades que se referem à escrita se voltam para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Sobre isso, as DCM dizem que no primeiro e no segundo ano, o professor deve estar atento à exposição da literatura por meio da oralidade (DCM, 2011, p. 101) e que no terceiro, quarto e quinto ano “os processos de alfabetização e letramento literário devem ter continuidade com ênfase na oralidade.” (DCM, 2011, p. 101). SILVA (2012) explica que nas séries iniciais: a história comumente desloca a criança do lugar de onde ela está e faz com que ela ocupe o lugar da personagem; há uma empatia com a personagem; estabelece-se uma relação entre o mundo da criança e a história; a criança transita entre o real e o imaginário, reproduzindo e produzindo a realidade. Nesse sentido, a autora esclarece que os momentos de leitura com as crianças são descontraídos, além de elas gostarem muito de ouvir histórias (SILVA, 2012). Diante disso, podemos pensar que tanto as DB quanto as DCM talvez compreendam que no primeiro estágio do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) seja importante que o aluno tenha contato com a obra literária de uma forma mais lúdica, por meio, principalmente de atividades de recontar, encenar, interpretar histórias. Este seria outro ponto de aproximação entre os dois documentos.

Outro ponto refere-se ao fato de que não há uma explicitação no *corpus* de que a oralidade deva se sobrepôr à escrita. Nas DCM, inclusive, um dos eixos que norteia sua proposta estabelece que o trabalho dos professores com atividades de leitura desenvolvidas pelos alunos deve priorizar o desenvolvimento das capacidades do aluno de:

construir uma justificativa para sua interpretação; [...] construir uma relação entre os elementos da narrativa; posicionar-se frente à variedade de comportamentos exibidos pelas personagens e à veiculação de pensamentos e ideias representativos do modo como uma temática é abordada em uma obra; [...] construir relações entre o universo estético da obra e seu mundo real (DCM, 2011, p. 114).

Os itens elencados podem ser trabalhados tanto de forma oral quanto de forma escrita, ou, em um trabalho conjunto, mesclando oralidade e escrita. Esta explicação também se refere

às DB, que priorizam a construção de sentidos pelos alunos, seja ela por meio da oralidade ou da escrita. Nesse ponto, os dois documentos se aproximam, tendo em vista que seu foco é o mesmo: o aluno construir sentidos a partir da leitura de um texto literário. Cabe, portanto, a cada professor, a partir das sugestões das DCM, analisar qual a forma melhor se adequa à prática de leitura que realiza com seus alunos.

Os professores explicam que existem poucas sugestões de atividades do 1º ao 5º ano. Na verdade, em nossa compreensão, as atividades explicitadas pelas DCM são apenas sugestões, ou seja, são apresentadas possibilidades de atividades para se trabalhar com a leitura literária. Se o documento elencar uma lista de atividades, talvez sua proposta de se constituir como um referencial, uma diretriz, caminhe para uma outra direção: a de veiculadora de modelos de atividades a serem seguidos. Nesse sentido, não verificamos essa carência referida pelos professores, tendo em vista que cada sala de aula é singular, requerendo, portanto, atividades condizentes com suas especificidades, que podem ser pensadas pelos próprios professores que nelas atuam.

Há, ainda, críticas com relação às dificuldades de aplicação do documento, às sugestões e à adequação dos livros literários sugeridos aos alunos. A própria significação da palavra “aplicação”, no recorte “11.2 - Dificuldades de aplicação do documento e sugestões”, nos traz uma conotação negativa, uma vez que as DCM se constituem como diretrizes e não como norma a ser seguida. Elas não foram pensadas para serem aplicadas no trabalho com a leitura literária nas escolas, mas como um referencial, um apanhado de discussões teóricas e sugestões de atividades que podem servir de instrumento de reflexão para os professores de Literatura e de sugestões de obras que podem ser lidas pelos professores e analisadas sobre sua possibilidade de trabalho com os alunos. Portanto, cabe ao professores observar a adequação da leitura das mesmas em suas classes.

Outro comentário dos professores diz respeito a “pouca representatividade de professores do 1º ao 5º ano” na elaboração das DB e sua reestruturação. Conforme os dois documentos, os depoimentos dos professores foram coletados dos encontros de Formação Continuada promovidos pela SME. São encontros abertos, em que a participação dos professores é livre e fundamental. Contudo, não tivemos acesso à forma como foi divulgada a proposta de elaboração e posterior reestruturação do documento nesses encontros, portanto, não podemos analisar como ocorreu o processo e se houve priorização de um ou outro segmento de professores.

Quadro 3 - Concordância com os termos das DCM

Aspecto	Localização no corpus (item)	Enunciado
Sobre a proposta	2.2	“A Proposta de Literatura é boa e com a revisão ficou ainda melhor. [...] Esta proposta tem grandes avanços metodológicos. O conteúdo em forma de ‘ementa’ é um aspecto positivo. é preciso que o profissional tenha a compreensão da adequação dos conteúdos ao ano de escolaridade.”
	6.2	“A escola encaminhou sugestões de conteúdo e metodologia/recursos por ano. A maioria dos itens encontra-se contemplados pelas diretrizes.”
	8.2	“A escola encaminhou sugestão de gêneros já contemplados e obras literárias do 6º ao 9º ano.”
	10.2	“A Diretriz Curricular do Ensino de Literatura ficou bem elaborada e capaz de nortear o trabalho do professor de literatura.”
ECA e inclusão das leis	2.2	“São de grande importância os temas relacionados ao ECA e as culturas africanas e indígenas.”
DCM como diretrizes	2.4	“Como estes documentos aqui apresentados são diretrizes, o professor tem liberdade para acrescentar ou suprir conteúdos e metodologias.”
Sugestões das DCM	6.2	“as sugestões propostas pelas ementas não são estanques, nem algo próprio de cada ano. Cabe ao professor a autonomia de administrar a exposição de seus alunos a um conteúdo relevante para a formação de leitores.”
	8.2	“as diretrizes não apresenta uma lista de obras fechada. Lembramos que as obras relacionadas, bem como a indicação de nível de aprendizado, não esgota as possibilidades do professor que deve ter nas diretrizes apenas uma referência de planejamento.”
	10.2	Como sugere a proposta, há muito o que se explorar nessa área, tendo em vista o vasto universo da literatura, o que justificaria o aumento da carga horária da disciplina. [...]
Adequação das diretrizes à prática na escola	9.3	“(1º ao 5º ano): A forma com que o trabalho de literatura é desenvolvido na escola está bem ligado à proposta das diretrizes curriculares.” “as diretrizes não assumem esta visão da literatura como suporte para o ensino de língua portuguesa. Acreditamos no seu valor intrínseco, na sua identidade e no seu papel interdisciplinar para todas as áreas do currículo escolar.”
	10.2	“Os primeiros anos têm conteúdos muito extensos. Então queremos ressaltar a importância de um trabalho interdisciplinar [...] Cabe organizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o decorrer do ano letivo de acordo com a Diretriz Curricular.”

O quadro 3 apresenta recortes em que há uma apreciação positiva dos professores a respeito das DCM. A proposta inicial (DB) é colocada como boa e sua revisão (DCM) definida como “ainda melhor”. Os professores ressaltam que há um avanço nas questões de cunho metodológico e na apresentação dos conteúdos em forma de ementa. Destacam também que as sugestões de conteúdo e metodologia encaminhadas pelos professores à equipe que

elaborou a escrita final do documento foram incluídas e que a inclusão do ECA e das legislações que tratam da literatura indígena e afro-brasileira foram importantes.

Os professores destacaram que as DCM se constituem como diretrizes e, por isso, oferecem liberdade aos professores para trabalharem com os conteúdos, uma vez que as ementas não são estanques, possibilitando ajustes, inclusões e exclusões. Além disso, a lista de obras não é fechada e as DCM possibilitam pensar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, além de não adotarem uma visão da literatura como instrumento para o ensino da Língua Portuguesa. Por esses aspectos, os professores consideram que os documentos se constituem como diretrizes capazes de auxiliarem o professor no trabalho com a literatura. Observamos também aqui uma aproximação entre as duas versões do documento, tendo-se em vista que as DB constituíram-se como base para a elaboração das questões metodológicas e de conteúdos das DCM.

Quadro 4 - Restrição dos comentários à Literatura e seu ensino.

Aspecto	Localização no corpus (item)	Enunciado
Interdisciplinaridade	1.2	“[...] acreditamos que o ensino da Literatura deveria perpassar todos os componentes curriculares, e não estar sob a ‘tutela’ de um componente isolado e desarticulado dos demais.”
	5.2	“[Literatura] apresenta como função primordial ser uma ponte entre as diferentes disciplinas (interdisciplinar) e a sociedade”
Junção entre Língua Portuguesa e Literatura	2.5	“Sugiro que a Língua Portuguesa e a Literatura sejam trabalhadas juntas”
Disponibilidade de obras literárias na escola	3.2	“Ter na biblioteca livros literários em maior quantidade, priorizando os autores da região/estado. Ter coleções (maior quantidade na biblioteca de clássicos)”
Objetivo da Literatura	5.2	“O objetivo da literatura é despertar o gosto pela literatura e formar cidadãos crítico-reflexivos”

Observamos que houve professores que restringiram seus comentários à discussão sobre a Literatura e alguns aspectos que envolvem seu ensino, não enveredando pela proposta de se apresentar uma leitura sobre as propostas presentes nas DCM. Nesse sentido, ressaltaram elementos como: a possibilidade de se estabelecer uma relação interdisciplinar entre a Literatura e as demais disciplinas; a necessidade de se unir Língua Portuguesa e Literatura; a urgência que as escolas apresentem de adquirirem um quantitativo maior de obras literárias e de obras clássicas; e o objetivo geral da Literatura. Nesse caso, podemos dizer que houve um silêncio por excesso, uma vez que os professores enunciaram sobre vários aspectos subjacentes às reflexões sobre a Literatura e seu ensino, entretanto, silenciaram-se a respeito do que lhes foi solicitado, ou seja, um parecer sobre a nova versão das DB. Esse

silêncio pode ter sido propiciado por vários fatores sobre os quais não podemos refletir, por falta de acesso aos pareceres completos, tendo-se em vista que só foram apresentados recortes dos mesmos nas DCM. Mas podemos pensar em algumas coisas: acomodação, punição, receio etc.

Quadro 5 - Sugestões a serem incluídas no documento

Aspecto	Localização no corpus (item)	Enunciado
Metodologia: inclusão	6.3	“Metodologia/recurso 7º ano: Desafiar o aluno com obras mais densas, considerando os enfoques dos anos anteriores.”
	4.2	“Rever o estudo das crônicas nas séries iniciais.”
	7.2	“1º e 2º ano: retirar crônicas/ não é necessário.”
	9.4	“(6º ao 9º ano): A equipe julgou que o 6º ano deveria ter um conteúdo voltado para a poesia e que alguns itens da ementa seriam inadequados à faixa etária (novelas de cavalaria clássica). Sugeriu não se trabalhar com crônicas neste ano.”
	9.4	“No 7º ano julgou haver conteúdo teórico (sic): análise de sonetos/figuras de linguagem. Sugeriu a inclusão de “clássicos contemporâneos” como Cristóvão Tezza, Patrícia Melo e Fabrício Corsalete.”
	9.4	“No 8º ano, julgou as diretrizes inadequadas, por julga algumas obras originais dos clássicos das literaturas universal e brasileira inadequadas à idade e realidade dos leitores deste ano.”
	9.4	“No 9º ano, considerou descontextualizado o trabalho com o gênero diário. Indicando o gênero para o 7º ano. Voltamos a frisar que as ementas são pontos de partida e que a literatura não pode deixar se prender a indicações de faixa etária e que todos os gêneros literários devem ser considerados em todas as etapas. O diferencial do trabalho com a literatura está nas mãos dos professores, bem como do enfoque. O importante é, antes de tudo, atentarmos para o interesse do grupo e para a qualidade literária do texto a ser trabalhado. As ementas são apenas pontos de referência.”
Disponibilidade de material sobre inclusão da Literatura indígena e afro-brasileira	11.2.1	“Ao que se refere às leis 10639/03, 11645/08 e 80690 (ECA) há pouco material disponível nas escolas. Sugere-se providenciar vídeos, livros e revistas em quantidade suficiente para atender os discentes.”
Quantidade de livros nas escolas	11.2.2	“Quantidade insuficiente de livros. Além disso, contamos com poucas opções de títulos. Sugere-se a disponibilização de uma demanda maior de títulos.”

Com relação às sugestões apresentadas pelos professores, estas disseram respeito principalmente à inclusão, exclusão e ajustes de conteúdos e de obras literárias, providência de materiais para se trabalhar com as literaturas indígena e afro-brasileira, disponibilização de obras para as escolas. Não houve sugestões com relação às reflexões teórico-metodológicas apresentadas pelo documento, nem sobre as concepções subjacentes à prática dos professores

que foram abordadas pelo mesmo. Nesse sentido, há um silenciamento sobre estas questões e, se os professores silenciam sobre elas, permitem-nos pensar que ou há uma concordância dos mesmos com a proposta geral do documento ou há um receio de se posicionar perante esta proposta.

3.3.4 Forças centrífugas

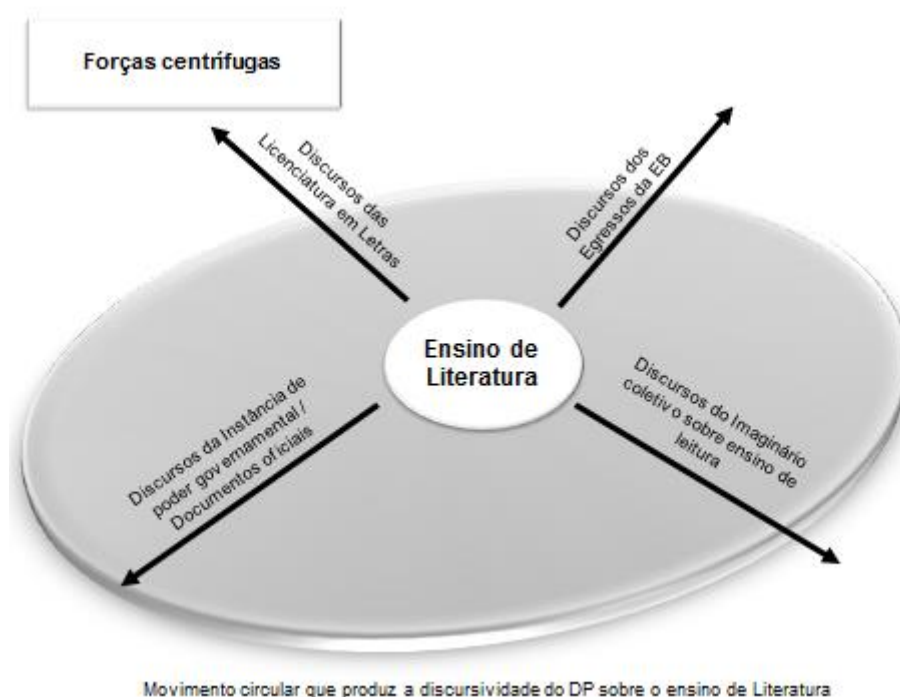


Figura 8. Forças centrífugas

Os feixes de força “Discursos sobre conceitos de Literatura”, “Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor”, “Discursos sobre metodologia de ensino” e “Discursos sobre avaliação da aprendizagem”, constituem as forças centrípetas que atuam/incidem sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, constituindo-o como um núcleo pouco flexível. Essas forças, que trazem as concepções teórico-práticas da IES_{pg} e da IES_{inst} com relação à Literatura e seu ensino, são dispersadas enquanto DPEL.

O DPEL contendo essas percepções teóricas das duas IES é disperso na sociedade por vários meios. Como é preciso empreender um recorte ao se fazer uma análise, elencamos quatro meios, aqui designados como F_{cf}: “Discursos das licenciaturas em Letras”, “Discurso

da instância de poder governamental/documentos oficiais”, “Discurso dos egressos da EB” e “Discurso do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura”.

O feixe “Discurso da instância de poder governamental/documentos oficiais” parece coincidir com a IES_{inst} , no entanto, no caso desta tese, designamos como IES_{inst} a voz que enuncia no *corpus* representando a própria instância de poder governamental, portanto, a SME de Uberlândia e o CEMEPE. É a voz que organiza os depoimentos da IES_{pg} , que elabora o texto, que inclui e suprime enunciados e que está presente nos dois documentos. Quando nos referimos a instância de poder governamental/documentos oficiais estamos nos referindo aos documentos mais amplamente conhecidos pelos professores (PCNs, PCN+, Orientações Curriculares Nacionais, legislações e demais documentos emitidos pelo Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) referentes ao ensino de Literatura. A IES_{inst} aqui atuaria em um campo específico (DB e DCM) e a instância de poder governamental, num campo mais amplo.

Como será observado, não há enunciados no *corpus* relativos aos feixes de F_{cf} . Nesse sentido, empreenderemos uma discussão sobre os mesmos no sentido de tentar compreender como as concepções analisadas anteriormente são dispersas na sociedade em geral por meio dos discursos provindos dos: dos cursos de licenciatura em Letras, do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura, dos egressos da EB, da instância de poder governamental e dos documentos oficiais. O intuito é desenvolver uma discussão sobre os feixes de F_{cf} para, ao final, procurarmos compreender a relação entre estes e os feixes de F_{cp} .

Acreditamos não haver a necessidade de explorarmos outros *corpora* para refletirmos sobre como as concepções são dispersas por meio dos feixes elencados, pois analisaremos os discursos que são veiculados sobre os elementos que compõem esses feixes por meio da referência a estudos realizados neste âmbito e que servem como disseminadores de tais discursos.

3.3.4.1 Feixe: Discursos das licenciaturas em Letras

Segundo a IES_{inst} nas DCM,

A orientação teórica subjacente à formação do professor tem influenciado consideravelmente, em sua forma de compreender e ensinar Literatura na escola. Percebe-se que a formação acadêmica não é o suficiente, para que os professores

tenham a devida clareza da relevância desse componente curricular no fazer pedagógico. (DCM, 2011, p. 96-97)

A discussão que propomos sobre os cursos de licenciatura em Letras como uma força centrífuga que atua sobre o DPEL centra-se, basicamente, no que a IES_{inst} enuncia, ou seja, na não efetividade dos cursos de licenciatura em Letras em formar o professor como leitor literário e, por leitor literário, estamos nos referindo àquele sujeito que, além de ser capaz de decifrar um texto, desvendar os elementos da estética que o compõem, conhecer o contexto social, político, econômico e cultural em que ele foi escrito, é capaz de construir sentidos a partir de sua leitura, de perceber que o texto literário veicula conhecimentos, posições políticas e ideológicas, de posicionar-se ante ao que leu, de desvendar as linhas e as entrelinhas do texto.

Muitos cursos de licenciatura em Letras reforçam o tradicionalismo no ensino de Literatura e no trabalho com a leitura literária por meio de uma prática conservadora, calcada quase exclusivamente no estudo dos elementos da narrativa, do contexto histórico e social da obra, das características do período literário e do autor (ZILBERMAN, 1988; LEAHY-DIOS, 2001; ROCCO, 1981; MAZANATTI, 2010). Reconhecemos que essa prática também é importante, só que estas atividades não devem vir antes do trabalho de leitura do texto, mas durante e depois. O equívoco é que, muitas vezes, só se permanece nisso.

Entendemos que essa prática evidenciada em muitos cursos de licenciatura em Letras pode não possibilitar aos graduandos se constituírem efetivamente enquanto leitores literários, pois, no momento em que estão se formando para a docência, preocupam-se em serem aprovados, graduarem-se e atuarem nas salas de aula da Educação Básica, e, para isso, precisam alcançar notas. Essas notas normalmente são alcançadas com avaliações que exigem do graduando conhecimentos específicos sobre o texto, como os elencados mais acima neste parágrafo. Quando se formam, vão atuar na área de ensino, e, conseqüentemente, a prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula revela o tradicionalismo que a constitui.

É interessante aqui pontuar que tradicionalismo difere-se de tradição, haja vista que, conforme o dicionário Houaiss (2013), tradicionalismo refere-se ao conservadorismo, ou seja, ao apego às tradições ou usos tradicionais, e, tradição diz respeito a tudo que se pratica por hábito ou costume adquirido, refere-se, portanto, à herança cultural de um povo. Diante disso, quando denominamos a prática de leitura como tradicionalista, queremos dizer que ela se constitui como uma prática autoritária, conservadora, em que o professor se institui enquanto dono do conhecimento literário e, portanto, autoridade máxima na sala de aula. Nessa prática,

ao aluno cabe um comportamento passivo ante a leitura, procedendo à realização das atividades propostas pelo professor, por meio, principalmente, do livro didático ou das fichas de leitura. São atividades mecânicas em que ele precisa encontrar as características do texto lido, localizar as ideias principais do autor, responder a questionários, compreender o contexto social e político da época em que o texto foi escrito, etc.

Por outro lado, quando pensamos na tradição de leitura, entendemos que há um rol de leituras que fazem parte da herança cultural do país. Nesse sentido, a tradição refere-se à transmissão de conhecimentos acerca da Literatura que é feita pela escola, pela família, pela mídia, etc. no decorrer dos tempos, passando por gerações. Dessa forma, constitui a memória cultural e artística de um povo, pois inclui um conjunto de autores e textos literários que atravessaram o tempo e chegaram até nossos dias. Essa tradição de leitura deveria ser valorizada nas aulas de Literatura na Educação Básica, já a prática tradicionalista precisa ser revista e repensada por aqueles que a praticam ou a defendem.

Observamos a constituição tradicionalista e conservadora do ensino de Literatura por meio da memória discursiva que constitui a IES_{pg} e que é revelada através de enunciados que definem a Literatura como uma “forma prazerosa de ler e escrever sentimentos” (DB, 2007, p. 17), a “arte de interpretar e recriar o que é subjetivo no ser humano e traduzi-lo para um mundo objetivo” (DB, 2007, p. 17) e o “ato de despertar no aluno um envolvimento com o processo de leitura” (DB, 2007, p. 17). Apesar de se remeterem à interpretação, à recriação, à motivação do aluno, esses enunciados revelam a visão que é transmitida a muitos graduandos sobre o papel puramente subjetivo da Literatura. Entendemos, é claro, que a universidade se constitui como um espaço de deslocamentos discursivos e de construção de sentidos acerca do ensino de Literatura, o que possibilita aos graduandos se deslocarem deste lugar discursivo de tradicionalismo para um lugar discursivo que compreende a Literatura enquanto tomada de posição, construção de conhecimento, engajamento social e prática política etc. Mas se o graduando não conseguir proceder a esse deslocamento, pode ocorrer de sua prática pedagógica enquanto professor se pautar principalmente no discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura que ele vivenciou no curso de Licenciatura balizado por uma prática tradicionalista.

É meta dos cursos de licenciatura em Letras formar leitores literários, mas esses leitores literários (que serão professores) precisam entender a constituição do texto, como se constroem seus efeitos, de que forma dialogam entre si e com os outros. Sobre isso, Lage (2010) explica que grande parte dos graduandos apresenta dificuldades em relacionar o saber

teórico que recebeu em sua formação nos cursos de licenciatura em Letras e o conhecimento específico com o qual trabalhará no exercício da docência na Educação Básica. Essa situação gera um desconforto nesse futuro professor quando ele ingressa no mercado de trabalho e é inserido em uma sala de aula. Nesse momento, sente que pouco do que aprendeu na universidade tem relação com o dia-a-dia das aulas de Literatura na escola (LAGE, 2010). Ressaltamos, no entanto, que já são bem comuns entre os cursos de Licenciatura em Letras as tentativas de rompimento com essa conjuntura.

Segundo Komosinki (1992, p. 79), o ensino da Literatura no ensino superior “está, predominantemente, centrado no autor; o texto literário, além de não ser o objeto principal de estudo, é usado como pretexto para o estudo de outros que não ele próprio; o bom texto é o consagrado pela elite pensante.” Essa prática evidenciada nos cursos de licenciatura em Letras reflete-se nas salas de aula da Educação Básica, pois os docentes adotam em sua prática diária a metodologia que vivenciaram no curso de graduação.

Komosinki (1992) ressalta que dois dos maiores problemas que caracterizam o ensino de Literatura nos cursos de licenciatura em Letras é a centralização no estudo da periodização literária e a influência do cânone literário. A autora esclarece que “não se pode esquecer que um período literário é marcado por uma convergência organizada de elementos e que um ou vários destes elementos podem ter existido em épocas anteriores, ou poderão reaparecer no futuro” (KOMOSINKI, 1992, p. 158) e explica que o estudo da Literatura a partir apenas do cânone literário é uma forma reducionista de se trabalhar com o texto literário, há que se inserir também a Literatura não canônica como objeto de ensino (KOMOSINKI, 1992). Nesse sentido, pensamos que o problema não é o trabalho com os períodos literários, mas trabalhar com os estilos de época como se eles fossem definitivamente marcados por um início e um fim. É como se eles não dialogassem com os outros estilos. Outra questão é que o graduando não conseguirá perceber o diálogo entre os estilos (e os autores) se ele não tiver noção de história da arte, história da Literatura, certos conceitos filosóficos, afinal, como entender o Realismo do século XX sem ter estudado o Realismo do século XIX?

Os cursos de licenciatura em Letras, da maneira como se configuram com relação ao estudo da Literatura, constituem-se como F_{cf} que ajudam a dispersar o DPEL por meio do discurso, principalmente, dos professores formadores, dos currículos e dos próprios graduandos. Há muitas maneiras de se pensar sobre como essa dispersão ocorre, contudo, optamos por entendê-la da seguinte forma:

- muitos professores formadores adotam, nos cursos de licenciatura em Letras, uma prática tradicionalista, centrada no estudo da historiografia, da estética formal, da biografia do autor, do contexto em que a obra foi escrita etc. não adotando práticas de leitura que consideram a pluralidade de sentidos, a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos leitores, a dinamicidade e a opacidade da história, as condições de produção do texto, as formações discursivas e ideológicas que atravessam a obra, os conhecimentos que ela veicula, entre outros elementos.²⁹ Eles disseminam, portanto, o DPEL por meio de suas aulas, dos currículos e das atividades que propõem.
- Em contato com essa prática e com esse discurso pedagógico, o graduando não vivencia práticas de leitura crítica, provavelmente, sua atuação como docente na EB será atravessada por sua formação tradicionalista (que lhe é constitutiva), portanto, as práticas de leitura que desenvolverá com seus alunos refletirão e refratarão a formação que recebeu, disseminando, novamente, o DPEL.
- A maioria dos alunos, por sua vez, formados a partir do mesmo método, constituir-se-ão como leitores superficiais, ou seja, como leitores que se voltam para os elementos constantes na superfície textual (estéticos, formais, contextuais, biográficos, históricos, interpretação passiva³⁰ etc.), reproduzindo a mesma formação teórico-metodológica que receberam e disseminando o discurso pedagógico com o qual conviveram ao longo de sua formação.

Nesse sentido, observamos que o DPEL perpassa os discursos de todas as instâncias, desde o discurso do professor do curso de Licenciatura, do próprio curso de licenciatura, dos graduandos, dos alunos, sendo dispersado até chegar à sociedade que, consequentemente, constituir-se-á também como sua disseminadora.

3.3.4.2 Feixe: Discursos da instância de poder governamental/documentos oficiais

Interessa-nos, ao refletirmos sobre este feixe, analisar sobre como os documentos oficiais disseminam o DPEL na sociedade. Destacamos que por instância de poder governamental entendemos os órgãos responsáveis pela educação escolar, quais sejam: o Ministério da Educação, os governos federal, estadual e municipal, as secretarias e subsecretarias de educação e, ao nos referirmos aos documentos oficiais, estamos tratando dos

²⁹ Isso ocorre, na maioria das vezes, pelo próprio currículo que é adotado nos cursos de licenciatura em Letras.

³⁰ Não se posicionam politicamente frente ao texto.

documentos emitidos por estas instâncias a respeito da educação e que são amplamente divulgados no espaço escolar e pela mídia.

De acordo com Petri (2007, p. 264), “no Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino”, tais documentos são produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela educação e se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares ou diretrizes curriculares e possuem

um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor - como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino. (PETRI, 2007, p. 264)

Observa-se que, apesar de apresentarem-se como diretrizes, propostas, parâmetros, esses documentos são, muitas vezes, tomados como referencial obrigatório para que as escolas elaborem suas propostas de ensino e planejamentos escolares e os professores preparem seus planejamentos de aulas e projetos, ou seja, eles regulam, de certa forma, a prática dos professores em sala de aula.

Entre os documentos oficiais relativos à educação nacional destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1997) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – *Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (1998). Segundo Neto (2008)³¹, esses Parâmetros foram elaborados em consonância com o contexto de reformas modernizadoras e vinculados à globalização em que o país desejava se inserir. Objetivava-se uma renovação epistemológica e da prática docente, entretanto, se esse objetivo não se concretizou, pelo menos se tornou objeto de debates. (NETO, 2008) Entre esses debates, houve inúmeras discussões acerca do processo de elaboração dos PCNs, ao que o Ministério da Educação retrucou, afirmando que essa elaboração demandou um amplo processo de análise e debate no país, com a participação de docentes de universidades públicas e privadas, especialistas de secretarias de educação municipais e estaduais, de instituições renomadas das diversas áreas e de professores da rede (NETO, 2008).

³¹ Nossa discussão sobre o assunto alicerça-se, principalmente, em Neto (2008) que, em seu trabalho, desenvolve uma importante análise sobre a relação entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes, passando pela discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os PCN+.

Os PCNs foram enviados às escolas em 1997 e entregue um exemplar para cada professor, com o objetivo de se tornar uma orientação curricular para o ensino fundamental.

Muitas questões se colocam a respeito dos PCNs, como aponta Neto (2008), como por exemplo, qual a formação sobre os discursos teóricos contidos no documento o professor recebeu, como abordar as especificidades de cada região, escola e sala de aula, haja vista o documento se constituir como um referencial nacional, qual a relação entre os PCNs e a realidade mercadológica neoliberal, entre outras.

Conforme Neto (2008, p. 20), os PCNs são

uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. São referenciais para todas as escolas do país a fim de que elas garantam aos estudantes uma educação básica de qualidade. Em suma, o objetivo é afiançar que crianças e jovens tenham garantia de acesso aos conhecimentos necessários e possam integrar-se na sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades.

No entanto, o dito “referencial” foi enviado às escolas e, a partir daí, começou-se a exigir sua presença nos textos de projetos pedagógicos, planejamentos e projetos escolares e em qualquer proposta voltada à educação. O significado de referencial moveu-se para regulador, uma vez que o documento passou a regular, de certa maneira, o trabalho dos professores.

Mais tarde, o Ministério da Educação editou outra versão dos PCN, os *Parâmetros Curriculares Nacionais+* (2002), e também os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e as *Orientações Curriculares Nacionais* (2006).

Não é nosso objetivo nesta tese discutir a origem, a elaboração e o que constitui cada um desses documentos, o que nos interessa é perceber em que medida os mesmos constituem-se como forças que dispersam o DPEL na sociedade. Com relação a isso, observamos que os PCNs (1997, 1998) trazem um discurso de que se deve estabelecer uma integração entre Literatura, gramática, produção de texto escrito, normas, incorporando-os a “uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 144). Nesse sentido, o documento procura adequar-se ao que determina a Lei nº 9.394/96, que condena a fragmentação do saber e prioriza um ensino em que as áreas do conhecimento estejam integradas.

Nesse processo, explica Neto (2008), a linguagem ou as linguagens passam a ser entendidas como relevante meio para a construção de significados e conhecimentos e para a

constituição da identidade do estudante, pois, conforme os PCNs (1998, p. 20), “os homens e as mulheres interagem pela linguagem”, ela é, portanto, uma prática social e uma ferramenta da interdisciplinaridade, objetivada pela LDB 9394/96. Além disso, os PCNs (1997, 1998) trazem uma concepção de leitura, Literatura e leitura literária que denota uma preocupação com a formação para a cidadania e a formação do leitor e colocam o texto como unidade básica para o ensino e a aprendizagem (NETO, 2008), e, ainda, reforçam a necessidade de se abordar uma diversidade de textos em sala de aula.

Na perspectiva dos PCNs, a leitura ultrapassa a mera atividade de “extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998, p. 69), ressaltando-se a importância de se desenvolver o letramento no aluno (BRASIL, 1997, p. 23), de modo que ele se torne um leitor competente que seja “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Com relação aos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (1999), observamos que os objetivos que os constituem são os mesmos que foram sinalizados nos PCNs (1997; 1998). Segundo Neto (2008), críticos e teóricos compreendem que este documento concebe um ensino de língua e Literatura, mas sem um desenvolvimento teórico que auxilie os professores a repensarem suas práticas pedagógicas.

Neto (2008) apresenta alguns questionamentos sobre os PCNEM que nos instigam a pensar em quais objetivos justificaram sua elaboração e veiculação e sob quais referenciais teóricos eles foram construídos. Questões acerca de quais conhecimentos os professores possuem sobre os escritos teóricos de Mikhail Bakhtin, tido como um dos principais suportes teóricos usados para discutir a concepção de linguagem neste documento, sendo este filósofo “tão recente nas discussões da época” (NETO, 2008, p. 28) e sobre como ocorreu o processo de elaboração do documento e se o mesmo levou em conta o contexto em que se inserem os professores de Língua Portuguesa marcam as investigações de Neto. Segundo o autor:

É difícil imaginar que em apenas quatorze páginas referentes aos “conhecimentos de língua portuguesa” pudessem existir subsídios suficientes ao professor a fim de que ele pudesse refletir sobre suas metodologias de ensino de língua e literatura. O jogo de forças que se mostra em resposta ao exposto acima foi comum a uma boa parte dos professores e teóricos da educação em todo o país. Primeiro, pela insuficiência teórica que explicasse o que se desejava; segundo, porque criticava o ensino de gramática e literatura até então; terceiro, e a mais importante nesta pesquisa, por considerar o ensino de literatura como uma entre as muitas linguagens, sem qualquer especificidade. (NETO, 2008, p. 28. Aspas do autor)

Cereja (2004) também questiona a respeito dos conceitos fundantes do pensamento bakhtiniano terem sido apenas sugeridos vagamente no documento e completa o questionamento

Considerando a novidade dessas idéias e o distanciamento da maior parte dos professores em relação às recentes pesquisas lingüísticas feitas na universidade, o documento, como enunciação, estaria levando em conta o contexto em que se insere e o estatuto dos interlocutores, isto é, professores das redes pública e particular? E mais: no restrito universo de quatorze páginas destinadas aos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, o documento, em si, oferecia subsídios suficientes para estimular o professor a fazer uma revisão profunda tanto de seus métodos de ensino quanto do currículo escolar? (CEREJA, 2004, p. 178-179)

Se os professores desconhecem os conceitos bakhtinianos e/ou não os compreendem da forma como foram utilizados na conjuntura do documento, podem ser incitados a lerem com o documento, a partir do documento, a partir de um estudo que os levem a perceber em que medida esses conceitos podem ser importantes para sua prática em sala de aula.

Ressaltamos que os PCNEM, apesar de abordarem questões relevantes com relação ao ensino, especialmente ao ensino de Literatura, não as desenvolvem, eles se eximem de discutir sobre o porquê de uma obra ser considerada Literatura e outra não, da história da Literatura constituir-se como um conteúdo tradicional ou não, da restrição do ensino de Literatura à leitura, o que seria o novo ensino de Literatura, entre outras questões. (NETO, 2008).

Conforme Cereja, os professores demonstraram sua insatisfação com relação aos PCNEM:

Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura — conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no ensino médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística e Informática. (CEREJA, 2004, p. 179)

Nesse sentido, diante da fragilidade teórica do documento, o Jornal da USP (2000) apresentou o seguinte comentário dizendo que os PCNEM “não são parâmetros de nada. São genéricos e tocam de forma muito ruim no ensino de Literatura. As escolas se reúnem, tentam entender o que não é possível entender”.

Conforme Neto (2008), os documentos oficiais citados, PCNEM (1999) e PCN+ (2002), ao tratarem o ensino de Literatura, são contraditórios, haja vista que o primeiro coloca o ensino de história da Literatura como exercendo papel secundário e enfatiza a formação de leitores de Literatura, já o segundo, aponta para a relevância do estudo da historiografia literária, essa contradição serve para reforçar a imprecisão teórica que vigora nesse ensino. Outra questão a ser apontada é que tanto os PCN, os PCN+ e os PCNEM não fornecem reflexões mais profundas a respeito das questões que interpelam o professor de Literatura com relação aos conteúdos a serem ministrados, aos tipos de textos a serem trabalhados e à relevância do cânone. (NETO, 2008; CEREJA, 2004)

Quanto às *Orientações Curriculares Nacionais* (2006), Neto (2008) explica que elas procuram justificar a garantia do ensino de Literatura na escola, colocando-a como a última possibilidade de acesso à arte que a escola pode oferecer, “sobretudo, de humanização do homem coisificado” (BRASIL, 2006, p. 53). Nesse sentido, as OCNs pensam o ensino de Literatura como um lugar para a formação humana e artística do indivíduo.

Segundo o documento, a experiência estética com o texto literário se perde ante a “fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes” (BRASIL, 2006, p. 63) e essa situação só poderá ser revertida se se focalizar a “formação do leitor da literatura rumo à sua autonomia” (BRASIL, 2006, p. 64) e se se questionarem “os métodos que têm sido utilizados” para se alcançar a transição do leitor vítima para o leitor crítico (BRASIL, 2006, p. 69), sendo o leitor vítima aquele preocupado em compreender o que o texto diz e o leitor crítico aquele que, além de se preocupar com o que o texto diz, preocupa-se também em saber como isso é dito (NETO, 2008).

Outras duas questões relevantes apontadas pelas OCNs dizem respeito à necessidade de se levar o jovem à leitura de obras diferentes, pertencentes à tradição literária (BRASIL, 2006) e à busca pelo letramento literário dos alunos. Conforme o documento é preciso “dotar o educando da capacidade de se apropriar da Literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

Observa-se, diante do exposto, que as OCNs avançam em relação aos documentos que a antecedem no sentido de que possuem uma concepção de leitor, leitura e ensino de Literatura mais voltada para o letramento do aluno e para a formação do leitor crítico. As discussões apontadas pelo documento servem, em certa medida, para a reflexão dos professores a respeito de sua própria prática, no entanto, como dito com relação aos demais

documentos, muitas vezes as concepções teóricas apresentadas não são amplamente discutidas com os professores nas escolas, o que faz com que este documento, assim como os outros, seja colocado em suas mãos sem que haja uma preparação, um momento de estudo, de reflexão e de análise sobre os pressupostos teóricos que o constituem.

Segundo Petri (2007, p. 264), os documentos analisados possuem um “caráter híbrido” e “propõem mudanças no ensino”. São textos que circulam socialmente e são apropriados pelas pessoas em geral que se interessam pelo assunto e por lugares sociais institucionalizados, “no caso, instâncias oficiais ligadas a órgãos do governo” (PETRI, 2007, p. 265), como a escola, por exemplo. Entendemos que essas instâncias oficiais (ou instâncias de poder governamental, como denominamos nesta tese) que produzem e veiculam esses documentos utilizam estratégias para direcionarem as apropriações que são feitas e as leituras que são realizadas, por meio, principalmente, das mídias. Os documentos são apresentados como referenciais elaborados por especialistas em educação, com a participação de professores, e que servirão como subsídio para a prática dos professores. E é reforçado que os mesmos trazem uma nova proposta, mais interessante e que objetiva a melhoria do ensino.

No caso dos discursos da instância de poder governamental, como foi possível observar, o DPEL é veiculado, principalmente, por meio dos documentos oficiais. A nossa compreensão sobre a dispersão desse discurso na sociedade é a seguinte:

- A sociedade em geral e a comunidade escolar, ao terem acesso aos discursos veiculados pelos documentos oficiais e pela instância de poder governamental³², veem esses documentos como possibilidades de se alcançar a qualidade do ensino. Assim, se constitui o DPEL que é proposto pelos documentos oficiais, um discurso que defende que o ensino da Literatura pode alcançar uma qualidade outra, diferente do que se constata atualmente, e que cabe apenas ao professor e à escola despertarem no aluno o interesse pela leitura e formá-lo como leitor literário, tendo em vista que, conforme esse discurso, o governo envia livros e verbas para as escolas, possibilita a criação de bibliotecas escolares, forma professores para atuarem nas escolas, cabendo, portanto, à escola e aos professores utilizarem esses recursos e formarem os alunos como leitores. Nesse sentido, há uma supressão das obrigações de várias instâncias nesse discurso, como a família, o poder governamental, as mídias etc. Assim, esse discurso é dispersado na sociedade por meio dos discursos das próprias famílias, dos alunos da mídia,

³² O DPEL também é disseminado pela instância de poder governamental por meio da mídia, das legislações sobre ensino, dos programas do governo para a educação, dos acordos firmados com instituições interessadas em financiar a educação etc. No entanto, para efeito de reflexão sobre nesta tese, restringir-nos-emos à análise dos documentos oficiais (PCN, PCN+, PCNEM, OC).

dos currículos escolares, dos parceiros do governo que financiam os projetos de leitura, entre outros.

As DB e as DCM seguem o mesmo percurso dos demais documentos oficiais elencados anteriormente, uma vez que foram documentos elaborados pela SME de Uberlândia, em conjunto com o CEMEPE e, as DB ainda contaram com a contribuição de professores da rede municipal de ensino de Uberlândia. Após sua elaboração, o intuito foi divulgar os documentos nas escolas da referida rede, para que servissem como uma diretriz para o trabalho dos professores com o ensino de Literatura.

Observamos, a partir da reflexão sobre o papel dos documentos oficiais e das instâncias governamentais no ensino, que o governo apresenta sim uma preocupação com a educação escolar e com a qualidade no ensino, no entanto, a história nos revela que, por detrás dessa preocupação, há um interesse desvelado nos investimentos em educação, uma despreocupação com uma política eficaz de formação continuada dos professores e com a formação do aluno enquanto leitor, principalmente, enquanto leitor literário. Como os governos são transitórios há, ainda, a questão de que, quando entra um novo governo no poder, políticas educacionais outras são implantadas e, normalmente, são esquecidas quando este é substituído ao final do mandato. Assim, essas políticas públicas e os documentos oficiais que a elas remetem não possuem uma continuidade que lhes assegure a eficácia de seus objetivos. Uma nova administração ingressa no poder público, impõe-nos uma política educacional, elabora documentos que tratam da educação e dispersam seu discurso pedagógico para a sociedade, que o acolhe e, muitas vezes, o aplaude. Isso ocorre, principalmente, com relação ao ensino de Literatura, em que a maioria desses documentos traz uma visão do leitor literário enquanto homogêneo, da leitura literária enquanto prazer e deleite e do texto literário enquanto uma representação da realidade.

3.3.4.3 Feixe: Discursos dos egressos da EB

Rojó e Jurado (2006) explicam que o leitor egresso do ensino médio precisa saber avaliar e interpretar os textos dentro dos diversos gêneros e julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias. Além disso, também precisa aprender a conviver com a diversidade textual. Conforme Silva (1998), ele deve ser capaz de selecionar informações, analisá-las, examiná-las, emitir julgamentos, suspeitar dos fatos e ser sensível aos aspectos da organização da linguagem escrita, ou seja, deve ter desenvolvidas as habilidades de sintetizar,

refletir, transformar as ideias, posicionar-se, ler as linhas, as entrelinhas e ir além das entrelinhas. Entretanto, ao analisarmos as habilidades de leitura e compreensão dos alunos egressos da Educação Básica, evidenciadas especialmente por meio de avaliações de final de curso, provas de concursos públicos e de exames vestibulares, constatamos que o que se almeja enquanto formação do leitor na escola não é o que realmente se alcança no final do Ensino Médio. O caso é ainda mais agravante quando se trata da leitura literária (KLEIMAN, 2001; CEREJA, 2004).

Nesse sentido, é possível deduzirmos, então, que inseridos em uma metodologia que não promove a praxe e o alvedrio pela leitura, muitos alunos egressos da Educação Básica não se constituem enquanto leitores literários e, por isso, esta leitura não se torna parte de seu cotidiano fora da escola. Essa situação refletirá negativamente em seu desempenho em avaliações fora do espaço escolar que exijam a leitura do texto literário (KLEIMAN, 2001; CEREJA, 2004).

Assim, muitos egressos, ao se confrontarem com situações de leitura literária fora da escola (ENEM, processos seletivos para ingresso em universidades, concursos públicos, etc.), demonstram a sua não constituição como leitores literários, suas dificuldades com este tipo de leitura e seu desinteresse pela mesma, haja vista as práticas escolares não terem assegurado sua formação nesse sentido.

Segundo Cereja (2004, p. 15) “diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras.” Quanto aos programas nacionais de avaliação escolar, conforme o autor, os resultados não são diferentes, observa-se que o “baixo desempenho dos alunos nas provas se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva.” (CEREJA, 2004, p. 16)

Muitas vezes, a prática dos professores calcada principalmente nos fragmentos literários apresentados pelos livros didáticos afasta as obras completas da escola e do convívio dos alunos, fazendo com que a leitura também se torne fragmentada e direcionada. Então,

Depois de anos de estudos de literatura, os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas, rastreamento de pistas ou marcas textuais, reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva, relações entre a forma e o conteúdo do texto, relações entre os elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio-histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre texto verbal e texto não verbal, etc. (CEREJA, 2004, p. 72)

Verifica-se, portanto, que, como a leitura literária normalmente não faz parte do cotidiano da maioria das famílias e do ambiente escolar, o aluno, ao encerrar a Educação Básica, traz consigo resquícios de um contato superficial com o texto literário, não tem valorizada sua capacidade de construir sentidos a partir da leitura desse tipo de texto e, por isso, não demonstra interesse pelos mesmos. Ele deixa a escola acreditando que a leitura literária não faz parte de seu cotidiano e que a mesma não possui relevância em sua vida fora do ambiente escolar, daí seu desinteresse acentuar-se pela mesma.

Quando é exigido que o egresso da EB leia integralmente uma obra (em vestibulares, por exemplo) e que proceda à interpretação da mesma, muitos deles sentem-se coagidos e acreditam que essa é uma tarefa impossível de ser realizada, pois estão acostumados a procurar nos fragmentos as características do autor e do momento histórico em que a obra se insere, os elementos da narrativa, enfim, os aspectos presentes na superfície textual da obra. Quando precisam realizar uma leitura mais aprofundada do texto, construir sentidos a partir do que leram, muitos percebem que a leitura não se constituiu para eles como uma prática política e social.

Entendemos que o DPEL é disperso na sociedade por meio dos discursos dos egressos da EB do seguinte modo:

- Muitos alunos, ao longo de sua formação escolar: experimentam a leitura de obras variadas, sejam elas clássicas ou não; usam a biblioteca, ou, se não usam, sabem que ela existe na escola (pelo menos é isso que o discurso pedagógico veiculado pela instância de poder governamental diz); assistem a campanhas de leitura na escola apresentadas pela mídia; escutam sobre a disponibilidade de profissionais qualificados para atuarem nas bibliotecas escolares e de verbas destinadas pela instância de poder governamental às escolas para a aquisição de livros; etc., em outras palavras, eles convivem com um aspecto do DPEL que mostra que a instância de poder governamental faz o seu papel, de oferecer recursos humanos e materiais para que seja desenvolvida a leitura literária na escola. Nesse sentido, constituem-se como disseminadores desse discurso quando terminam seu período de formação escolar. No caso, o discurso é mais forte do que a prática, na medida em que, mesmo que ele não tenha verificado na escola a existência de uma biblioteca nos moldes em que é divulgado pela instância de poder governamental, ainda assim, costuma acreditar no discurso dessa instância de que as bibliotecas existem nas escolas, são bem equipadas tecnologicamente e possuem uma gama variada de títulos.

Normalmente, eles reforçam o DPEL no sentido de que consideram que a escola e a instância de poder governamental fizeram o possível para que ele se constituísse como leitor, se houve algo errado, ele comumente a culpa ao professor ou a ele mesmo (aluno), que não gostava de ler ou não soube aproveitar as chances que a escola lhe deu se se tornar um leitor.

3.3.4.4 Feixe: Discursos do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura

Segundo o filósofo e historiador Baczko (1984), os estudos sobre imaginário social seguem diferentes direções, caracterizando-se pelo ecletismo, haja vista a polissemia que permeia os termos “imaginário” e “social”. Apesar dessa gama de possibilidades de interpretação que o tema nos apresenta, enfocaremos nossa reflexão na definição proposta por Orlandi (1994, p. 56), que explica o imaginário coletivo ou social como

As formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa.

Essas formações imaginárias, segundo Pêcheux (1990) designam os lugares que os sujeitos atribuem a si e ao outro, isto é, referem-se à imagem que um sujeito faz do seu próprio lugar e do outro, e a imagem que faz do referente. Desse modo, num processo discursivo, as formações imaginárias designam “o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Podemos entender, então, a partir de Orlandi (1994) e Pêcheux (1990), que as formações imaginárias, que constituem o imaginário coletivo, configuram-se como um conjunto formado por símbolos, conceitos, imagens, memórias e pela imaginação dos sujeitos que pertencem a um dado grupo ou comunidade. Dessa forma, onde há um grupo de pessoas ou uma comunidade há um imaginário coletivo sobre determinada coisa que é mais ou menos comum aos seus membros e que possui um significado específico para os mesmos. A construção desse imaginário coletivo vai sendo feita aos poucos, por meio de vários elementos, como a cultura, as artes, a história, os costumes e hábitos, a mídia.

As relações imagéticas que constituem o imaginário coletivo atuam, portanto, como uma memória afetivo-social de uma determinada comunidade e são uma produção coletiva. Segundo Baczko (1984), o imaginário de um povo é que permite conhecer suas aspirações,

medos e esperanças e é expresso por meio de ideologias, símbolos, rituais, mitos, que vão moldar suas condutas e seus estilos de vida. Nessa concepção, a esfera política se apoia nas representações coletivas e nos mitos para legitimar seu poder, uma vez que os papéis e as posições sociais que são definidos por meio do imaginário social ratificam a hierarquia social e são amplamente divulgados pelos meios de comunicação, que servem para difundir as ideias e legitimar o discurso de poder, de acordo com os interesses de um determinado segmento social. (BACZKO, 1984)

Pensando nas reflexões de Baczko (1984) e alicerçados na conceituação de imaginário coletivo apresentada por Orlandi (1994), balizada em Pêcheux (1990), podemos entender que as formações imaginárias que constituem o imaginário coletivo da sociedade de forma geral sobre o ensino de Literatura e a leitura literária entendem que o leitor literário é aquele que sabe decodificar um texto, ler com fluência, compreender o que o autor quis dizer, quais as características do momento literário em que a obra foi produzida, os aspectos estéticos nela presentes e quais as características da obra que a incluem neste ou naquele período literário. Essas formações imaginárias são construídas a partir do DPEL que é veiculado pela instância de poder governamental, documentos oficiais, mídia, programas do governo para a educação, currículo escolar, e, ainda, pela prática de muitos professores. Elas ultrapassam os muros da escola e alcançam a sociedade em geral, formando o imaginário coletivo sobre a Literatura e seu ensino e disseminando o DPEL. Daí se constituir como uma força centrífuga.

É pertinente pensarmos que este imaginário coletivo foi construído e ganhou lugar no tempo e no espaço histórico, produzindo efeitos de sentido na sociedade em geral, por meio da própria história da Literatura e da crítica literária, que se pautaram no cânone para definirem o que se devia estudar e ler nas aulas de Literatura tanto nas escolas de Educação Básica quanto nos cursos superiores.

Hoje, apesar de o cânone não ser tão rígido e da crítica literária ser também mais flexível, o imaginário coletivo que foi construído ao longo dos anos continua enrijecido pela visão de uma leitura literária que deve primar pelos elementos estruturais do texto, pela fluência na decodificação e pela compreensão dos pontos de vista defendidos pelo autor.

3.3.5 Forças centrípetas / Forças centrífugas: inter-relação

Podemos demonstrar a relação entre as forças e a constituição do DPEL por meio do esquema:

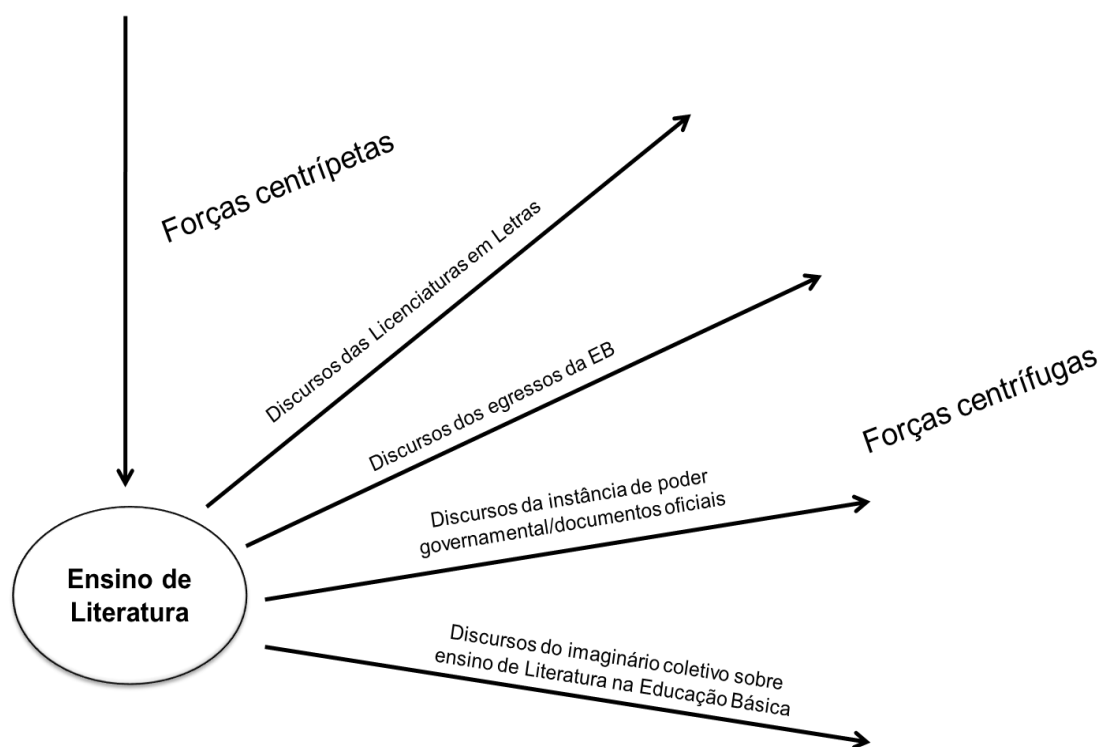


Figura 9. Atuação das forças centrípetas e das forças centrífugas (constituição e dispersão do DPEL)

As F_{cp} (Discursos sobre conceitos de Literatura; Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor; Discursos sobre metodologia de Ensino; e Discursos sobre avaliação da aprendizagem) são dispersas na sociedade por meio dos discursos das licenciaturas em Letras, da instância de poder governamental/documentos oficiais, dos egressos da EB e do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura, que constituem as F_{cf} . Cada um a seu modo e em certa medida contribui para que as F_{cp} que balizam a prática de grande parte dos professores sejam disseminadas.

Temos, portanto, que: as F_{cp} contribuem para que o núcleo pouco flexível “Ensino de Literatura” se torne enrijecido, reforçando uma prática tradicionalista que é adotada na maioria das escolas com relação à leitura literária. Essa concepção de leitura literária é disseminada pelas F_{cf} , cuja função é fazer com que a sociedade em geral construa uma imagem sobre como deveria ser realizada a leitura literária na escola, quais as características de um leitor literário, que textos priorizar na escola, etc. O funcionamento dessas forças (F_{cp} e F_{cf}) produz a discursividade do DPEL e faz com que este discurso veicule entre os sujeitos.

Podemos pensar a relação entre as forças da seguinte forma: ao analisarmos o feixe “Discursos sobre conceitos de Literatura” observamos que ele é disperso na sociedade por meio dos discursos: i) veiculados nos cursos de licenciaturas em Letras; ii) dos alunos que

concluem a Educação Básica e que saem da escola com uma concepção formada a respeito do que é a leitura literária; iii) da instância de poder governamental, por meio dos documentos oficiais sobre a educação, das legislações, da mídia, dos programas de governo para a educação, dos projetos de leitura etc. e iv) do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura, que inclui o que a sociedade em geral pensa sobre a leitura literária na escola.

A mesma relação ocorre com os outros feixes de F_{cp} : “Discursos sobre parâmetros conceituais que subjazem à prática do professor”, “Discursos sobre metodologia de ensino” e “Discurso sobre avaliação da aprendizagem”. Essas forças são dispersas na sociedade por meio dos discursos: i) veiculados nos cursos de licenciaturas em Letras; ii) dos alunos egressos do Ensino Médio; iii) da instância de poder governamental; e iv) do imaginário coletivo sobre ensino de Literatura. Assim, temos:

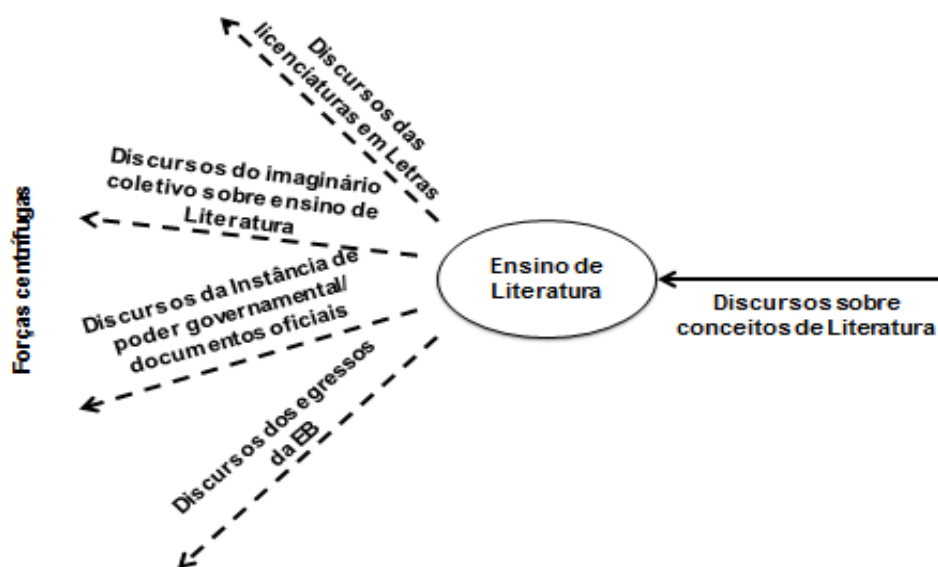


Figura 10: Dispersão dos discursos sobre conceitos de Literatura

Essas forças chegam até nós como discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura em um movimento ininterrupto. No processo, F_{cp} podem atuar como F_{cf} e vice-versa. Afinal, os discursos dos cursos de licenciaturas em Letras, do imaginário coletivo, da instância de poder governamental e dos egressos da EB também podem se configurar como feixes de F_{cp} , contribuindo para a constituição do núcleo “ensino de Literatura”. No entanto, para efeito desta tese, optamos por analisar cada feixe dentro de uma especificação como força, por exemplo “Discursos sobre conceitos de Literatura” como F_{cp} apenas, estabelecendo um

recorte, caso contrário, acreditamos que não daríamos conta da complexidade e da extensão que o trabalho tomaria em uma única tese. Nosso intuito foi mostrar um exemplo de como pode ocorrer a atuação e a relação dessas forças no ensino de Literatura.

Sabemos que este DPEL chega até a sociedade imbuído de concepções, interesses, perspectivas que, muitas vezes, são aceitas sem questionamento ou discussão. Nesse sentido, podemos pensá-lo como um dos grandes veiculadores da visão tradicionalista que atravessa o ensino de Literatura em grande parte das escolas. Uma visão que, normalmente, não se pauta no letramento dos alunos, nem na formação do leitor literário crítico.

Dentro desta compreensão da constituição e do funcionamento do DPEL, retornamos à reflexão sobre as concepções teórico-práticas das IES. Segundo a IES_{inst} nas DB “constituir uma diretriz para o ensino de Literatura envolve procedimentos e políticas de ação” (DB, 2007, p. 26). Nas DCM, a IES_{inst} explica que “o pensamento de se ter uma diretriz para o ensino de Literatura é um raciocínio político, porque *a diretriz advoga também condições de trabalho.*” (DCM, 2011, p. 98. Itálicos do documento). Apesar de entendermos as DB e as DCM como diretrizes e não como perfis e atividades obrigatórias relacionadas aos docentes de Literatura, elas correm o risco de se tornarem mais um documento oficial, proposto por uma instância de poder governamental, portanto, um feixe de F_{cf} , com o objetivo de direcionar a prática pedagógica em sala de aula, contribuindo, portanto, para o enrijecimento do núcleo “Ensino de Literatura” e para a constituição e disseminação do DPEL, apesar de se constituírem, como define a IES_{inst} nas DCM, enquanto “um recurso, um eixo, um meio para assegurar de maneira coerente o sucesso do trabalho pedagógico.” (DCM, 2011, p. 04)

3.4 Considerações finais

Analizamos, neste capítulo, o funcionamento das forças centrípetas e das forças centrífugas nos documentos *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007) e *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura* (2011), por meio da reflexão sobre enunciados recortados da materialidade linguística do *corpus*. Foi nosso objetivo perceber como essas forças contribuem para a constituição e a manutenção do núcleo “Ensino de Literatura” e como o DPEL é produzido e dispersado na sociedade.

Nesse processo de análise, observamos uma alteridade entre a voz da IES_{pg} e da voz da IES_{inst}, o que nos faz pensar, em consonância com Khalil (2007, p. 159), “na relação entre teoria e prática [...] entre a produção e a reprodução do conhecimento.”

A partir do capítulo de análise lançaremos um olhar sobre as questões teóricas que emergiram do *corpus* e que balizam esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE O DPEL E A LITERATURA E SEU ENSINO

4.1 Considerações gerais

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de Literatura e apresentar as concepções teóricas a respeito do conceito de Literatura que balizam esta tese, além de refletir sobre os pilares conceituais que estabelecemos para problematizar o ensino de Literatura na Educação Básica. Nesse sentido, buscaremos discutir sobre os conceitos de leitor, letramento e texto literário, cânone literário, sentido, autoria e estética que emergiram da análise do *corpus* para, a partir dessas discussões, apresentarmos, no capítulo seguinte, nosso olhar sobre a Literatura e seu ensino.

4.2 O Discurso Pedagógico sobre o Ensino de Literatura (DPEL)

Ao longo das análises empreendidas foi recorrente o pensamento acerca do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura que atravessa os dizeres tanto da IES_{pg} quanto da IES_{inst.} Nesse sentido, acreditamos que, ao realizarmos uma reflexão sobre o conceito de Literatura e seu ensino, a partir de um viés discursivo, torna-se imprescindível que se realize também uma abordagem sobre o DPEL, haja vista compreendermos, nesta tese, que as concepções subjacentes ao ensino de Literatura presentes nos enunciados das IES refletem e refratam este tipo de DP.

Orlandi (1996) propõe uma discussão sobre o discurso pedagógico (DP) a partir de uma perspectiva discursiva. Ela explica que, graças ao seu caráter autoritário, o discurso pedagógico anula o interlocutor (aluno), de tal modo que ensinar passa a ser inculcar, produzir a fixação de um saber, por meio da repetição. Entretanto, Orlandi restringe suas discussões sobre o DP ao âmbito da sala de aula, na relação entre professor-ensino/aprendizagem-aluno.

Aqui propomos já uma extensão, ampliando a noção de DP. Concebemos o DP enquanto um conjunto de enunciados validado institucionalmente sobre a escola e que, por isso, é dotado de um valor de verdade sobre a escola, o ensino e os aspectos a eles associados. O DP em geral é organizado num discurso que circula nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores, nas políticas públicas para o ensino, na mídia, nos documentos

oficiais voltados para a Educação escolar (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, Orientações Curriculares, legislações sobre ensino, entre outros) e que define “como” e “o que” pode/deve ser dito sobre a educação escolar brasileira e os aspectos sociais, históricos, ideológicos, econômicos e culturais que a envolvem.

Esse discurso estabelece uma regularidade que, de certa forma, assegura o comportamento dos professores e alunos e a manutenção da ordem social e ideológica vigente.

É um discurso de poder que se realiza no momento em que, na escola, um detém o poder para ensinar (o professor) e o outro é designado a aprender (aluno). O professor “ensina” ao aluno. Ele ensina porque “sabe” e o aluno aprende porque não sabe, a estratégia adquire uma forma imperativa e saber torna-se poder. Quem sabe tem a autoridade do saber, quem não sabe deve ouvir e aprender de quem sabe. Forma-se uma imagem de quem deve ensinar e de quem deve aprender por meio da autoridade do saber.

A comunicação pedagógica, então, segue o seguinte percurso: imagem do professor que ensina (inculca) a imagem do referente (metalinguagem, ciência/fato) para alguém, que é o aluno (imagem que se tem de aluno) na escola, que é o lugar, o onde (aparelho ideológico) (ORLANDI, 1996).

A partir do DP, pensamos o DPEL como uma prática institucionalizada que transita entre diferentes campos discursivos, e que define o significado do ensino de Literatura, de leitor, de leitura literária, de obra literária, de texto literário e de professor leitor.

Desta feita, o DP, de forma geral, e o DPEL, de forma específica, constituem-se como uma prática produtora de relações de poder (FOUCAULT, 1984) e saber que se realiza por meio da escola, haja vista sua natureza constituir-se, sobretudo, pela “simplificação e a condensação, além da classificação e do enquadramento, de caráter instrucional e regulativo” (EVANGELISTA, 2006, p. 13).

O DPEL, portanto,

esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados nos livros didáticos, [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (WALTY, 2006, p. 51)

Assim, ensinar Literatura, na maioria dos casos, torna-se sinônimo de inculcar. Inculcar um dizer, por meio de uma série de métodos, de forma que o aluno “aprenda”. Nessa

concepção, “tanto nas atividades do livro didático, nas atividades da biblioteca, como nas atividades de interação com textos/livros literários e de avaliação em sala de aula, os alunos são submetidos a objetivos instrucionais e regulativos.” (EVANGELISTA, 2006, p. 13).

É uma estratégia em que há um silenciamento do outro. O outro tem que se submeter àquele que possui o saber. Há sempre uma relação hierárquica entre o professor, que é uma autoridade na sala de aula, e, o aluno, que deve obedecer e acatar o dizer do professor, que normalmente baliza-se nos trabalhos da crítica literária tradicional.

Nessa concepção, o DPEL, em geral, caracteriza-se como um discurso autoritário porque: não permite interlocutores; as interações comunicativas estabelecidas no âmbito da sala de aula são também autoritárias; o professor impõe sua vontade sobre o aluno, geralmente sem lhe dar oportunidade de responder ou questionar, de apresentar suas significações a respeito de suas leituras; a escola representa a vontade de poder do Estado, de influenciar comportamentos, de assegurar comportamentos sociais ajustados.

Nessa acepção, o DPEL assegura que na escola não se possa dizer com outras (suas) palavras, mas com as palavras do autor e do crítico literário. Com isso, as vozes do autor e do crítico adquirem estatuto de onipotência e exclusividade. A voz do aluno torna-se a voz da repetição, ou seja, ele deve dizer o que diz o autor, portanto, não há interlocução. Implicitamente se desqualifica (e se impede) toda forma de dizer (e significar) que não seja aquela definida institucionalmente pelo professor como adequada para se referir a um texto literário.

No processo analítico que empreendemos sobre as DB, observamos que há um movimento circular que produz a discursividade do DPEL. Dessa forma, as F_{cp} e as F_{cf} , respectivamente, incidem sobre o ensino de Literatura e dispersam para a sociedade as concepções a respeito deste ensino e da leitura literária na escola. Nesse processo de constituição do ensino de Literatura como um núcleo pouco flexível, que na maioria das vezes é reticente à mudança ou à inovação, seja ela de ordem teórica ou prática, e de dispersão das concepções teórico-metodológicas que caracterizam este ensino, o DPEL é construído e disseminado. Em outras palavras, entendemos que, no movimento orbital em que o ensino de Literatura se insere, a F_{cf} o empurra para fora da sua órbita na direção do eixo discurso-ensino. É essa força quem promove a dispersão do DP para além da prática do professor e da sala de aula.

Podemos dizer que emerge desta relação o DPEL. Esse discurso torna-se, então, uma verdade socialmente construída e que é reforçada, como dito anteriormente, pela mídia, pelos

documentos oficiais, pelas instâncias de poder governamental, pelos currículos escolares e projetos pedagógicos e, sobretudo, pelo discurso dos próprios professores.

O DPEL é aquele que chega e nos faz crer que a escola deve ensinar o aluno a ler os clássicos da Literatura e que o bom leitor é aquele que sabe decodificar rapidamente um texto e perceber as ideias do autor contidas nele. Dadas as concepções que o alicerçam e que foram e são amplamente disseminadas, este discurso tornou-se forte, enrijecido e está presente nos dizeres da maioria das pessoas quando estas se remetem à leitura literária, inclusive de muitos alunos que se autodefinem como incapazes de compreender o que o autor quis dizer.

Diante disso, a problemática no que tange ao DPEL como uma prática política e ideológica firmada socialmente deveria se alicerçar, a nosso ver, nos seguintes questionamentos que, enquanto professores de Literatura, deveríamos fazer a nós mesmos para que possamos rever cotidianamente nossa prática e compreender em que medida o DPEL influencia nosso fazer pedagógico:

- (i) Em que medida o discurso pedagógico influi em minha prática diária e na prática dos professores de Literatura em sala de aula?
- (ii) Qual é a concepção de leitor no DPEL?
- (iii) Qual a concepção de obra literária e de texto literário que subjazem à prática dos professores de Literatura?
- (iv) O que se entende por leitura literária na escola?
- (v) Qual a diferença entre leitura parafrástica e leitura polissêmica? E qual o papel que ambas desempenham nas aulas de Literatura?
- (vi) Qual o lugar do professor e do aluno apregoados pelo DPEL?
- (vii) O que é veiculado pelo discurso pedagógico acerca dos sentidos advindos da leitura de um texto ou uma obra literária?
- (viii) Qual a influência da crítica literária nos currículos de Literatura e nos métodos adotados pelos professores da Educação Básica?

São questões que poderiam servir de sustentáculo para que o professor reflita sobre os discursos que atravessam sua prática, que tipo de ensino de Literatura tem propiciado aos seus alunos e de que forma tem contribuído para a manutenção do DPEL no formato que se configura hoje.

4.3 Concepção de Literatura que sustenta nosso olhar sobre a Literatura e seu ensino

Antes de se dispor a trabalhar com a leitura literária na Educação Básica, o professor precisa ter clara a concepção de Literatura que balizará sua prática. Nesse sentido, objetivamos aqui refletir sobre este conceito a partir de um olhar outro que nos impele a pensarmos que a Literatura não se reduz a um conjunto de textos pertencentes ao gênero literário que servem para se trabalhar, principalmente, fragmentos de textos e conteúdos gramaticais na escola.

A Literatura é comumente apresentada aos alunos como um corpo hermeticamente fechado, composto por textos e autores que, por terem sido consagrados pela crítica literária, tornaram-se parte do que se designa cânone literário. Esse cânone, da forma como é compreendido pela maioria dos professores, oblitera as diferenças, as heterogeneidades e as idiossincrasias que caracterizam alunos, escolas, professores, regiões e traz internalizada em seu bojo a concepção de que só se aprende Literatura por meio da leitura dos autores aceitos pela crítica e difundidos como representativos da arte brasileira e, também, das atividades de interpretação dirigidas, que priorizam o sentido “proposto pelo autor”. Além disso, não poderíamos deixar de ressaltar a utilização dos textos literários, na escola, como pretexto para o ensino da gramática.

Desta feita, o que subjaz, geralmente, à prática dos professores é a concepção de sentido pré-determinado e da obra enquanto retrato de uma época e/ou imitação da realidade. Não se questiona sobre: como promover o encontro dos alunos com o literário; a relação das obras com o contexto sociocultural dos alunos; se os alunos se sentem instigados pelo que estão lendo/estudando; se tomam posições frente ao que leem/estudam; e se se constituem como sujeitos leitores frente ao ensino que lhes é proposto. Nesse caso, a leitura literária normalmente não instaura, não suscita a interpelação que, para nós, é o fator substancial para que o ensino de Literatura alcance a formação de leitores literários maduros e efetivos.

Importa destacar, no entanto, que não estamos afirmando aqui que não se deve trabalhar com os clássicos nas aulas de Literatura, ao contrário, este trabalho pode ser executado sim, mas o professor precisa detectar o momento e a forma como promoverá o contato dos alunos com essas obras e dessas obras com o aluno, como foi discutido no capítulo de análise.

É inegável que as concepções que atravessam a prática dos professores de Literatura influem diretamente na constituição ou não constituição dos alunos enquanto leitores

literários, afinal, o professor ocupa uma condição política, pois pertence a um grupo (a comunidade dos professores de Literatura) que representa aqueles autorizados institucionalmente a ensinar Literatura. No entanto, esse grupo, em sua maioria, reforça um ensino tradicional, que não prioriza o aluno enquanto leitor e sujeito capaz de interpretar e atribuir sentidos àquilo que lê/ouve. As atividades que caracterizam esse ensino pautam-se na decodificação, na transcrição de partes do texto, nos sentidos definidos *a priori*³³, no estudo da biografia do autor e do contexto social e histórico em que a obra foi escrita e no mapeamento de suas características, na periodização, nos exercícios propostos pelo livro didático, na exposição oral, enfim, são aulas monológicas em que há uma disciplinarização da leitura literária, o que a torna superficial e ingênua. Disciplinarização no sentido de tornar-se uma disciplina regida por regras, normas e conteúdos a serem seguidos.

Nessas aulas só se ouve a voz do professor, mediada, normalmente, pelo livro didático. Há, portanto, historicamente um empoderamento dos professores, que se revela pelo discurso pedagógico a respeito do ensino de Literatura. Diante do exposto, observamos que o ensino de Literatura torna-se distante dos interesses dos alunos, fazendo com que não haja um processo de identificação entre estes e o que se ensina na escola.

A partir dessas reflexões, apresentamos a proposta de se compreender a Literatura a partir de três pilares conceituais³⁴, quais sejam:

1. Literatura enquanto construção/desconstrução de saberes;
2. Literatura enquanto engajamento social, prática política e tomada de posição;
3. Literatura enquanto reapresentação da realidade.

³³ No caso do ensino de Literatura, em muitos casos, observa-se que os sentidos são tidos como finitos ou pré-estabelecidos, haja vista que nas atividades de interpretação textual são comuns questões do tipo “o que o autor quis dizer com?”. Além disso, o professor segue as respostas oferecidas pelo livro didático, no manual do professor, pois estas garantem a ele a segurança de afirmar que “a resposta certa” é a que irá “ditar” para os alunos. Fazendo isso, acredita cercear os alunos para que não haja nenhuma situação diferente da rotina que ele estabelece em sala de aula.

³⁴ O dicionário eletrônico Houaiss, versão 3.0 (2013), explica da seguinte forma o termo “pilar”: “coluna sem ornamentos que constitui elemento vertical da estrutura de uma construção”. A partir disso, compreendemos pilar como um elemento de sustentação de uma construção, e, entendendo que a Literatura é também uma construção em vários sentidos, adotamos o termo “pilares conceituais” para designar as concepções teóricas que servem de sustentação para a construção do conceito de Literatura e para a reflexão sobre o ensino da mesma.

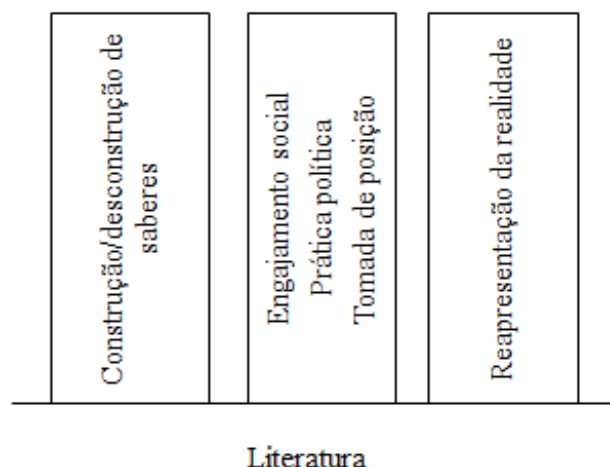


Figura 11. Pilares conceituais sobre Literatura

Esses pilares não se distanciam muito do que a IES_{inst} define por Literatura, o que propomos, no entanto, é explorar um pouco mais a constituição teórica dessas concepções, bem como a relação existente entre elas, haja vista que não podem ser compreendidas de forma isolada.

Além dos quatro pilares, a concepção de que a Literatura é um discurso atravessará toda nossa discussão, tendo em vista que, para nós, a Literatura pode ser analisada a partir de todos os aspectos que envolvem sua produção (condições de produção, interdiscurso, já dito, não dito, ideologias, etc.), e que ela, enquanto discurso, caracteriza-se pela multiplicidade de sentidos que pode gerar, estabelece o encontro entre o linguístico, o histórico e o social, além de ser atravessada pela ideologia.

Por meio dessa discussão sobre os pilares, procuraremos pensar uma concepção de Literatura e seu ensino na Educação Básica, balizada na noção de interpelação, de construção de sentidos, de tomada de posição e constituição de sujeitos leitores, que possa auxiliar o professor que se interessar pela leitura desta pesquisa em sua constituição teórica a respeito da Literatura e seu ensino. Sabemos, contudo, que a discussão sobre a epistemologia que envolve o conceito de Literatura não resolve os problemas relativos ao ensino desta disciplina, no entanto, pode contribuir para a construção das concepções teóricas que subjazem à prática pedagógica dos professores.

Entendemos que esses pilares muitas vezes aparecem diluídos na prática de muitos professores, não havendo uma convergência entre eles, afinal, a Literatura não é só isso ou aquilo, ou seja, não é só construção/desconstrução de saberes, engajamento social, prática política, tomada de posição, (não) representação da realidade ou estética. Mesmo que se

reconheça a necessidade de uma articulação entre as várias concepções de Literatura em prol de uma compreensão mais ampla sobre como se trabalhar com o ensino desta disciplina na Educação Básica, observamos que, na prática, quando se olha para a sala de aula, constatamos que muitas vezes o professor adota uma concepção unilateral, em que prioriza somente uma das concepções, normalmente, a de Literatura enquanto retrato de uma época, de uma realidade, da visão do autor, como foi verificado em muitos momentos nos enunciados da IES_{pg}.

Ressaltamos que olhares outros podem enxergar também pilares outros que não esses. Contudo, este é o olhar que lançamos sobre o conceito de Literatura a partir das análises que realizamos e da leitura e da reflexão sobre conceitos propostos por teóricos e especialistas da área. Destacamos, ainda, que, para nós, os esses pilares podem atuar de forma positiva como forças institucionais sobre o DPEL e, conseqüentemente, incidir sobre a prática dos professores, resvalando no ensino de Literatura na Educação Básica, tornando-o mais atraente aos alunos, por estar mais condizente com seus anseios e com seus interesses.

4.3.1 Os pilares conceituais

Pêcheux (1997, p. 270. Aspas do autor) afirma que “[...] a produção dos conhecimentos consiste na transformação de ‘matérias-primas’ ideológicas em objetividades materialistas através do desenvolvimento de ideologias novas e de formas novas da interpelação ideológica”. Diante disso, entendemos que a Literatura é um instrumento de construção/desconstrução de saberes na medida em que se utiliza da língua, enquanto matéria prima de cunho ideológico, para construir e disseminar conhecimentos a partir de um instante de interpelação ideológica do sujeito-autor e do sujeito-leitor.

Consoante com esta ideia, Barthes (1977)³⁵ destaca que “A literatura assume muitos saberes”, afirmação que se justifica pelo fato de que os textos literários são atravessados por saberes históricos, geográficos, sociais, linguísticos, enfim, por toda uma gama de conhecimentos que subjazem ao conjunto dos saberes institucionalizados. Assim, podemos dizer que as *ciências*, cada uma a seu modo e em certa medida, estão presentes no monumento literário.

³⁵ Esta aula inaugural foi proferida por Roland Barthes no dia 7 de janeiro de 1977, quando este ocupava a cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França. Sua publicação se deu no ano de 1989. Optamos, nesta tese, por adotar o ano de 1977 nas citações.

De acordo com Barthes (1977), a Literatura faz os saberes circularem, não fixa, nem fetichiza nenhum deles. Dessa forma, entendemos que quando ela revela esses saberes, não o faz de forma fixada, e, sim, múltipla. É relevante dizer que os conhecimentos que a Literatura veicula nunca são imutáveis nem finitos e que sua função não é discuti-los, mas apenas sugeri-los, por isso talvez, a Literatura, “sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba por nos ensinar muito mais.” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 90)

É interessante ressaltar aqui que a Literatura não fixa uma verdade e não nega a história, ao contrário, ela faz uma revisão, apresentando um olhar outro sobre a mesma, e nos mostra que não existe uma verdade, mas verdades, como explica Gama-Khalil (2010, p. 190):

[...] é nesse sentido que se funda o espaço da diferença da literatura. Nela, não há verdade. Nos outros espaços, fora da literatura, também não há verdade – as verdades são construções históricas. Mas, fora da literatura, os homens procuram consolar-se com a criação de uma verdade vetora, que organize a sua vida, o seu estar no mundo. (Na literatura, ao contrário, multiplicam-se as possibilidades de entendimento do mundo com a construção polissêmica de muitas verdades e sentidos).

Nesse sentido, a Literatura propõe a construção/desconstrução de saberes de uma forma diferenciada daquela com a qual o aluno está acostumado na escola, que prega um sentido único e verdades instituídas, haja vista que ela “se apropria dos saberes que circulam no mundo e os transporta para o seu espaço verbal.” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 189). Segundo a autora, nesse espaço verbal, os saberes não se encontram fixados, mas em constante movimento, pois a Literatura é, por excelência, o lugar da desconstrução, fazendo girar os saberes, num misto de “saber e sabor”, promovendo “novos sentidos e gestos sobre as palavras” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 189).

Entendemos, aliada à concepção de Literatura enquanto construção/desconstrução de saberes, a Literatura enquanto engajamento social. De acordo com Candido (2007, p. 115), a Literatura brasileira “tem sido consciente da sua aplicação social e responsabilidade na construção de uma cultura”. Apesar de concordarmos com o crítico literário no que tange à relevância desta disciplina enquanto um dos instrumentos para se pensar as questões sociais, discordamos dele quando coloca que a Literatura possui uma “aplicação social”. Se pensarmos o termo aplicação enquanto aplicar/empregar/usar algo para obter determinado resultado, constatamos que a Literatura não tem a função de servir como algo que se aplica às questões sociais para resolvê-las. Ela tem, sim, um comprometimento com o social, mas não se reduz a isso.

O autor coloca ainda que a função social da Literatura comporta “o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade” (CANDIDO, 2008, p. 55). Esta afirmação é um dos centros que regem o ensino de Literatura na Educação Básica, haja vista que há uma crença na capacidade da Literatura de manter ou transformar a sociedade e de intervir nas relações sociais. No entanto, sabemos que Literatura, enquanto engajamento social, não significa tomar para si a responsabilidade pela discussão, ou mesmo resolução, dos problemas sociais, mas ser um dos partícipes no processo de interpelação dos sujeitos com relação às questões de cunho social e político.

Candido (2008, p. 57-58) fala da função ideológica da Literatura e coloca tal função enquanto um desígnio consciente, “que pode ser formulado como idéia, mas que muitas vezes é uma ilusão do autor, desmentida pela estrutura objetiva do que escreveu”. Contudo, nem sempre a ideologia é um processo consciente, como ele afirma, ela pode ser um fenômeno involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Além disso, o autor também destaca que a criação literária corresponde às necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada e que a Literatura é algo que só a análise sociológica é capaz de interpretar convenientemente (CANDIDO, 2008, p. 65). Aqui podemos pensar que há também outras formas de se analisar um texto literário, que não exclusivamente a análise sociológica, como a Análise do Discurso, por exemplo, que, além de trazer em seus dispositivos a análise sociológica, também entende a Literatura, entre outras coisas, enquanto espaço de construção/desconstrução de saberes, de tomada de posição, de interpelação, de prática política.

Segundo Candido (2008, p. 83-84. Itálicos do autor), “o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o *indivíduo* capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um *papel social*, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores”. Diante disso, reconhecemos que o autor pode engajar-se nas discussões sobre as questões sociais, ocupando esse papel social, e reconhecer que suas palavras, enquanto signos linguísticos, são carregadas ideologicamente, afinal, “as palavras se encontram, fora da literatura, em estado de passividade, de submissão a ordens e vontades; é a literatura que reconstrói, pela desordem, uma nova ordem transgressora, dando vida nova ao quase-inerte ou já-inerte” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 190), dessa forma, o autor é quem vai dar forma a essas

palavras e, fazendo isso, deixará nelas sua marca, sua inscrição ideológica, revelando ou não seu engajamento social .

A Literatura tem um cunho social na medida em que os textos literários agem uns sobre os outros, que o leitor/ouvinte não é passivo diante do que lê/ouve e que o autor é aquele que produz o literário. Assim, essa tríade autor-texto-leitor/ouvinte constitui o espaço social em que a Literatura atua e as circunstâncias históricas, sociais, políticas, econômicas vão propiciar as diferentes maneiras de se atribuir sentidos ao texto literário.

Maingueneau (1995, p. 07) afirma que a Literatura é também “um ato que implica instituições, define um regime enunciativo e papéis específicos dentro de uma sociedade”. Reconhecer isso é reconhecer o aspecto social que perpassa a Literatura.

Segundo Bakhtin (1998, p. 100), a “língua não conserva mais formas e palavras neutras ‘que não pertencem a ninguém’; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada [...] todas as palavras e formas são povoadas de intenções”. Bakhtin fala da língua, mas podemos estender sua afirmação à linguagem literária e pensar nesta enquanto uma linguagem que dissemina uma opinião plurivocal sobre as sociedades em geral. De acordo com o autor,

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 1998, p. 106. Itálicos do autor)

Assim, o estudo dessa disciplina não pode se desvincular da sociedade em que esta se insere, afinal, os processos que constituem a Literatura são processos da ordem do histórico, do político e do social.

Como falantes e leitores/ouvintes ocupam um lugar na sociedade - entendendo lugar enquanto espaço de representações sociais - e como o lugar é constitutivo das significações, esse lugar de engajamento social tanto do sujeito-autor quanto do sujeito leitor/ouvinte também faz parte da significação.

Segundo Pêcheux (1997, p. 190-191),

[...] a história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da história da luta de classes; essa história está escrita, com sua especificidade, na história da luta de classes. Isso implica que a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma ‘inovação nas mentalidades’, uma ‘criação da imaginação humana’, um ‘desarranjo dos hábitos do pensamento’, etc., mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica.

Ao transpormos esta reflexão pecheutiana para a Literatura, podemos pensar que as condições de produção dos textos literários inscrevem-se, também, nas condições de reprodução/transformação das relações de produção. Assim, a ideologia presente nos textos literários e as formações discursivas que lhes são correspondentes são determinadas pelo conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado em funcionamento na sociedade.

A Literatura também pode ser compreendida enquanto prática política. Segundo Barthes (1977, p. 17-18) não se deve definir Literatura como “um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. Esta prática desemboca no texto e este se configura como aquilo que constitui a obra. Nesta prática política de escrever, o autor executa um trabalho de deslocamento sobre a língua, por meio do texto. Esse deslocamento alcança o sujeito leitor/ouvinte que, por sua vez, também vai proceder a deslocamentos com relação àquilo que lê/ouve à medida que vai atribuindo sentidos ao texto de acordo com as posições histórico-sociais que ocupa.

Sobre essa prática política de escrever, Eagleton (1983) ressalta que a Literatura emprega a linguagem de forma peculiar. Ela transforma e intensifica a linguagem comum, por meio da tessitura, do ritmo e da ressonância das palavras. Daí dizermos que a Literatura é uma prática: uma prática política e discursiva de escritura e de leitura e uma prática política de construção de sentidos.

Como toda prática discursiva pressupõe um sujeito (ou sujeitos), e como todo sujeito, conforme Pêcheux (1997, p. 214. Aspas do autor),

[...] é constitutivamente *colocado como* autor e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’... ,

tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor/ouvinte podem se colocar como responsáveis pela ação que executam frente a um texto literário. O autor se responsabilizaria pela escritura enquanto uma prática política e ideológica e, o leitor/ouvinte se responsabilizaria pela atribuição de sentidos ao que lê, por meio de uma leitura, também, enquanto prática política e ideológica.

Conforme Sarlo (2005, p. 28), a Literatura:

[...] diz coisas que as sociedades prefeririam não ouvir; com argúcia e futilidade, brinca de reorganizar os sistemas lógicos e os paralelismos referencias; dilapida a linguagem porque a usa perversamente para fins que não são apenas prático-comunicativos; cerca as certezas coletivas e procura abrir brechas em suas defesas; permite-se a blasfêmia, a imoralidade, o erotismo que as sociedades apenas admitem como vícios privados; opina, com excessos de figuração ou imaginação ficcional, sobre história e política [...]; falsifica, exagera, distorce porque não acata os regimes de verdade dos outros saberes e discursos. Mas nem por isso deixa de ser, a seu modo, verdadeira.

Daí dizermos que o autor, ao produzir um texto literário, realiza uma prática política e o leitor, ao (re) significá-lo a partir de seu olhar, realizar também uma prática política. E o que foi escrito e lido alguma vez, “permanece obstinadamente e trabalha na memória” (SARLO, 2005, p. 28).

Segundo Leme Brito (2006, p. 84), a leitura “é um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto.” Nesse sentido, a leitura, enquanto prática política, é um importante elemento no processo de constituição do sujeito, tendo em vista que o auxilia a sair da situação de passividade ante ao caráter ideológico dos textos, conduzindo-o ao “reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos”, bem como das verdades (ou vontades de verdade) que defendem e veiculam por meio de suas produções, afinal,

O reconhecimento da dimensão política da leitura obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência. (LEME BRITO, 2006, p. 89-90)

Entendendo a Literatura enquanto prática política, reconhecemos que é preciso não se fixar unicamente na construção de um cânone, mas “descobrir as tendências que questionam ou subvertem a ordem estético-ideológica, abrindo trilhas nas fórmulas da arte realmente existente” (SARLO, 2005, p. 61), considerando também as formas “dispersas e, às vezes, inaudíveis do novo” (SARLO, 2005, p. 61), descobrindo e relacionando, refutando costumes estéticos arraigados por uma estética fundamentalmente formal. Enfim, a Literatura enquanto prática política na escola pode promover várias possibilidades de foco, não se centrando apenas em um único elemento, como a tentativa de se identificar o sentido proposto pelo autor ou as características estilísticas da obra, por exemplo.

Por fim, em consonância com Orlandi (2000, p. 55), entendemos que “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática”. Sendo Literatura um discurso, e, portanto, uma prática, na escola torna-se preciso analisar seus produtos, ou seja, os textos literários, mas também os processos de sua produção, pois assim se estará voltando um olhar para a escrita/leitura literária enquanto uma prática política.

Diante do exposto, a Literatura também pode ser entendida como tomada de posição. Consoante com Eagleton (1983, p. 95-96), “nenhuma leitura é inocente, ou feita sem pressupostos”. Ao estendermos essa reflexão para a leitura literária, entendemos que não existe uma reação puramente “literária” quando se lê um texto literário, ou seja, uma leitura observando-se apenas os aspectos estéticos, formais e conteudísticos desse texto. Há sempre fendas que permitem ao leitor enveredar-se por outros caminhos, além desses aspectos meramente restritos à análise da superfície textual.

Segundo Orlandi (2000), “a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto”, nesse sentido, não há como se dizer que um leitor lê um texto e não se posiciona perante o mesmo, até o fato de se dizer apático perante a leitura já é uma forma de tomada de posição, que revela sua não identificação com o texto.

É relevante ressaltar que o leitor pode tomar diversas posições frente ao texto e estas “correspondem a diversas formações discursivas. Isto se dá porque em um mesmo texto podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas.” (ORLANDI, 2000, p. 53)

Segundo Gama-Khalil (2010, p. 192), a Literatura “abre possibilidades de novos posicionamentos e torna plausível o encontro de vários espaços num só espaço”, justamente por não ser um espaço fechado de significações, permitindo ao leitor percorrer caminhos outros durante o processo de construção de sentidos. E, ao percorrer esses caminhos outros, o leitor posiciona-se perante o texto, ou seja, ele coloca-se em relação a esse texto a partir de sua inscrição social, histórica e ideológica. E é a partir desse lugar que estabelecerá seu contato com o texto literário e procederá à atribuição/construção/produção de sentidos ao que leu/ouviu.

O autor, por outro lado, também se posiciona ao escrever um texto literário. Segundo Sartre (2004, p. 20-21), a cada palavra que diz, o escritor engaja-se um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passa a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapassa na direção do porvir. O autor é, portanto, um sujeito que optou por atuar frente ao mundo por meio da

palavra, a palavra entendida enquanto ação. Ele “abandonou o sonho possível de fazer uma pintura imparcial da Sociedade e da condição humana” (SARTRE, 2004, p. 20-21).

Sartre (2004, p. 204) afirma que “a literatura é por excelência tomada de posição”. Assim, não há, segundo Bakhtin (1998, p. 46), enunciados neutros. Há sempre contidos neles o reflexo da tomada de posição do autor e de seu interlocutor, enquanto sujeitos discursivos e ideológicos, inscritos em um lugar histórico-social e não em outro. Esse lugar social é parte constitutiva do processo de significação.

Conforme Pêcheux (1997, p. 159-160), as palavras, expressões ou proposições recebem seu(s) sentido(s) a partir das posições ideológicas do sujeito enunciator/ouvinte. Diante disso, entendemos que o texto literário muda de sentido segundo as posições ocupadas por aquele que o escreveu e por aqueles que o leram. Cada um atribui o sentido de acordo com as formações ideológicas nas quais suas posições se inscrevem.

Segundo Orlandi (2000, p. 53), as diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas, tendo em vista que em um mesmo texto podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas. Portanto, num texto literário, as diferentes posições do sujeito (autor, leitor, ouvinte) correspondem a diferentes formações discursivas que, por sua vez, se configuram pelas diferentes relações que estabelecem com a ideologia. Esse processo revela que o sujeito é ideologicamente heterogêneo (e, muitas vezes, contraditório).

Entendemos também a Literatura enquanto reapresentação da realidade, na medida em que ela se serve da realidade social, política, cultural, ideológica etc. para se constituir, reapresentando de uma forma outra esta mesma realidade, ou seja, ela não é a representação fiel da realidade, mas uma forma de mostrar, sob outro ponto de vista, esta realidade que a constitui.

Segundo Candido (2008), antes o valor e o significado de uma obra literária eram atribuídos de acordo com sua expressão ou não da realidade. Expressar a realidade era a característica fundamental para a crítica literária. Após, procurou-se mostrar que a relevância de uma obra advinha das operações formais que a tornavam peculiar. Hoje, conforme o autor, a obra pode ser analisada a partir da confluência entre texto e contexto “numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista, que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo” (CANDIDO, 2008, p. 13-14). E o social é o elemento que desempenha um papel relevante na

constituição do texto literário. Não se concebe mais, segundo Barthes (1988, p. 24-25), que, na Literatura, a linguagem seja o instrumento de uma “realidade” social.

Conforme Bakhtin (1998, p. 33), “a realidade preexiste ao ato da escritura e entra na obra enquanto objeto estético, tornando-se um elemento constitutivo indispensável.” A vida se encontra não só fora, mas também dentro da arte. É preciso, no entanto, compreender a realidade como um dos elementos que constituem a obra e não como “o” elemento central que a constitui. Assim, entendemos que a realidade atravessa uma produção literária, mas não é sua razão de ser.

Bakhtin (1998, p. 33. Itálicos do autor) ressalta que,

[...] a forma estética transfere essa realidade conhecida e avaliada para um outro plano axiológico, submete-a a uma nova unidade, ordena-a de modo novo: individualiza-a, concretiza-a, isola-a, arremata-a, *mas não recusa a sua identificação nem a sua valoração*: é justamente sobre elas que se orienta a forma estética realizante.

Além disso, o autor explica que

[...] não se pode confundir, como se fez e até hoje ainda se faz, o mundo representado com o mundo representante (realismo ingênuo), o autor-criador da obra com o autor-indivíduo (biografismo ingênuo), o ouvinte-leitor de diversas (e muitas) épocas, que reconstitui e renova, com o ouvinte-leitor passivo seu contemporâneo (dogmatismo de concepção e de avaliação). (BAKHTIN, 1998, p. 360-361)

Nesse sentido, há uma constante interação entre o mundo representado na obra de arte e o mundo real (enquanto realidade). Entretanto, o texto literário não é uma construção que representa essa realidade, mas uma construção que se baliza na troca entre ambos e o mundo real e que, portanto, rerepresenta a realidade de uma forma outra.

Bakhtin (1998) explica que se o sujeito narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer com ele, já se encontra, como narrador (ou escritor), fora do tempo-espço em que o evento se realizou. Dessa forma, o mundo representado, “mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem”. (BAKHTIN, 1998, p. 360-361)

A Literatura ao reapresentar o mundo, desordena-o, ressignifica-o, lança sobre o mesmo um olhar outro, pois representá-lo de forma real é uma utopia, uma vez que “o real não é representável” (BARTHES, 1988, p. 22). Conforme Gama-Khalil (2010, p. 189), “O real é demonstrável e não representável em virtude da falta de coincidência topológica entre a ordem pluridimensional do real e a ordem unidimensional da linguagem. Tal descompasso

entre a pluridimensionalidade do real e a unidimensionalidade das palavras é que dá vida à literatura.” Por isso, ela apenas reapresenta para nós, leitores, o mundo sob um novo olhar, pois, apesar de resistir à semelhança direta com a vida, ela “toma essa semelhança como objeto de desejo e necessita dessa infinita e impossível relação de similitude com a vida.” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 189). Fazendo isso, a Literatura “desencaixa a realidade dos padrões desejados pelo senso comum e pelos poderes que institucionalizam as ordens.” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 189)

Maingueneau (1995) para reforçar que a obra literária não pode ser concebida como representação, como um arranjo de conteúdos que permitiria “expressar” uma realidade. “As obras falam efetivamente do mundo, mas sua *enunciação é parte integrante do mundo que pretensamente representam.*” (MAINGUENEAU, 1995, p. 19. Itálicos do autor).

Apresentamos os pilares conceituais que nortearão nossa concepção de Literatura no de que eles sejam compreendidos como as balizas teóricas que sustentarão a percepção de que o professor de Literatura não deveria, ao analisar um texto literário com os alunos, deter-se apenas ao estudo da psicologia, da biografia pessoal ou das características subjetivas do autor, mas às estruturas internas e externas que regem o fio discursivo presente no texto. Afinal, não é papel deste professor, enquanto sujeito político, selecionar textos literários exclusivamente pelo nome de seu autor, pois o valor que lhes cabe não é atribuído por quem os escreveu, mas por suas características internas, pelos discursos e pelas formações discursivas que os atravessam, pelas condições de produção de seu discurso, pela exterioridade que os perpassa, pela historicidade que lhes é constitutiva.

Com relação à compreensão da Literatura enquanto estética, iniciaremos com uma citação de Bakhtin (2010, p. 66), em que ele afirma que “é bastante convincente a tentação do esteticismo.” O sufixo “-ismo” comumente se refere a movimentos sociais e ideológicos³⁶, nesse sentido, ele indica um sistema a ser seguido, algo que foi consolidado como regra ou que se acredita ser uma regra. Pensando nisso, o esteticismo na Literatura pode ser entendido como um movimento que desprioriza a interpretação enquanto um ato responsável (BAKHTIN, 2010) e que não reconhece que “O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática.” (BAKHTIN, 2010, p. 66- 67), em prol de um estudo da obra literária por meio, exclusivamente, da estética formal.

³⁶ Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

Podemos observar que os pilares conceituais estabelecem uma relação dicotômica com o DPEL, na medida em que este dissemina, mesmo de forma disfarçada, que a Literatura na escola:

- (i) Não é compreendida enquanto produção/aquisição de conhecimentos, mas enquanto transmissão mecânica de um saber institucionalizado;
- (ii) É vista de uma perspectiva sociológica, que prima pelo engajamento social do autor e da temática da obra;
- (iii) Não é compreendida como uma prática política;
- (iv) Não reconhece que o sujeito (autor/leitor/ouvinte) toma posições ante a leitura do texto literário;
- (v) É difundida, de forma geral, como representação da realidade.

Por fim, interessa-nos destacar que, muitas vezes, a prática do professor se pauta em apenas um destes pilares, como observado, principalmente nos enunciados da IES_{pg}, entretanto, não podemos reduzir a Literatura a somente um deles, ela é o resultado da confluência de todos e ainda de vários outros elementos que certamente foram ou serão abordados em outras pesquisas.

Cada um dos conceitos discutidos anteriormente, tomado de forma única, não reflete nem refrata um ensino de Literatura que desperte o interesse dos alunos por esta forma de arte. É preciso que haja um ponto de confluência entre estes pilares, fazendo-os convergirem para um mesmo ponto: a formação do aluno enquanto leitor literário. E entendemos que este ponto de convergência talvez seja a interpelação.

4.4 Concepções que fundamentam uma reflexão outra sobre o ensino de Literatura: leitor, letramento, texto, cânone, sentido, autoria e estética

Os itens selecionados para discussão neste capítulo emergiram das reflexões empreendidas a partir das análises efetuadas dos enunciados das IES no *corpus*. Esses conceitos foram os mais recorrentes ao longo dos enunciados, por isso foram tomados como elementos fundamentais para a discussão que propomos neste capítulo a respeito das concepções que subjazem ao ensino de Literatura.

Estudos sobre leitor, letramento, texto, cânone, sentido, autoria e estética podem ser realizados a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesta tese, optamos por empreender

nossas reflexões sobre tais conceitos a partir do lugar teórico-discursivo da Análise do Discurso.

Observamos que há uma gama de pesquisas de cunho acadêmico-científico sobre o ensino de Literatura e também uma vertente de estudos que apresentam métodos, abordagens e propostas de aulas que são divulgados por meio da mídia impressa e virtual, dos documentos oficiais difundidos pelas instâncias governamentais, livros didáticos etc., no entanto, acreditamos que sugerir propostas de aulas que supostamente deram certo em alguma instituição escolar ou apresentar métodos de ensino, são ações que não alcançam a raiz do problema, que, em nossa perspectiva, são as concepções que os professores trazem de sua formação acadêmica com relação à Literatura. Após as análises do *corpus*, foi-nos possível perceber que muitas concepções, advindas de uma formação tradicionalista e conservadora sobre Literatura, ainda residem no DPEL e, se residem no DPEL, certamente estão presentes na prática da maioria dos professores. Esse entendimento justifica nossa opção por problematizar tais conceitos, a partir de um viés discursivo.

4.4.1 O lugar discursivo sujeito leitor literário

Atualmente, observa-se uma mudança de paradigma no que se refere à leitura de um texto literário, causada pela reflexão de que o texto literário não é capaz de, por si só, dizer tudo e de que o seu autor também não é o único responsável por atribuir-lhe um sentido acabado e único. Nesse ínterim, ganha valor a figura do leitor enquanto partícipe no processo de construção de sentidos a partir da leitura literária.

O leitor traz consigo uma referencialidade polifônica que o constitui e que é revelada nas situações de interação comunicativa pelas quais ele passa. Como a leitura é um momento de interação comunicativa entre leitor-texto-autor, esta referencialidade influi na construção de sentidos por parte do leitor. Segundo Santos (2012, p. 99),

A Referencialidade Polifônica (RP) se configura como uma extensão teórica do pensamento bakhtiniano, pensada para ser suporte em estudos no campo da Análise do Discurso, em pesquisas sobre a subjetividade. Ela é concebida como um conjunto de experiências vividas por uma instância-sujeito, tomadas como referência em suas ações cotidianas, considerando suas formas de ver o *outro* e os mundos possíveis relacionados a essa instância-sujeito. A RP está, também, relacionada com os comportamentos sociais e os modos de organização do pensamento e dos saberes em uma instância-sujeito.

Assim, a Referencialidade do sujeito é a base para suas construções sentidurais. Diante disso, entendemos que o aluno, enquanto sujeito, frente à leitura literária, deveria se sentir interpelado ideologicamente e deslocar-se do lugar social (posição do sujeito na classe) que ocupa na sala de aula, caracterizado pela posição de submissão ante ao professor, ao conhecimento, ao livro didático, ao autor da obra, ao programa curricular, para um lugar discursivo (tomada de posição no interior da classe), tornando-se, portanto, sujeito discursivo. De acordo com a concepção pecheutiana, o sujeito discursivo resulta do entrecruzamento das várias manifestações do sujeito, manifestações estas que se revelam a partir do momento em que ele é interpelado ideologicamente.

Diante disso, o ensino de Literatura não pode ignorar essa constituição do aluno enquanto sujeito discursivo. Um sujeito que, nesse processo de constituição, enuncia de lugares históricos, sociais e discursivos diferentes, que é também determinado historicamente e que não está completo.

O aluno enquanto leitor e enquanto sujeito discursivo se constitui por meio da heterogeneidade que decorre de sua interação com o outro. Daí dizer-se que o sujeito é polifônico, haja vista que é constituído por várias vozes, de cunho social, político, ideológico, econômico, religioso, familiar, institucional, etc., que confluem em seu interior e que atravessam seus discursos.

Na perspectiva em discussão, o aluno leitor, sujeito discursivo, é atravessado pela linguagem e pela história e é constituído *no* e *pelo* discurso, por isso, é um ser social e ideológico, que deve ser apreendido num espaço coletivo e histórico. Ao se expressar, ao atribuir sentidos à leitura literária, ele revela o lugar social que ocupa e de sua voz emanam outras vozes constituintes e constitutivas de sua realidade histórico-social. Portanto, ele é *sujeito de* e *sujeito a*.

Dessa forma, o sujeito insere-se em determinada prática ideológica. Portanto, sujeito e ideologia são constitutivos um do outro, haja vista que o sujeito enuncia e atribui sentidos a partir de sua inscrição ideológica e a ideologia, por sua vez, precisa do sujeito para existir e permanecer em movimento constante.

Pensando nessa relação sujeito-ideologia e leitor-leitura literária, entendemos que o sujeito, enquanto inscrito ideologicamente, constitui-se como leitor ante a leitura literária por meio de um processo de subjetivação que é contínuo, por isso, o ensino de Literatura não pode entender este aluno leitor como um indivíduo pronto e acabado, haja vista a inconclusão que caracteriza cada sujeito.

Interessa-nos ressaltar também que, em nossa concepção, é tarefa da escola desenvolver a criticidade dos alunos enquanto leitores. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006, p. 69),

Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins.

De acordo com o documento acima, o leitor crítico é aquele capaz de desenvolver o gosto literário, conhecer a tradição literária e penetrar mais profundamente na compreensão do texto literário. Esses objetivos estão presentes no DPEL e nos documentos oficiais veiculados pelas instâncias de poder relativas à educação. Em contrapartida, observamos constantemente que, em muitos casos, predomina a concepção de leitor vítima que, segundo Eco (1989), é aquele designado pelas próprias estratégias enunciativas, portanto, passivo no processo de construção de sentidos, haja vista que se interessa mais pelo que o texto ou o autor disseram, não se voltando para o “como” é dito, quais as condições de produção do texto, quais as ideologias que estão nele embutidas. No entanto, em nossa concepção, os alunos leitores deveriam desenvolver sua capacidade crítica, no sentido de que, devido a sua inscrição social, política, ideológica e cultural, precisam aprender a tomar uma posição ante a leitura de um texto.

Entendemos, portanto, que o aluno não pode ser considerado como leitor crítico somente porque compreende as ideias principais de um texto ou sabe tecer comentários relativos à leitura, ao autor, ao contexto histórico em que a produção literária se insere. Ele deverá ser crítico porque tomará uma posição e esta tomada de posição faz parte do seu processo de constituição enquanto sujeito leitor. Desta feita, o aluno leitor crítico, diante de qualquer texto literário, deve se tornar um sujeito agente, respondente, responsivo, participativo, consciente, que dialoga com o texto, atribui sentidos ao que leu, mesmo que este processo seja silenciado pela escola.

O aluno, ao desenvolver sua capacidade de análise crítica poderá perceber que nenhum texto é neutro, desprovido de um cunho ideológico, nesse sentido, ele procurará refletir sobre

as ideologias, os lugares discursivos ocupados pelo autor, os implícitos, as pausas, os silenciamentos, enfim, sobre os elementos que constituem o texto.

Para que a escola contribua para ampliar/desenvolver o processo de constituição crítica do aluno enquanto leitor cabe a ela promover o encontro deste com a leitura de textos literários vários, oferecendo-lhe espaço para a atribuição de sentidos, para que ele dialogue com o texto e exponha sua contrapalavra, para que sua voz seja ouvida no espaço da sala de aula. Afinal, formar um leitor literário significa, conforme Paulino (2013, p. 19-2-), formar um leitor

que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Nesse sentido, o aluno deveria se constituir como leitor crítico e não como crítico literário. E uma das funções da escola é auxiliá-lo em seu processo de constituição enquanto leitor autônomo, responsável, que dialogue com o texto e com o autor, apresentando suas percepções a respeito da produção literária e dos aspectos que envolveram sua produção. Para isso, é preciso bem mais do que apenas definir o que é crítica ou o que vem a ser um leitor crítico, afinal, não basta ao professor conhecer tais definições, é preciso que ele realmente reflita, a partir das condições sociais, históricas e culturais de seus alunos, sobre como propor um ensino que desenvolva o processo de construção crítica dos mesmos.

4.4.2 Letramento literário

Segundo Soares (2003), o letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais, em outras palavras, o letramento como um todo se constitui como um fato social, e diz respeito à inserção do sujeito no universo da escrita e da leitura, por meio de práticas de leitura de diversos tipos de textos que circulam nas sociedades letradas. Diante disso, tanto Paulino (2005), quanto Soares (2003) ressaltam que há uma diversidade de textos o que, conseqüentemente, exige uma diversidade de leituras. Nesse sentido, a escola pode trabalhar com a leitura levando-se em conta os diferentes modos de ler, de acordo com as especificidades de cada texto, dentro de um contexto em que a leitura tenha significado para o

aluno e faça parte da sua vida cotidiana, pois, conforme Paulino (2005, p. 56), “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura.”

Sendo um desses tipos de texto que compõem o universo de leitura na escola, o literário, então, os professores de Literatura podem se voltar para o letramento literário dos alunos. Conforme Paulino (2001), como o texto literário se relaciona “ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática”, então, um sujeito letrado seria “aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.” (PAULINO, 2001, p. 117-118). Portanto, promover o letramento literário do aluno seria ensiná-lo a usar a leitura literária em práticas sociais cotidianas.

Nesse sentido, pensamos que para o aluno não interessa ler dezenas de textos/livros literários por ano que não tenham significado para ele, por não despertar-lhe a praxe e o alvedrio pela leitura. Por isso a escola deveria promover o letramento literário dos alunos (COSSON, 2006; PAULINO, 1998), ou seja, a aula de Literatura deveria tornar-se um momento de aprendizagem sobre a estrutura e o funcionamento das produções literárias e essa aprendizagem se realizaria por meio da leitura e análise de textos. Com isso, a leitura literária não se restringe apenas a fruição de textos, mas capacita o leitor para outras leituras. Nesse processo a interação aluno-texto é primordial. A partir do letramento literário, as leituras que o aluno fizer o permitirão conhecer um pouco mais de si mesmo, da humanidade e do mundo, pois possibilitarão a sua reflexão sobre o que está lendo, o incentivarão ao questionamento e se tornarão motivo de outras descobertas. A leitura, então, não se fundará na memorização da cronologia das escolas literárias, da biografia dos autores, da relação de suas obras e das características dos períodos literários, mas será uma leitura que, conforme apontam os estudos bakhtinianos, reconhecerá a “pluralidade de vozes” presente no texto literário e na consciência dos locutores.

Cosson (2006, p. 23) explica que

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Desta feita, é fundamental que a escola valorize a construção de sentidos pelos alunos, possibilitando-lhes o diálogo na sala de aula, de modo que eles se sintam incluídos em uma coletividade e que se reconheçam no objeto estético literário. É relevante também que a escola desperte não apenas para o tipo de texto que é lido, mas para as condições de produção dessa leitura na sala de aula.

Paulino (1998) explica que o letramento literário pode propiciar ao leitor saber fazer escolhas com relação às suas leituras e se utilizar de estratégias específicas para cada texto, reconhecendo suas “marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção” (PAULINO, 1998, p. 56).

A leitura literária deveria fazer parte da vida do sujeito, afinal, ler um texto significa mais do que apenas saber ler. Ler um texto literário significa perceber os conhecimentos que são veiculados por meio dele, a maneira como a escrita foi utilizada para estabelecer um diálogo entre o leitor e o texto, o modo como o texto dá uma forma ao mundo, como a escrita do texto promove a interação entre o mundo da vida e o mundo da arte, entre outras coisas. Por isso, o letramento literário é entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

O letramento literário pode permitir ao sujeito leitor desenvolver a habilidade de ler textos literários e exigir do mesmo uma atualização permanente em relação ao universo da Literatura.

Por fim, a Literatura é um espaço para formação do leitor, em que ele procede a uma leitura do conhecimento, do mundo, de si próprio, do espaço e do tempo. Por isso, o leitor está sempre em movimento. Se objetivamos interpelar alunos enquanto leitores, a partir da compreensão da leitura como praxe e alvedrio, as aulas de Literatura talvez devessem deixar para trás o mecanicismo e a prática de considerar o aluno leitor como um ouvinte/leitor passivo e repetidor, para desenvolverem o seu letramento literário, adotando uma postura enunciativa e interpelativa, que permita identificações deste com a prática da leitura e que reconheça essa movimentação do leitor no ato da leitura.

4.4.3 O objeto estético literário na aula de Literatura: o texto literário

Conforme Saraiva e Mügge (2006, p. 30), a produção literária é compreendida como um universo ficcional, expresso por meio de uma linguagem caracterizada pela plurissignificação, que “traduz dimensões sociais, históricas e culturais” e “é essencialmente, um fenômeno de linguagem”. Nesse sentido, enquanto objeto de linguagem, o texto literário se constrói pela palavra e pelos recursos linguísticos e, enquanto produto da atividade humana, constrói-se a partir da visão de mundo do sujeito autor, no momento em que ele o produz, e do sujeito leitor, no momento em que realiza a leitura e atribui sentidos ao que leu, afinal, conforme Chartier (1999, p. 11), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”.

No ensino de Literatura, há um privilégio desses dois aspectos: as questões estruturais e formais do texto e a visão de mundo do autor. Entende-se a produção literária como retrato de uma época, de uma realidade. Entretanto, em nossa compreensão, é excluído aí um terceiro aspecto: o aluno enquanto o *outro* que participa na construção do texto, mediante a leitura. Isso porque, mesmo o texto literário configurando-se como um conjunto fechado estruturalmente, ele é aberto a uma multiplicidade de sentidos, haja vista que o leitor é quem vai fazê-lo funcionar por meio da leitura. É preciso haver, portanto, um processo de interação entre autor-texto-leitor, para que os sentidos sejam construídos.

Segundo Proença Filho (1986), além de objeto linguístico, o texto literário se constitui como um objeto estético, em que dois movimentos de sentido (autor/leitor) se imbricam, criando outros significados. Nesse sentido, a polissemia permite as várias incursões ao texto literário e sua atemporalidade.

Uma vez que a produção literária, conforme Chiappini (1993, p. 12), “não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação”, acreditamos que a leitura literária em sala de aula pode propiciar ao aluno-leitor o contato com a pluralidade de significações da linguagem, o conhecimento sobre a sociedade e o homem de épocas e lugares diferentes, inscrito em um lugar histórico, econômico, político e social particular, cujo discurso é produzido sob condições de produção também diferentes.

Nesse sentido, a linguagem literária não possui sentidos fechados em si mesmos, ela deixa espaços para que o sujeito-leitor (des)construa sentidos, a partir da ideologia e do lugar

social em que se inscreve (BORDINI; AGUIAR, 1993; COSSON, 2006; SARAIVA; MÜGGE, 2006). Sobre isso Iser (1996) explica que o texto literário permite vários sentidos e interpretações, na medida em que o autor, ao elaborá-lo, deixa vazios que possibilitam a intromissão do leitor. O leitor, então, é levado a preencher esses espaços vazios deixados pelo autor com suas próprias projeções, no entanto, há que se ressaltar que esse preenchimento não se dá a esmo, mas obedece a uma lógica dentro do texto, ou seja, o leitor constrói sentidos a partir da sua leitura, mas esses sentidos devem estar em consonância com o texto, afinal, como já dissemos em outros momentos nesta tese, um texto não permite toda e qualquer interpretação.

Bakhtin e Volochinov (1999) afirmam que o discurso nunca é individual. Ele é atravessado por outros discursos. Entendemos, portanto, que a leitura do texto literário na escola deveria permitir que o aluno leitor construa sua visão de mundo e atribuir sentidos ao que lê, afinal, conforme Cereja (2005, p. 53), “a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento”.

Enfim, não podemos nos esquecer de que o papel do texto literário é introduzir humanidades³⁷ para os leitores, ou seja, ele pode fomentar, interpelar o leitor a conhecer “partes”, “pedaços” de humanidades, haja vista que uma produção literária é parte de uma humanidade, pois traz em seu bojo as percepções de um período, de um autor, de um contexto social, de uma cultura. Sobre isso, Candido explica que a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Dessa forma, entendemos que o texto literário representa uma cultura e uma sociedade e os fatores que as cercam. Ele também traz consigo conhecimentos implícitos, de natureza histórica, geográfica, matemática, política, econômica, etc. Além disso, engloba um substrato de emoções, paixões, sentimentos e sensações e é composto por um substrato de saberes populares, culturais, políticos e filosóficos. Tudo isso organizado numa determinada configuração estética.

³⁷ O termo humanidades estabelece “uma relação intrínseca com a tradição cultural e seu poder formativo.” (FRITZEN, 2007, p. 1). Humanidade se refere “à percepção que já se localizava na Antigüidade clássica de que a arte, quando executada superiormente, tem a capacidade de humanizar, de retirar nossa natureza de um estado de caos para a ordem do mundo e, assim fazendo, civilizando-nos e a este.” (FRITZEN, 2007, p. 1).

4.4.4. Crítica e cânone literário no ensino de Literatura

Para encetarmos nossa reflexão sobre a crítica e o cânone literários, iniciaremos pela definição de cânone. Este termo se origina do grego (*Kanón*), passando pelo latim *canon*, que significa “regra”. Segundo Perrone-Moyses (1998), cânone literário representa um conjunto de autores e obras literárias considerados como modelos pela tradição por representarem um padrão de produção literária. Ela explica também que a preocupação em se definir o lugar deste cânone está presente desde a Antiguidade. Petrucci (1999, p. 207) esclarece sobre essa noção afirmando que “o cânone é um elenco de obras ou de autores propostos como norma, como modelo”. Este cânone é difundido, principalmente, pela crítica literária, pela escola, pelos programas curriculares tanto da Educação Básica quanto dos cursos de graduação em Letras, pela mídia impressa e virtual, pelos livros didáticos, entre outros. As obras e autores canônicos fazem parte de uma tradição cultural que atravessa o tempo, daí a necessidade de se problematizar sobre eles, a partir do lugar de professores de Literatura.

Bloom (1995) apresenta uma afirmação pertinente para refletirmos sobre o papel do cânone no ensino de Literatura na Educação Básica, quando coloca que o movimento de politização dos estudos da literatura transformou críticos literários em “cientistas políticos amadores, sociólogos desinformados, antropólogos incompetentes, filósofos medíocres e superdeterminados historiadores culturais.” (1995, p. 495). Essa afirmação nos leva a pensar se a crítica literária, cuja função é julgar a produção literária de seu tempo, classificando o que é cânone e o que não é e estabelecendo o que cada época considera relevante em termos de Literatura, não se tornou um simples exercício de contextualização.

Se analisarmos a tradição da crítica literária, podemos nos lembrar de que esta se dividiu em duas grandes correntes. Uma se baseia no pressuposto de que a obra literária é um meio para se atingir um fim, ou seja, ela é vista como veiculadora de mensagens filosóficas, políticas, religiosas, morais, éticas, familiares etc. Nesse sentido, objetiva formar o indivíduo e se torna um retrato de uma época, de uma personagem ou de uma pessoa notável. E, outra, baseada na compreensão da Literatura como a arte da palavra, em que se prioriza a análise e a avaliação da obra de arte nos seus aspectos intrínsecos e estéticos, configurando-se como uma crítica formalista, que alcançou forte expressão em nossa cultura. Ambas as linhagens, ao longo do tempo, complementaram-se, integrando-se uma à outra, e contribuíram significativamente para a construção do cânone literário no Brasil.

Com o tempo, passou-se a refletir que a obra literária, enquanto um conjunto dos elementos internos que a compõem, insere-se num contexto histórico, social, cultural e político específico, o que evidenciou o caráter de subjetividade da crítica literária, que, conseqüentemente, influenciou na construção do cânone literário, fazendo com que o mesmo perdesse um pouco da sua rigidez, tornando-se mais flexível e mutável.

Contudo, a crítica tradicionalmente avalia a importância de um texto, fixando-lhe “um sentido que é considerado desejado (o prestigiado) para a leitura” (ORLANDI, 2000, p. 42). Nesse contexto, o professor “retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada como ideal e que tem como modelo a de um crítico” (ORLANDI, 2000, p. 43). Como, muitas vezes, a leitura literária é oferecida pelo livro didático, e este, normalmente, segue os modelos de análise apresentados pela crítica, então, o professor acaba se utilizando também desse modelo para trabalhar com a leitura literária na escola (ORLANDI, 2000).

Sabemos que a crítica literária, portanto, é uma das formadoras do cânone literário³⁸ e serve de embasamento teórico para professores e estudiosos da Literatura, no entanto, não é ela quem deve ser ensinada nas escolas de Educação Básica, apesar de ocorrer o inverso, como observado por Frye (1973, p. 334): “a crítica e não a literatura é que é diretamente ensinada e aprendida”. É claro que a crítica literária é um suporte para se ensinar a Literatura, mas o que observamos é que este ensino centra-se no estudo dos períodos literários, relação de autores, características de obras e contextos históricos, fatores analisados pelos críticos literários. Não se prioriza o encontro do aluno com a leitura literária e desta com o aluno, mas o discurso sobre a Literatura, embasado pela crítica literária.

Os juízos de valor emitidos pela crítica constroem o cânone, mas, como afirmamos anteriormente, esse cânone não é mais tão enrijecido pela análise estrutural e estética da obra como antes. Diante disso, o ensino de Literatura na escola também deveria acompanhar a movimentação do cânone. Em outras palavras, na escola, a crítica literária pode estar a serviço da formação do aluno como leitor e não se constituir como o foco do ensino. O professor deveria conhecer o cânone, reconhecer sua relevância e sua flexibilidade, ter conhecimento teórico sobre crítica literária, para, a partir dessa conjuntura teórica, constituir-se como leitor literário e, assim, aventurar-se pela leitura literária e pela construção de sentidos e conhecimentos e, conseqüentemente, interpelar seu aluno pela leitura literária. Nesse sentido, o professor de Literatura talvez devesse reconhecer que há um diálogo entre os textos e esse diálogo precisa

³⁸ A crítica literária é uma das formadoras do cânone, pois se encaixa em uma rede em que estão incluídas as editoras, os professores, os documentos oficiais, entre outros.

ser compreendido por ele, que, constituindo-se como leitor literário, certamente, será capaz de instaurar formas de interpelação para que seu aluno também se constitua como tal.

Como um dos defensores da manutenção do lugar do cânone, Bloom (1995) reconhece a relevância deste e da preservação dos critérios de seletividade dos autores e obras literárias para o ensino de Literatura. Eliot (1989), por sua vez, também entende que o apoio na tradição ajuda a formar o grande poeta e que há uma harmonia entre o conhecimento da tradição e o talento individual para essa formação. Para ele, o cânone literário é uma forma de valorizar um grande escritor e ressalta que as obras e autores que compõem a tradição sofrem ajustes e adequações com a incorporação de outras obras e autores, de modo a incluir harmonicamente tanto o antigo quanto o novo. Calvino (1994, p. 12), também explica que a leitura de um clássico “deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações.” Como os autores mencionados, também reconhecemos a importância do cânone na Literatura, o que nos incomoda, no entanto, é o fato de o ensino de Literatura balizar-se ou no estudo da crítica literária ou em uma concepção de cânone como arbitrário, fixo, imutável, que foi firmado a partir de autores e obras consagrados historicamente em um determinado contexto social, político, ideológico e cultural. Sobre isso, Calvino esclarece que

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 1994, p. 12)

Pensando-se no cânone como flexível, entendemos que ele é construído a cada dia, assim, a escola não pode se preocupar exclusivamente com “a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas” (BOURDIEU, 1996, p. 168). Nesse sentido, acreditamos que o ensino de Literatura não pode primar exclusivamente pelo estudo de autores como Machado de Assis, Augusto dos Anjos, Aluísio Azevedo, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Tais autores são fundamentais para o estudo da Literatura brasileira, entretanto, não podem

configurar-se como únicos neste estudo. Eles são parte de um todo que inclui tantos outros autores e obras que são constitutivos da arte literária.

A valorização do nome do autor foi amplamente reforçada pela crítica e pelo cânone ao longo do tempo, contudo, apesar de representar uma tradição literária, este cânone não é hoje mais tão estanque e fechado, uma vez que está sujeito à inclusão e à exclusão de autores e obras. No entanto, a interpretação que os professores normalmente fazem é que ele é fechado e que se baliza justamente nos nomes dos autores legitimados ao longo da história. Isso talvez ocorra devido ao que Paulino (2013, p. 17) explica como derivado “de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada”, diante disso, ela define o processo de escolha de textos como “trabalho de educadores não-leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita ‘juvenil’” (PAULINO, 2013, p. 17. Aspas da autora).

Frente a esse contexto, é necessário que o professor de Literatura compreenda que

as práticas de leitura dos jovens se fundam justamente numa recusa aos cânones literários, configurando suas escolhas como “anárquicas”, no sentido de que suas leituras se dão de forma desordenada e praticamente aleatória, pois a ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam. Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da Literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se o risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens. (BRASIL, 2006, p. 61).

Refletindo sobre esse enunciado, somos levados a pensar sobre quais as significações sociais e quais as significações institucionais perpassam a prática dos professores que se voltam exclusivamente para a leitura de textos pertencentes ao cânone literário, excluindo qualquer obra que não faça parte do rol de autores consagrados no campo da Literatura, tendo-se em vista que “uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que a literatura são certos autores e certos textos.” (SOARES, 2001, p. 28)

Sobre isso, Paulino (2013, p. 19) explica que

Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia

sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão.

É importante destacar que nem todas as obras denominadas canônicas chegam à maioria dos leitores (ABREU, 2006), “outras chegam pelo viés das adaptações literárias, e outras pelo processo de apropriações por outros textos ou meios que não os impressos.” (FORMIGA, 2009, p. 117). Na maioria das escolas, a leitura de adaptações tem se sobreposto à leitura de obras clássicas, por uma série de fatores já discutidos em outro momento da tese. Em outras, os livros clássicos são lidos, no entanto, não é realizado um trabalho de construção de sentidos com os alunos a respeito de sua significação enquanto obras canônicas e, segundo Formiga (2009), se a leitura de uma lista de obras canônicas não for acompanhada por uma reflexão sobre o chamado cânone literário, esse trabalho se torna esvaziado de significado, afinal, os alunos precisam conhecer minimamente o cânone, mas precisam também compreender o que ele significa, que elementos o constituem e qual a sua importância. Sobre isso, Barbosa (2008) explica que muitos textos clássicos são adotados na escola, mas não se faz um trabalho de definição dos modos de ler cada um deles.

Segundo Calvino (1994, p. 12), “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”, além disso, a juventude é a idade “em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro” (CALVINO, 1994, p. 9), nesse sentido, a leitura dos clássicos não pode ser excluída ou marginalizada na escola, pois, como coloca Machado (2002, p. 11-12), não se deve acreditar que “qualquer leitura de clássicos pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa no papel”, além disso, “*Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.*” (CALVINO, 1994, p. 12. Itálicos do autor). Na verdade, entendemos que é preciso que o professor tenha uma compreensão bem definida do que seja o cânone literário e qual a importância da leitura dos clássicos na aula de Literatura e desenvolva modos de ler essas obras com os alunos que sejam diferentes das atividades de preenchimento de fichas literárias, que se sobrepõem nas escolas quando se trabalha com a leitura de obras clássicas na escola.

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que o cânone literário pode ser contemplado ao se pensar o ensino de Literatura na Educação Básica, contudo, faz-se

necessário termos o cuidado para que não haja a predominância do mesmo neste ensino, de modo que um cânone enrijecido se torne a única referência para a leitura literária na escola. Nesse sentido, o professor não pode ignorar, no trabalho com a leitura literária, os clássicos e impor exclusivamente a leitura de autores e obras marginais, escolhidos aleatoriamente, sem uma seleção criteriosa, no intuito de tentar adotar uma prática diferenciada, pois a negação total do cânone não conferirá ao ensino de Literatura o alcance dos objetivos que este almeja. O que ele pode fazer é problematizar sobre o papel do cânone em sua prática pedagógica e proceder a uma reflexão sobre a necessidade de se rever a relação fechada de leituras literárias que são propostas nas aulas de Literatura.

O professor de Literatura deveria compreender que o cânone pode ser seguido ou (des)construído, na medida em que pode ser revisto e relido de várias formas, e que o trabalho de construção do cânone também é de sua competência. Além disso, é interessante que ele perceba que, por seu valor cultural, as obras canônicas são fundamentais, pois refletem as manifestações artísticas e culturais de uma época, mas podem estabelecer uma relação interfacial com a realidade sociocultural da sala de aula. Diante disso, ao aluno pode ser oportunizado lançar o *seu* olhar sobre a obra, constituindo-se como leitor num processo dialógico com o texto.

4.4.5 Sentido

Sobre o sentido, Pêcheux (1997, p. 159-160. Itálicos do autor) explica que:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem.

Diante do exposto, entendemos que os sentidos dependem, portanto, da inscrição social, ideológica e histórica dos sujeitos e são agenciados pela memória discursiva. Desta feita, ele não pode ser dado *a priori*, uma vez que depende do processo de interação verbal, marcado pela história e pela ideologia. É nesse espaço de confluência entre o histórico e o ideológico que se evidencia a polissemia do discurso.

Na interação verbal o *outro* é parte integrante do processo de construção dos sentidos. Esse processo é socialmente construído uma vez que depende das posições ideológicas adotadas pelo sujeito enunciador/leitor. Além disso, as condições de produção são um elemento fundamental nesse processo, por isso entendemos que quando o professor for analisar um texto literário com os alunos não pode se isentar de investigar com eles as condições sociais, históricas e ideológicas em que o texto foi produzido. É preciso que se considere, na leitura literária, de que lugar se enuncia, por que se enuncia e como se enuncia.

Nas aulas de leitura literária há que se compreender que os sentidos não são fechados e acabados, ao contrário, são múltiplos e estão em constante processo de construção, pois, conforme Orlandi (1990, p. 137), “se o sentido não fosse múltiplo, não haveria necessidade do dizer.” A polissemia é, portanto, constitutiva da linguagem e dos discursos e os vários sentidos produzidos devem ser considerados como efeitos.

Pêcheux (1997, p. 162. Itálico e aspas do autor) esclarece que uma palavra, uma expressão ou uma proposição não possui “*um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade”, na verdade, o seu sentido se constrói em cada formação discursiva e nas relações que mantém com outras palavras, expressões, ou proposições da mesma formação discursiva. Segundo Pêcheux (1997, p. 153. Itálico e aspas do autor), a formação discursiva é aquilo que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).”

Tanto Foucault (1996) quanto Pêcheux (1997) consideram que não existe um discurso autofundado, de origem absoluta. Nossos enunciados sempre partem de um já dito, de um pré-construído, de um discurso anterior, que foram proferidos em outros lugares, formações discursivas, posições sujeito, condições de produção e momentos da história. Contudo, se tornam outros devido a novas condições de produção e uma outra inscrição social e ideológica. Diante disso, podemos dizer que “*o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem)*” (ORLANDI, 2000, p. 12. Itálicos da autora). Dessa forma, os sentidos se movem e se constroem de acordo com os aspectos que envolvem o processo de produção do discurso e os lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, os sentidos se constroem a partir da inscrição social, histórica, política e ideológica do sujeito leitor.

De acordo com Gregolin (2000, p. 61),

[...] a interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores ao texto. Ela é as duas coisas ao mesmo tempo: leitura dos vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários. Por isso, os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do deslocamento e da polêmica.

Segundo Gregolin (2000), há sempre fendas que permitem o movimento da contradição, do desdobramento e da polêmica e, por isso, os efeitos de sentido caracterizam-se pela incompletude e surgem como resultado do que provoca sua busca, ou seja, da interpelação. Assim,

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc. (ORLANDI, 2000, p. 11. Itálicos da autora)

Portanto, podemos compreender que os implícitos também corroboram para que os sentidos se instaurem. Eles são apreendidos da relação entre o dito e o não-dito. É pelo viés do embate entre os sentidos explícitos e os sentidos implícitos que os sentidos são produzidos. Quando o sujeito diz, há que se tentar observar o que ele não diz, para que suas inscrições discursivas sejam verdadeiramente percebidas. Além disso, as relações de sentido também podem se dar entre o que um texto diz e o que outros textos dizem (ORLANDI, 2000), há, portanto, uma relação intertextual entre os textos, desse modo, “os *sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos.* (ORLANDI, 2000, p. 11. Itálicos da autora)

Ante a essa complexidade que envolve a leitura e os sentidos, entendemos que o professor de Literatura deveria reconhecer que ler e construir sentidos “*envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente*” (ORLANDI, 2000, p. 11. Itálicos da autora), enfim, ler “*é saber que o sentido pode ser outro.*” (ORLANDI, 2000, p. 12. Itálicos da autora)

Nessa discussão sobre a instauração dos sentidos ante a leitura literária, acreditamos que o professor deveria compreender que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a

problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende.” (ORLANDI, 2000, p. 116). Diante disso, é papel do professor propiciar ao aluno momentos para que este se relacione criticamente com suas próprias posições perante o texto, de modo que ele possa desenvolver sua capacidade de compreensão, de realização de uma leitura mais aprofundada do texto, ultrapassando a interpretação superficial, para tornar-se um leitor maduro. Nesse processo, é importante também que o professor compreenda que o aluno leitor literário “pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo.” (ORLANDI, 2000, p. 113) Não é cabível, portanto, que ele, enquanto professor formador de alunos leitores literários, desenvolva uma prática calcada exclusivamente em exercícios de interpretação dirigida ou preenchimento de fichas literárias. É preciso dar ao aluno espaço e possibilidades para que ele se constitua como leitor e este tipo de atividade, certamente, tolhe esse seu direito de se embrenhar pelos sentidos que o texto lhe permite construir, afinal, “não existe o sentido do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos para um mesmo texto” (LIBERATO, 2006, p. 225). É o texto quem vai possibilitar ao aluno leitor construir sentidos e não o professor, o autor ou o livro didático, o que não se pode esquecer é que esses os sentidos são construídos “dentro de certos limites impostos pelo próprio texto e pelos demais fatores que interferem no processo” (LIBERATO, 2006, p. 225), pois não é porque a leitura literária é aberta à polissemia que qualquer sentido pode ser construído.

Segundo Liberato (2006), as atividades de compreensão da leitura literária na escola normalmente restringem-se à resposta a questões do tipo “Qual é o nome do personagem do texto?”, “Em que a menina tem pensado nos últimos tempos?”, “O que ela desejaria que existisse no Brasil?”. Estas são questões não possibilitam ao aluno ultrapassar a interpretação superficial do texto, haja vista que se restringem a cópia de informações presentes na materialidade linguística do texto. Isso faz com que o aluno desenvolva uma compreensão fragmentada do texto, e que não construa “um sentido global, coerente, para o mesmo.” (LIBERATO, 2006, p. 228), e, conforme Bakhtin (1998, p. 16. Itálicos do autor), “um significado isolado é uma *contradictio in adjecto*.”

4.4.6 Autor – autoria

O autor de um enunciado, de um texto, não pode ser confundido com o sujeito falante, como explica Gama-Khalil (2009, p. 288): “Para que um enunciado ganhe existência, é

necessária uma instância produtora, é preciso haver um autor, contudo é necessário que não se confunda o sujeito do enunciado como idêntico ao sujeito da formulação”. O autor é aquele que “dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2000, p. 28), é “o nó da rede, porque limita o acaso do discurso ao jogo de uma identidade” (GAMA-KHALIL, 2009, p. 289).

Sabemos que é um indivíduo quem realiza o ato de escrever uma obra literária, contudo, no momento em que ele se põe a escrevê-la, passa a ocupar uma função autor. Há, portanto, nesse processo, um apagamento do autor, ficando em seu lugar a figura plural da própria palavra literária. O nome próprio do autor deixa de servir para designar uma obra, passando a servir para agrupar, delimitar, selecionar e relacionar, dentro de um conjunto de textos, aqueles a ele vinculados.

Nem todo enunciado é provido da função-autor. Nos textos desprovidos da função-autor observamos um certo número de signos que remetem para o autor enquanto indivíduo empírico e o contexto imediato de sua escritura, como pronomes pessoais, advérbios de tempo e de lugar, conjugação verbal etc., remetendo para aquele que escreveu o texto. Nos textos que possuem função-autor, os signos não se remetem para aquele que escreveu o texto, nem para contexto de sua escritura, mas para “um ‘alter-ego’ cuja distância relativamente ao escritor pode ser maior ou menor e variar ao longo da própria obra.” (FOUCAULT, 1992, p. 54-55. Grifo do autor).

Podemos dizer que a função autor é, portanto, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 45-46), entre esses, o literário. Segundo Foucault (1992, p. 48-49), quando se trata de textos literários, estes

não podem ser recebidos se não forem dotados da função autor: perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou de ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projecto. O sentido que lhe conferirmos, o estatuto ou o valor que lhe reconhecermos dependem da forma como respondemos a estas questões.

Ainda hoje, sobretudo na escola, o *status* de uma obra literária depende do nome de seu autor, desse modo, o valor que lhe é atribuído, sua classificação como clássica e canônica são influenciados por quem a escreveu e não por suas características enquanto texto literário. Ao se valorizar o nome do autor quando seleciona uma obra literária, o professor acaba por considerar os demais aspectos que a envolvem como secundários. O que ressaltamos, nessa

discussão, é que mesmo que o nome de autor seja um nome próprio, não está ligado a um indivíduo real e exterior que proferiu um discurso, por isso, o professor talvez não devesse priorizar no trabalho com a leitura literária o estudo da psicologia do autor, o que ele quis dizer, quais os sentidos ele construiu etc. Um dos caminhos que o professor pode seguir no que se refere ao trabalho com a autoria no texto literário é abolir a concepção que vigora na maior parte das escolas que compreende o autor enquanto pessoa empírica e escrevente-indivíduo, fazendo com que o mesmo ocupe uma posição privilegiada e as obras recebam maior ou menor prestígio de acordo com o nome do autor que as representa.

4.4.7 Estética

Com relação à compreensão da Literatura enquanto estética, iniciaremos com uma citação de Bakhtin (2010, p. 66), em que ele afirma que “é bastante convincente a tentação do esteticismo.” O sufixo “-ismo” comumente se refere a movimentos sociais e ideológicos³⁹, nesse sentido, ele indica um sistema a ser seguido, algo que foi consolidado como regra ou que se acredita ser uma regra. Pensando nisso, o esteticismo na Literatura pode ser entendido como um movimento que desprioriza a interpretação enquanto um ato responsável (BAKHTIN, 2010) e que não reconhece que “O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática.” (BAKHTIN, 2010, p. 66- 67), em prol de um estudo da obra literária por meio, exclusivamente, ou da estética material ou da estética formal. Portanto, para Bakhtin (2010, p. 26), o esteticismo é “uma transferência ilegítima das formas estéticas para o domínio do comportamento ético (pessoal, político, social) e para o domínio do conhecimento (pensamento estetizante, semicientífico de filósofos como Nietzsche e outros).”

O trabalho da estética é importante do ponto de vista filosófico e existencial (BAKHTIN, 2010), no entanto, não pode ser confundido com puro esteticismo. Por isso, conforme o autor, a análise estética não pode se restringir a uma construção “a partir da estética da natureza ou do mito” (BAKHTIN, 1998, p. 26), nem pode ser encontrada “diretamente no objeto de estudo” (BAKHTIN, 1998, p. 16), ou desconsiderar os “problemas da essência da arte em geral” (BAKHTIN, 1998, p. 15). Na verdade, a estética se vale de

³⁹ Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 3.0.

inúmeros conceitos e conhecimentos de áreas como a filosofia, por exemplo, para compreender cientificamente a singularidade da obra de arte, bem como “a sua relação com o ético e o cognitivo, seu lugar no todo da cultura humana, e, enfim, os limites de sua aplicação” (BAKHTIN, 1998, p. 16). Diante disso, Bakhtin (1998), explica que a estética não pode ser apreendida puramente pela via intuitiva ou empírica, afinal, *“para se definir de forma segura e precisa esse conceito, há necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana.”* (BAKHTIN, 1998, p. 16. Itálicos do autor)

A ausência de uma orientação estético-geral e sistemático-filosófica e de uma observação constante, sistematicamente refletida das outras artes (BAKHTIN, 1998), conduz a uma abordagem superficial do objeto de estudo, em nosso caso, do texto literário. Diante disso, Bakhtin explica que há, no domínio da teoria da arte,

uma tendência no sentido de *compreender a forma artística como forma de um dado material, e não mais como uma combinação nos limites do material, dentro de sua definibilidade e conformidade físico-matemáticas e lingüísticas*; isto permitiria aos juízos da crítica de arte serem científico-positivos, e, em alguns casos, diretamente demonstráveis pela matemática. (BAKHTIN, 1998, p. 18. Itálicos do autor)

Assim, uma análise estética baseada nessa tendência em que apenas a parte material, produzida pelo artista, é valorizada, não é cabível, ela seria uma hipótese de trabalho que pretende ser independente da estética geral (BAKHTIN, 1998), afinal, conforme o autor, a estética geral vê e fundamenta “a arte na sua interdependência e interação essenciais com todos os outros campos da criação cultural, na unidade da cultura e na unidade do processo histórico da sua transformação.” (BAKHTIN, 1998, p. 26)

Bakhtin (1998, p. 19) explica que a estética puramente material é inócua e até infecunda, se seu estudo se pautar apenas na “técnica da obra de arte”, afinal, a relação emotivo-volitiva tanto do autor como do leitor, “expressa pelo tamanho – pelo ritmo, pela harmonia, pela simetria e por outros elementos formais – tem um caráter por demais denso, por demais *ativo* para que se possa interpretá-lo como restrita ao material.” (BAKHTIN, 1998, p. 19-20. Grifo do autor) Nesse sentido, a estética material não consegue ir além da obra enquanto um conjunto material organizado.

A análise estética rege-se, inicialmente, pela contemplação e objetiva a compreensão do objeto estético *“na sua singularidade e estrutura puramente artística.”* (BAKHTIN, 1998, p. 22. Itálicos do autor). Conforme o autor, “Os atos de contemplação, que decorrem do

excedente da minha visão interna e externa do outro, são, precisamente, atos propriamente estéticos.” (BAKHTIN, 1997, p. 45). No momento posterior à contemplação, a análise estética aborda a obra “na sua realidade original, puramente cognitiva”, buscando-se “compreender sua estrutura”, a obra de arte “deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 1998, p. 22). O momento seguinte diz respeito a se “*compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética.*” (BAKHTIN, 1998, p. 22. Itálicos do autor), ou seja, compreender-se sua forma composicional.

Esses três momentos são definidos por Bakhtin (1998), como: objeto estético, dado material e extraestético da obra, e organização composicional do material, concebida teleologicamente e de forma crítica. Nesse sentido, a estética material, muitas vezes adotada pelos professores de Literatura na Educação Básica, não dá conta da amplitude que é realizar uma análise estética da obra literária e a atividade artística e a contemplação passam a ser substituídas “por um julgamento cognitivo e por uma avaliação técnica errônea” (BAKHTIN, 1998, p. 23), além de haver uma constante confusão entre “*as formas arquitetônicas e composicionais*” (BAKHTIN, 1998, p. 23. Itálicos do autor). Sobre estas formas, Bakhtin (1998, p. 25) apresenta a seguinte diferenciação:

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional.

Diante disso, observamos que muitos professores tendem a diluir as formas arquitetônicas nas composicionais. E compreendem a obra literária como um material organizado que deve ter estudados os elementos formais e materiais que o compõem. Além disso, muitos professores não possuem uma base científica e filosófica sólida, deixando-se levar por uma subjetividade que exclui qualquer julgamento estético de base sistemático-filosófica.

O ato artístico “não vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa daquilo que é definido reciprocamente.” (BAKHTIN, 1998, p. 30). Assim, a obra literária é viva e significativa “do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e

religioso num mundo também vivo e significante.” (BAKHTIN, 1998, p. 30). Apesar disso, a escola muitas vezes tenta mostrar a obra literária como fixa num determinado tempo e espaço.

Seu conteúdo diz respeito à realidade do conhecimento e do ato estético que é submetida “*a uma unificação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, ou seja, a uma formalização multiforme com a ajuda de um material determinado.*” (BAKHTIN, 1998, p. 35) Desta feita, o autor explica que a forma artística não pode ser pensada isolada do conteúdo, ou seja, do conhecimento e do ato ético. Muitas vezes, há professores que ou negam o conteúdo como um momento constitutivo da obra, ou o restringem a um simples elemento da forma ou, ainda, como um elemento do material. Em qualquer um dos casos, a análise estética não se realizada devidamente, haja vista que, para a estética geral, “o conteúdo e a forma se interpenetram, são inseparáveis” (BAKHTIN, 1998, p. 37) e, além disso, o conteúdo deve ter um sentido ético e cognitivo. Ele deve ser empaticamente conhecido, vivido (BAKHTIN, 1998) e não se constituir como imitação de uma outra obra ou de uma realidade.

Na obra de arte cada elemento deveria ser analisado a partir de dois sistemas axiológicos: o do conteúdo e o da forma, que se interpenetram, completam-se, constituem-se.

Diante disso, entendemos que o conteúdo é parte integrante do texto literário, no entanto, uma análise estética do mesmo não pode se fixar no estudo do conteúdo puramente cognitivo. Ela precisa “revelar a composição do conteúdo, imanente ao objeto estético, em nada saindo dos limites desse objeto, tal qual ele se realiza pela criação e pela composição.” (BAKHTIN, 1998, p. 40). Uma obra literária sem conteúdo “transformar-se-iam simplesmente num estado isolado de inconsciência, de cuja existência pode-se ficar sabendo somente *post factum*, pelo tempo que flui.” (BAKHTIN, 1998, p. 40). Sendo assim, o elemento teórico do conteúdo se configura como um dos momentos da análise estética.

Outro momento diz respeito a se compreender a relação do conteúdo com o elemento ético e a sua significação na unidade do conteúdo (BAKHTI, 1998). Aqui é preciso se ter cuidado quanto ao tipo de análise que se vai empreender sobre o elemento ético e o elemento cognitivo, se se adota o método sociológico, por exemplo, que vai analisar o acontecimento ético em seu aspecto social e introduzir o acontecimento em ligações sociais e históricas mais amplas, este pode ser um trabalho “de grande significado científico, para o historiador da literatura eles são mesmo totalmente indispensáveis, mas ultrapassam os limites da análise propriamente estética.” (BAKHTIN, 1998, p. 43). Muitas vezes, é essa prática que é adotada

por muitos professores de Literatura, que valorizam em excesso a análise sociológica do objeto literário, quando se propõem a realizar uma análise estética do mesmo.

Outro problema para o qual Bakhtin (1998) chama a atenção diz respeito à transcrição psicológica do elemento ético. Segundo o autor, “A obra de arte e a contemplação se relacionam com os sujeitos éticos, com os sujeitos do comportamento e com suas inter-relações sociais. É sobre eles que está orientada axiologicamente a forma artística de acabamento. Deve-se notar que não é absolutamente com os sujeitos psicológicos nem com as interligações psicológicas que a obra de arte e a contemplação se relacionam.” (BAKHTIN, 1998, p. 43)

Assim, um trabalho estético que priorize a análise psicológica dos sujeitos em uma obra literária (autor, personagem) será também inadequado do ponto de vista da estética geral, pois, segundo Bakhtin (1997, p. 79), “A elaboração de uma estética deve ser independente das teorias propriamente psicológicas”. Será inadequada, ainda, a valorização excessiva do estudo das técnicas de criação poética relativas ao uso da palavra escrita, bem como a compreensão da forma apenas como “técnica” (BAKHTIN, 1998, p. 57)

A forma artística pode ser compreendida enquanto uma “expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito esteticamente ativo” (BAKHTIN, 1998, p. 57). Dessa forma, ela possui um autor-criador como um de seus momentos constitutivos. Sobre isso Bakhtin (1998, p. 58-59. Itálicos do autor) explica que:

Só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia*, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. Deste modo, durante a leitura ou a audição de uma obra poética, eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem, que é preciso apenas ouvir e cujo significado prático ou cognitivo é preciso apenas compreender; mas, numa certa medida, eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outrem, domino o ritmo, a entonação, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora, etc., como a expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo, ou seja, na percepção não viso as palavras, os fonemas, o ritmo, mas com as palavras, com os fonemas e com o ritmo viso ativamente um conteúdo: envolvo-o, formo-o e arremato-o (a própria forma, tomada abstratamente, não satisfaz a si mesma, mas torna auto-suficiente o conteúdo formado). Eu me torno ativo na forma e *por meio dela ocupo uma posição axiológica fora do conteúdo (enquanto orientação cognitiva e ética)* e isto torna possível pela primeira vez o acabamento e em geral a realização de todas as funções estéticas da forma ao que tange ao conteúdo.

Nesse sentido, a forma estabelece uma relação ativa entre o autor e o sujeito contemplador (leitor) com o conteúdo. Contudo, observamos que nem sempre a forma é compreendida desta maneira por grande parte dos professores de Literatura. Para muitos, ela diz respeito apenas à configuração física da obra literária, ou seja, aos aspectos que a constituem estruturalmente.

Bakhtin (1998, p. 68) explica que “Todos os momentos da palavra que realizam composicionalmente a forma, transformam-se na expressão da relação criativa do autor com o conteúdo”, assim, a forma no texto literário, “depois de se tornar a expressão da atitude do autor, cria a forma arquitetônica que ordena e acaba o acontecimento, independentemente do acontecimento único e sempre aberto da existência.” (BAKHTIN, 1998, p. 68), em outras palavras, a subjetividade que envolve o ato criativo se objetiva, ou seja, torna-se uma subjetividade significativa e deixa de pertencer ao autor para se tornar um bem coletivo.

Enfim, conforme Bakhtin (1998, p. 69), “A principal tarefa da estética é o estudo do objeto estético na sua singularidade”. Desse modo, importa “compreender a forma como forma do conteúdo, e o conteúdo como conteúdo da forma, compreender a singularidade e a lei das suas inter-relações.” (BAKHTIN, 1998, p. 69). Conforme Bakhtin (1998, p. 69), somente a partir dessa concepção se torna possível “delinear o sentido correto para uma análise estética concreta das obras particulares.”

Bakhtin (1998, p. 74-75) explica que:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetal, semântico, figurativo, expressivo.

Essa mistura composicional de elementos comporta uma variedade de vozes sociais que dialogam no interior do texto literário, no entanto, muitas vezes, a prática do professor de Literatura, calcada em uma estilística tradicional, não comporta a discussão sobre o plurilinguismo que caracteriza o texto literário, bem como o dialogismo que o constitui. Esse tipo de análise estilística não se volta para o texto literário enquanto um conjunto, mas para a apreciação de elementos isolados (conteúdo, forma, material) e para a descrição da linguagem

do romancista ou de uma das variantes predominantes, desconsiderando-se o estudo da estratificação interna da linguagem presente no texto literário.

É comum muitos professores de Literatura optarem ou por reduzir o estilo do romance ao conceito de “estilo épico”, “e lhe são aplicadas as categorias correspondentes da estilística tradicional.” (BAKHTIN, 1998, p. 77), ou por destacarem alguns elementos do estilo romanesco, sempre privilegiando apenas um dos elementos da análise estilística.

Muitas análises empreendidas pelos professores de Literatura procuram explicar uma obra pela biografia do autor, esquecendo-se “do todo do herói e o todo do autor, o que faz que se escamoteie o essencial: a forma da relação com o acontecimento, a forma como este é vivido no todo constituído pela vida e o mundo.” (BAKHTIN, 1997, p. 30). Nesse caso, procura-se explicar a visão de mundo do herói pela do autor e vice-versa. É um procedimento “puramente factual, desprovido de qualquer princípio [...] baseado na confusão total entre o autor-criador, componente da obra, e o autor-homem, componente da vida, com total ignorância do princípio criador existente na relação do autor com o herói.” (BAKHTIN, 1997, p. 30) Em muitos casos, há um temor, por parte do professor, ante “um eventual aprofundamento filosófico” (BAKHTIN, 1997, p. 32). Esse aprofundamento é conseguido graças ao estudo teórico, à pesquisa, à discussão e à reflexão que, muitas vezes, não são ações que fazem parte do cotidiano do professor que, comumente, só realiza estudos, pesquisas e reflexões sobre os conteúdos que vai ministrar. Essa carência de uma formação teórica, contínua e atualizada faz com que, em muitos casos, o professor se volte para a análise da obra com seus alunos por meio de uma estética em que ou se abole o herói, valorizando o autor e a análise técnica do material da obra, ou se priorizam elementos estéticos considerados isoladamente e se fixa apenas no herói e no autor, enquanto aquele que detém uma técnica relativa à expressividade (BAKHTIN, 1997). Diante disso, a concepção bakhtiniana explica que a criação estética não pode ser explicada como “imane a uma única e mesma consciência, o acontecimento estético não pode ter um único participante que, simultaneamente, viveria a vida e expressaria sua vivência pessoal através de uma forma artística significativa” (BAKHTIN, 1997, p. 102). Por isso, o sujeito da vida e o sujeito da atividade estética não podem ser confundidos, como fazem muitas análises estéticas.

O professor de Literatura precisa atentar para uma questão relevante para a qual Bakhtin chama a atenção. Conforme o autor há

inúmeras teorias filosóficas, éticas, filosófico-históricas, metafísicas, religiosas que qualificamos de empobrecedoras na medida em que, para explicarem um acontecimento produtivo, o empobrecem reduzindo principalmente o número de seus participantes: para explicar o acontecimento, transpõem-no para o plano de uma única consciência em cuja unidade todos os componentes do acontecimento serão compreendidos e deduzidos; obtêm assim a transcrição puramente teórica de um acontecimento já realizado, mas perdem as forças motrizes que presidiam à criação do acontecimento na fase de sua realização (quando ainda era acontecimento aberto) e perdem também seus participantes vivos que, por princípio, não se fundem. 102(BAKHTIN, 1997, p. 102)

Por fim, em nossa concepção, consoante com Bakhtin (1997, p. 203), é de que a obra literária é um “Acontecimento artístico vivo, significativo, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significativo e de um peso de valores.” Nesse sentido, a atribuição de sentidos à leitura literária na maioria das vezes deve ir além da análise verbal⁴⁰ chegando ao acontecimento discursivo da obra e alcançando, conforme Bakhtin (1997), o autor, o herói e o contemplador, que são os participantes do acontecimento do texto. Não se pode esquecer, também, que a obra literária visa “a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p. 298), por isso, não se pode pensar que o outro, ao contemplar uma obra literária, seja totalmente passivo perante ao que leu, afinal, mesmo que ele resolva adotar uma atitude passiva, ainda assim estará tomando uma posição ante à leitura.

Enfim, a estética para a concepção bakhtiniana é pensada a partir dos elementos sociais, históricos e culturais que envolvem o objeto estético. Esses elementos, muitas vezes, são relegados à marginalidade por vários professores de Literatura, que se detêm a uma análise estética que se volta principalmente para a análise dos elementos internos à obra (forma, conteúdo, material) e não para o conjunto desses elementos internos em consonância com os elementos externos. Se o professor rever suas orientações teóricas e refletir a respeito da amplitude do conceito de estética, pensada não enquanto à análise das essências abstratas da beleza ou dos processo puramente mentais e subjetivos ou, ainda, da forma do material, possivelmente ele conseguirá compreender melhor a obra literária enquanto um acontecimento discursivo e interpelar seu aluno com relação à reflexão sobre os elementos estéticos que a compõem.

⁴⁰ Segundo Bakhtin (1997, p. 207), “a obra, claro, também deve ser estudada como um todo verbal, e é tarefa dos linguistas; mas um todo verbal que for percebido como todo verbal deixará de ser um todo artístico.” Assim, a análise verbal se constitui apenas como uma das partes que envolvem a análise geral.

4.5 Considerações finais

Neste capítulo, procuramos apresentar a constituição do DPEL, a partir do funcionamento do Dispositivo Gerativo-Sentidural quando da realização das análises do *corpus*. Refletimos também sobre as concepções que fundamentam uma reflexão outra sobre o ensino de Literatura, quais sejam: leitor, letramento, texto e cânone literário, sentido, autoria e estética e apresentamos os pilares conceituais sobre o conceito de Literatura.

Ao problematizarmos estas concepções objetivamos instaurar um olhar leitor outro sobre as mesmas, de modo a incitar o leitor a refletir sobre o ensino de Literatura hoje e sobre a necessidade de uma (re)significação de conceitos que há muito carecem ser (re)visitados, (re)vistos, (re)pensados e (re)elaborados.

CAPÍTULO 5

A LEITURA LITERÁRIA COMO ATO RESPONSÁVEL OU UMA REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM OLHAR OUTRO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1 Considerações iniciais

Chegamos ao final desta tese e nos questionamos acerca das contribuições da pesquisa para o ensino de Literatura na Educação Básica. Como o título da tese sugere, procuramos discursivizar uma *episteme* acerca dos discursos sobre o ensino de Literatura na Educação Básica. Nesse sentido, nosso trabalho é de ordem epistemológica, uma vez que se propõe a problematizar questões relativas ao ensino de Literatura e à formação do aluno leitor literário. O objetivo não é oferecer receitas ou atividades que se proponham a resolver algumas das mazelas que acometem o ensino de Literatura na escola, mas incitar reflexões e provocar interpelações nos sujeitos professores acerca do DP sobre o ensino de Literatura que é veiculado no espaço escolar e na sociedade de forma geral.

Nesse sentido, trazemos à baila quatro concepções que consideramos muito relevantes para balizar as reflexões dos professores acerca de sua prática enquanto formadores de alunos leitores, quais sejam: a leitura literária como ato responsável, a referencialidade polifônica, a interpelação e a tomada de posição. Chegamos a essas concepções após as reflexões empreendidas a respeito da conjuntura atual que envolve o ensino de Literatura e o DP, além das análises das concepções das IES presentes no *corpus* a respeito das concepções teórico-metodológicas que subjazem à prática dos professores. E é essa contribuição que almejamos deixar para aqueles que se interessarem pela leitura desta tese.

5.2 A leitura literária como ato responsável

Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, chama a atenção para um elemento que caracteriza o sujeito e que consideramos crucial para se pensar o trabalho com a leitura literária na Educação Básica, qual seja: a singularidade. Conforme o autor,

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2010, p. 44)

Nesse sentido, cada indivíduo é singular, assim como também o são seus processos de aprendizagem e aí se inclui a aprendizagem em Literatura. Sabemos que uma sala de aula é heterogênea, pois comporta o viver-agir de diversos alunos, e, ao pensarmos no coletivo que a compõe, ela não é um espaço homogêneo, em que há uma unidade de atos, saberes, aprendizagens, habilidades. Contudo, entremeada à heterogeneidade há a singularidade que caracteriza cada um daqueles que ali estão em processo de desenvolvimento da leitura literária.

Em uma sala de aula de Literatura o indivíduo reflete o que traz consigo, sua singularidade, apesar de estar inserido em um contexto social, por isso, é importante que o professor olhe micropolarmente para cada um, de modo a tentar perceber como esta singularidade se constitui e como ela pode ser abordada para se chegar ao objetivo final da aula de Literatura, que é formar o leitor literário.

De acordo com Bakhtin (2010),

Para a validade teórica do juízo, por outro lado, é totalmente indiferente o momento histórico-individual, momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor. Eu, que realmente penso e sou responsável pelo ato [*akt*] do meu pensar, não tenho lugar no juízo teoricamente válido. O juízo teoricamente válido é, em todos os seus momentos, impenetrável para a minha atividade [*aktivnost*'] responsável. Sejam quais forem os momentos que distinguimos no juízo teoricamente válido – a forma (as categorias da síntese) e o conteúdo (o assunto, os dados experimentais e sensoriais), o objeto e o conteúdo – a validade [*Znacimost*'] de todos estes momentos exclui, de maneira totalmente impenetrável, o momento do ato individual, o ato de quem pensa. (BAKHTIN, 2010, p. 45)

Se lançarmos um olhar sobre a prática da maioria dos professores de Literatura, observaremos que o juízo teoricamente válido, ou seja, juízo universal sobre as formas de pensar ditas válidas e as verdades que são veiculadas pelos elementos teórico-metodológicos que constituem o ensino de Literatura (conteúdo, metodologia, avaliação etc.), não se volta para o momento histórico-individual dos alunos. Nesse sentido, o aluno não se torna o centro do processo de ensino, ele não tem lugar “no juízo teoricamente válido” (BAKHTIN, 2010, p. 45), o seu ato individual não faz parte do conjunto de atos teoricamente válidos no processo de aprendizagem. E esse, a nosso ver, é talvez o maior problema que aflige o ensino não só de Literatura, mas de todas as demais disciplinas escolares.

Nessa conjuntura o aluno provavelmente se verá diante de um conteúdo curricular que não tem significado para ele, na medida em que não estabelece relação com seu mundo particular, o mundo da vida⁴¹, definido por Bakhtin (2010, p. 43) como “o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre”. Observamos que há um confronto na escola entre o mundo da cultura e o mundo da vida. O mundo da cultura é objetivo e o mundo da vida, subjetivo, singular, irrepetível. No âmbito educacional normalmente privilegia-se o primeiro em detrimento do segundo. Contudo, entendemos que o ato do sujeito pode seguir em ambas as direções, de modo a “se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida.” (BAKHTIN, 2010, p. 44)

Muitos professores entendem que priorizar o mundo da cultura é seu dever enquanto educador, contudo, Bakhtin explica que “A tentativa de compreender o dever [*Dolzhenstvovanie*] como a mais alta categoria formal (a afirmação-negação de Rickert) baseia-se num equívoco.” (BAKHTIN, 2010, p. 46) Assim, “O dever pode fundar a presença real de um dado juízo em minha consciência em dadas circunstâncias [...] mas não a veracidade [*istinnost'*] teórica em si do juízo.” (BAKHTIN, 2010, p. 46). Desta feita, é importante que o professor reconheça o dever de ensinar o mundo da cultura, que é inerente ao seu trabalho, entretanto, este dever não pode ser tomado como o foco do ensino e da aprendizagem, pois, caso isso ocorra, certamente o professor poderá acreditar que pode valorizar em suas aulas apenas o juízo teoricamente válido, ou seja, o conteúdo formal a ser estudado e o conjunto de atos validados pela escola e pelo discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura, ignorando o ato individual e singular do aluno enquanto leitor literário. Neste caso, aceitar o juízo teoricamente válido como único verdadeiro é “relacioná-lo a uma certa unidade teórica, unidade que não é, de modo algum, a unidade histórica singular de minha vida.” (BAKHTIN, 2010, p. 46). Ou seja, para o aluno este juízo teoricamente válido não se constituirá como parte do mundo de sua vida, uma vez que não estabelece com ele uma relação de proximidade.

Esse dever que o professor considera como seu é “uma categoria original do agir-ato [*postuplenie-postupok*] (e tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento), é uma certa atitude [*ustanovka*] da consciência” (BAKHTIN, 2010, p. 47). Nesse sentido, ele tem

⁴¹ Esperamos que fique claro em nossa discussão que não estamos afirmando que não se deve ensinar, na escola, o mundo teórico e teorizado da cultura, nos termos de Bakhtin (2010), pois eles têm validade e são construções sociais, coletivas, políticas e culturais. A discussão que propomos é sobre a relação que há entre este mundo e o mundo da vida e que deve ser pensada pelo professor quando do trabalho com a leitura literária na Educação Básica.

uma obrigação de se posicionar perante ao que lhe é delegado e/ou inculcado como dever. Sua resposta é o agir-ato. Assim, por meio do agir-ato, o professor pode tomar uma posição ante a essa realidade que reprime o seu papel enquanto formador de leitores literários efetivos e essa tomada de posição é o seu ato responsável. O ato é, portanto, da ordem do sujeito, assim como o dever é da ordem das instituições, portanto, “agregado do exterior” (BAKHTIN, 2010, p. 73).

Diante do exposto, refletimos que, no ensino de Literatura, “Qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre consciência e vida, entre o pensamento e a realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança.” (BAKHTIN, 2010, p. 49). Não há como desvincular a Literatura do mundo da vida do aluno. Os conteúdos escolares a respeito desta disciplina não podem ser estanques e isolados da realidade singular de cada um. Esse trabalho de integração, de contato entre aluno e Literatura pode ser promovido pelo professor, por meio do agir-ato responsável, pois cabe somente a ele encontrar a melhor forma de mediar esse encontro, afinal, na relação com a leitura literária, devemos estar presentes como sujeitos ativos e responsáveis.

Bakhtin nos fala do mundo da cultura de forma geral, “enquanto o mundo autônomo teórico, abstrato, alheio por princípio à historicidade viva singular [...] fechado em suas próprias fronteiras” (BAKHTIN, 2010, p. 50), mas se transpusermos essa compreensão para o ensino de Literatura, reconheceremos neste as mesmas características elencadas pelo filósofo: considera a Literatura como um conjunto teórico autônomo, abstrato, que não se volta para a historicidade do sujeito e nem expande suas fronteiras. Nessa Literatura escolarizada “nenhuma orientação prática da minha vida [...] é possível [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 52). Nela “não é possível viver, agir responsabilmente”, nela “não sou necessário [...] por princípio, não tenho lugar.” (BAKHTIN, 2010, p. 52). O mundo teórico da Literatura escolarizada “se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta ‘como se eu não existisse’” (BAKHTIN, 2010, p. 52. Aspas do autor), no sentido de que é um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos construídos por uma instância educativa institucional e que é repassado às escolas por meio de planos de ensino, orientações curriculares, parâmetros curriculares etc. Nesse sentido, o discurso pedagógico entende que o aluno não pode incluir/excluir/modificar nada nesse mundo teórico da Literatura, uma vez que este “permanece igual e idêntico a si mesmo no próprio sentido e significado, exista eu ou não” (BAKHTIN, 2010, p. 52). Portanto, há um apagamento do sujeito como construtor do conhecimento, reforçando a forte

distinção que há entre o mundo teórico e o mundo da vida. Contudo, não podemos nos esquecer que há uma relação entre sujeito e conhecimento. Cada sujeito tem um comportamento estético na sua relação com o conhecimento, afinal, o conhecimento não existe sem o ato do indivíduo e o ato do indivíduo precisa do conhecimento para existir. Esse comportamento estético diz respeito ao olhar singular que o indivíduo vai lançar sobre o objeto do conhecimento. É uma relação dialética. Desta feita, esta relação nos permite tomar posição perante o conteúdo e as práticas de leitura e é essa tomada de posição (ação-ato) que pode ser incentivada/desenvolvida nas aulas de Literatura.

Conforme Bakhtin (2010, p. 58), “Todas as tentativas de alcançar a existência-evento real a partir do interior do mundo teórico são sem esperança; não é possível do interior da cognição em si abrir um caminho no mundo conhecido teoricamente para alcançar o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade.” Nesse sentido, ao pensarmos no trabalho com a leitura literária na escola, entendemos que o recurso exclusivo ao mundo teórico para a formação do aluno leitor será sem valia, haja vista que não é possível que o sujeito se constitua como leitor apenas por meio do conhecimento teórico. Há que se estabelecer uma relação entre o mundo teórico e o mundo do viver-agir dos alunos, pois, como ressalta Bakhtin (2010, p. 58), “O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real.” E, a partir dessa relação, o professor precisa compreender que a singularidade só pode ser “vvida de modo participativo” (BAKHTIN, 2010, p. 58). Assim, o ato responsivo do aluno, que vem da participação, diz respeito a qual a atitude ele tomará perante o objeto, no caso, a leitura literária, e qual a forma como se comportará perante o conhecimento. A participação no processo de leitura literária permite ao aluno realizar uma clivagem a partir da referencialidade com a qual ele vê o mundo e, dessa clivagem, emerge o ato-ação responsável de construção de sentidos a partir do que leu.

Se, nas aulas de Literatura, o professor prioriza, no trabalho de contemplação estética com os alunos apenas o desenvolvimento da visão estética do que é “colocado externamente ao sujeito (e do próprio sujeito como colocado fora da sua atividade, isto é, na sua passividade)” (BAKHTIN, 2010, p. 65), ou seja, da obra literária unicamente enquanto representação de um momento da realidade e um produto da criação de um indivíduo, tomado abstratamente, não permitindo ao aluno agir diante desse objeto de contemplação, certamente este aluno se encontrará na condição “de falta de sentido” (BAKHTIN, 2010, p. 66), isto é, ele

poderá não se sentir interpelado a construir sentidos a partir da leitura da obra com a qual teve esse contato de forma passiva. O aluno precisa vivenciar uma “participação responsável” e não uma “abstração” (BAKHTIN, 2010, p. 66), por isso, a importância de se envolver, nas aulas de Literatura, o mundo teórico e teorizado da cultura e o existir-evento singular da vida.

Bakhtin (2010, p. 69-70) explica que:

O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real e única.

Isso nos faz pensar que o professor, na maioria das vezes, sente-se seguro, numa zona de conforto, quando trabalha com os conteúdos estabilizados da Literatura, presentes no programa curricular. Ele não parte de si mesmo para agir, ao contrário, seu agir-ato se respalda na “necessidade imanente do sentido deste ou de outro domínio da cultura” (BAKHTIN, 2010, p. 70). É exclusivamente no mundo da cultura que ele busca a segurança para seu ato responsável de conduzir os alunos no processo de desenvolvimento da leitura literária. No entanto, vários estudos, discussões, análises, reflexões, como as apresentadas ao longo desta tese, mostram que há falhas nesse processo. Uma delas talvez seja a necessidade de o professor ir buscar também no mundo da vida, singular, elementos para fundamentar seu agir enquanto um dos responsáveis por enveredar a criança pelo mundo da leitura literária.

Bakhtin (2010, p. 77-78) explica que

No ato, a vontade é ativa de modo (77) efetivo e criativo, mas não fornece, de modo algum, uma norma, uma fórmula universal. [...] o ato é ativo no produto real único que ele criou (em uma ação real efetuada, em uma palavra dita, em um pensamento pensado [...]) O ato já realizado no mundo puramente teórico, que requer somente um exame de ordem teórica, poderia ser descrito e compreendido – e mesmo assim apenas *post factum* – do ponto de vista da ética formal de Kant e dos kantianos. Aqui não existe nenhuma aproximação possível com o ato vivo no mundo real. O primado da razão prática é, na realidade, o primado de um domínio teórico sobre todos os outros, e isto se dá somente porque é o domínio da forma mais vazia e improdutiva do que é universal.

No caso da Literatura na escola, trabalhar com o mundo puramente teórico reduz o ensino a um exame de ordem também teórica, que se atém ao trabalho superficial com o texto, com o objetivo de encontrar neste os elementos teóricos que foram estudados e que fazem parte do universo estabilizado dos programas curriculares. Como Bakhtin coloca no enunciado anterior, neste caso, “não existe nenhuma aproximação possível com o ato vivo no

mundo real”, com isso, o ensino da Literatura e da leitura literária se torna improdutivo, pois não valoriza o ato efetivo e criativo do aluno de refletir, analisar, questionar, comentar, debater e construir sentidos sobre o que leu.

O ato não é pensado do exterior, como normalmente se propõe no ensino de Literatura quando se prioriza a reflexão sobre a obra literária a partir de um conjunto de técnicas e metodologias que se balizam no que é estabelecido por programas curriculares tradicionalistas. O ato, tanto do professor quanto do aluno, precisa ser responsável, e essa responsabilidade, como explica Bakhtin (2010, p. 80-81):

permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de um ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade.

O ato é, portanto, a realização de algo que foi decidido pelo sujeito. Ele é o resultado final, uma conclusão definitiva (BAKHTIN, 2010). Para sua realização há uma convergência de três fatores: validade teórica, factualidade histórica e tom emotivo-volitivo. Diante disso, ao pensarmos o ensino de Literatura, entendemos que o ato pode surgir de uma clivagem teórica e histórica, perpassada pelas emoções e vontades do sujeito actante diante de um conteúdo a ser estudado ou de uma leitura proposta. Isso ocorrendo, ele se torna um ato responsável, com o qual o sujeito estabelece uma relação que tem “o caráter de um evento em processo” (BAKHTIN, 2010, p. 86). Ou seja, a Literatura não é fechada em si mesma, está em processo constante de construção, e o sujeito também não está completo, ele se constitui continuamente, por isso, a relação entre ambos – Literatura e sujeito – pode se configurar como um evento em processo e não como um momento de aprendizagem em que os conteúdos curriculares de Literatura teorizados estão prontos e o aluno deveria absorvê-los/compreendê-los/apreendê-los para se tornar efetivamente um leitor literário que, ao final da Educação Básica, também esteja pronto. Entendemos que os conteúdos da Literatura precisam “entrar em uma ligação essencial com a valoração efetiva; somente como valor efetivo ele é por mim experimentado (pensado), isto é, somente posso pensá-lo verdadeira e ativamente em tom emotivo-volitivo.” (BAKHTIN, 2010, p. 88) Afinal, os conteúdos curriculares não podem ser fechados e impenetráveis, “sem infiltrar-se no tecido único do

meu vivo pensar-experimentar emotivo-volitivo como seu momento essencial.” São as emoções e vontades do sujeito e o seu pensar-agir sobre determinado conteúdo que promovem a relação entre este e o existir-evento singular que nos engloba.

A leitura de Para uma filosofia do ato responsável também nos fez pensar sobre as escolhas do professor de Literatura. Bakhtin (2010, p. 94) esclarece que

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 94)

Diante do que Bakhtin expõe, entendemos que o professor não é obrigado a adotar uma determinada postura teórico-metodológica acerca do ensino de Literatura. Normalmente, não há uma exigência com relação a isso. Ele faz escolhas, e estas precisam ser responsáveis a nosso ver. As escolhas que ele faz não devem ser justificadas apenas pelo conteúdo curricular que a disciplina determina como teoricamente válido, pois, como explica Bakhtin no enunciado anterior, o conteúdo sozinho não força ao ato. O aspecto conteudístico é apenas um momento, um elemento de sua assinatura-reconhecimento sobre sua obrigação enquanto formador de leitores literários. Por isso, suas escolhas deveriam se constituir como um ato responsável, além disso, ele também precisa considerar que tanto ele quanto os alunos participam no existir:

de modo singular e irrepitível [...] nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...] cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepitível, cada existir é único. (BAKHTIN, 2010, p. 95-96)

Portanto, não se pode conceber a sala de aula como um espaço homogêneo, nem que os alunos são iguais e aprendem da mesma forma, com os mesmos procedimentos metodológicos, na mesma intensidade. Cada aluno é um existir único e singular e, como existir singular e irrepitível, ele deveria ser conduzido no processo de aprendizagem de forma também singular e única. Sabemos que esta não é uma ação fácil de ser realizada, haja vista o número de alunos que cada professor atende, no entanto, se o professor entender o ensino de

Literatura como um ato responsável, como algo sobre o qual ele colocou sua assinatura, certamente encontrará formas, brechas, caminhos para fazer com que seus alunos ajam sobre esta seara tão complexa quanto é a leitura literária. Afinal, o não-álibi no existir, “que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*” (BAKHTIN, 2010, p. 95. Itálicos do autor) não permite que o professor se exima da responsabilidade de seu ato como formador de leitores literários, pois, segundo Sobral, 2008, p. 229. Aspas do autor)

o sujeito toma decisões éticas, e ele as toma em suas circunstâncias específicas, não pode alegar depois que foi vítima delas (naturalmente, exceto em caso de uma coação irresistível), nem pode culpas as regras gerais pelo desfecho de suas decisões concretas específicas. Porque o conteúdo ou o sentido das decisões éticas está intrinsecamente ligado ao processo de decisão e, portanto, à “situacionalidade” do agente.

O não-álibi no existir “transforma a possibilidade vazia em ato responsável real [...] ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010, p.99). Desta feita, entendemos que o professor não possui álibis, desculpas, pretextos para se prender a um ensino de Literatura que se molda nos padrões tradicionalistas já explicitados anteriormente nesta tese, e que não vislumbra a formação do leitor literário enquanto ato responsável. O professor pode ver a si mesmo como “único ator responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 102), portanto, sem álibis para suas escolhas, além disso, sua participação no existir pode ser “não somente passiva [...] mas sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único” (BAKHTIN, 2010, p. 123), ou seja, ele precisa ocupar o lugar de sujeito agente, actante, responsável, participativo frente aos outros sujeitos (alunos) e não de submissão a uma ordem legitimada em que seu papel se restringe ao de mero transmissor de conhecimentos teorizados e válidos. Afinal, “somos agentivos, uma vez que somente somos o que somos porque agimos e somos responsáveis pelas ações que realizamos e pelas consequências dessas ações.” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 19).

5.3 Referencialidade polifônica (RP) e ensino de Literatura: uma relação necessária

As discussões empreendidas ao longo da tese nos levaram a refletir sobre a importância da concepção de referencialidade polifônica para se pensar o trabalho com a

leitura literária na escola. Este conceito, proposto por Santos (2012), a partir de uma extensão teórica do pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito da noção de polifonia é por nós compreendida como um suporte aos estudos no campo da Literatura, tendo em vista sua relação com a compreensão da subjetividade.

Como ressaltado anteriormente no capítulo de análise, a referencialidade polifônica pode ser definida enquanto “um conjunto de experiências vividas por uma instância-sujeito, tomadas como referência em suas ações cotidianas, considerando suas formas de ver o *outro* e os mundos possíveis relacionados a essa instância-sujeito.” (SANTOS, 2012, p. 99), incluindo-se aí os comportamentos sociais e os modos de organização do pensamento e dos saberes da instância-sujeito. (SANTOS, 2012). Por isso entendemos que a noção de referencialidade polifônica se constitui enquanto uma “noção-ferramenta” (SANTOS, 2012, p. 114) que pode servir de subsídio teórico para os professores de Literatura que desejam refletir sobre o ensino que ministram, o sentido e a subjetividade, uma vez que ela envolve elementos que são fundamentais para a compreensão da subjetividade e da construção de sentidos, como “o outro, o espaço tomado pela instância-sujeito no ethos social, as formas de ver e viver o tempo e como essa instância-sujeito vê e (re) age em relação aos acontecimentos à sua volta.” (SANTOS, 2012, p. 99).

Na RP, os referentes de natureza “histórica, social, cultural, filosófica, psicológica, política e linguística” (SANTOS, 2012, p. 109-110) determinam a inscrição social e discursiva da instância-sujeito e se configuram enquanto vozes que nela coexistem. Diante disso, entendemos, em consonância com Mesquita e Santos (2012, p. 20), que a RP se relaciona a uma base social e ideológica, “uma vez que os indivíduos sociais pensam e se expressam ante ao seu auditório social, em um processo de alteridade, que é marcado pela contradição, haja vista que os valores sociais são, muitas vezes, contraditórios, ocasionando conflitos.” Com a noção de auditório social, segundo Santos (2012, p. 100), “vem à tona a ideia de enunciação, incluindo as relações um-outro e suas interpelações entre si e com sua exterioridade espacio-temporal e estética.” Nesse processo, o sujeito se constitui politicamente por meio da expressão sónica (MESQUITA; SANTOS, 2013), pois, como explica Bakhtin (1999, p. 109), o signo é ideológico e a enunciação, enquanto produto do ato de fala, “não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social”, portanto, implica tomadas de posição dos sujeitos em processo de interação. (MESQUITA; SANTOS, 2013). Nesse sentido, a RP é expressa por

meio da língua, que é determinada pela ideologia, ou seja, “a palavra acaba por tornar-se a forma de veiculação da ideologia, vista sob uma perspectiva de superestrutura, cujas transformações sociais de base são refletidas e refratadas pelas manifestações linguísticas.” (SANTOS, 2012, p. 111). Diante dessa compreensão, a RP insere o sujeito na sociedade por meio da ideologia, entretanto, ela “o singulariza em suas representações psíquicas, balizadas por sua inserção em uma comunidade semiótica de percepção de mundos possíveis.” (SANTOS, 2012, p. 113) Portanto, cada sujeito é único e irrepetível.

Segundo Santos (2012), a RP do sujeito se instaura mediante dois processos a que este sujeito é submetido: um processo intrapessoal – que emerge a partir da representação psíquica do sujeito - e um processo interpessoal - que resulta da percepção do auditório social em que o sujeito vive e age. Por isso, a RP se instaura enquanto “uma dialética de percepção do ser que se transforma continuamente, re-significando as próprias formas de perceber. Uma dialética representada por uma descontinuidade sónica nos valores cultivados pelo indivíduo em sua constituição social.” (SANTOS, 2012, p. 104)

A partir das reflexões anteriores, a RP pode ser entendida como “o conjunto de experiências, de cunho social, pedagógico, cultural, político, familiar, religioso, etc., que atravessam a instância sujeito ao longo da vida, e que servem como referência para as ações que esta instância sujeito executa” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 14). Diante disso, ao pensarmos no ensino de Literatura, vislumbramos que o professor a compreenda como um fator importante para suas reflexões sobre as concepções de sujeito e sentido e as problematize

à luz da percepção de que o sujeito é polifônico e só se constitui na interação com o outro, ou seja, o aluno, enquanto sujeito leitor em formação, deve estabelecer uma relação de diálogo com o texto literário, com o autor, com o professor, com os colegas, com os conteúdos e informações, pois é este diálogo que propiciará a aquisição/construção de conhecimentos. (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 14-15)

Entendendo o signo como ideológico (BAKHTIN, 1999), e que toda palavra carrega em si uma ideologia, não podemos deixar de compreender o sujeito também como ideológico, haja vista que ele se constitui na/pela linguagem. A partir dessa reflexão, questionamos a respeito das salas de aula de Literatura que são marcadas pela heterogeneidade e pelas ideologias que caracterizam cada sujeito que nelas convive, mas que são conduzidas por professores que adotam uma prática que oblitera as diferenças e apregoam um ensino pautado no trabalho com o texto literário que prima pela “percepção dos aspectos literais,

informativos e episódicos, vinculados a uma leitura direcionada proposital construída para ser encaminhada enquanto prática pedagógica” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 17)

O cotidiano dos alunos é marcado por uma diversidade de conhecimentos com os quais ele convive também fora da escola e esses conhecimentos incluem a Literatura. No entanto, no espaço escolar, são conduzidos a aprenderem uma Literatura alheia ao seu mundo da vida, conseqüentemente, esta não lhes desperta interesse, haja vista que não estabelece relação com o seu conhecimento local (CANAGARAJAH, 2005). O conhecimento local está intrínseco à RF do sujeito e é por isso que ele é imprescindível no conteúdo trabalhado com as disciplinas escolares, uma vez que se refere à

representação de saberes do cotidiano, constituindo, assim, uma historicidade, uma memória e as condições de produção que inserem sujeitos na relação com um conhecimento formal, em outras palavras, a natureza ideológico-política de saberes do cotidiano vinculados a um indivíduo social, sua referencialidade polifônica (inscrições filosóficas, históricas, políticas, sociais, culturais, psicológicas e linguísticas) e sua forma de ler o mundo. (MESQUITA, SANTOS, 2013, p. 17-18)

Além do conhecimento local, o sentido é outro fator que merece a atenção do professor de Literatura, tendo em vista que não se pode pensá-lo como único, determinado e fechado. O sentido nasce de relações de caráter ideológico, o que faz com que as palavras sejam apreendidas a partir do exterior do discurso, além disso, ele se move de acordo com as posições de seus enunciadores e interlocutores. Dessa forma, os sentidos

se fragmentam, desconstroem-se, deslocam-se, rompem-se e mudam. Não são estáticos e pré-determinados, prontos ou acabados. Os sentidos são moventes graças ao agenciamento da memória discursiva, aos ditos, não-ditos, já-ditos, silêncios, denegações, negações, produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos, que nos remetem à exterioridade própria às condições de produção, ou seja, à ideologia e à historicidade, fatores determinantes e determinadores da produção dos sentidos. (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 19-20)

Essa compreensão nos faz pensar na relação entre sujeito, sentido e referencialidade polifônica. Se o sujeito é polifônico, uma vez que é constituído por vozes sociais, históricas, políticas, culturais e ideológicas, entre outras, e que esse processo de constituição se dá por meio da interação com o outro, o sentido é construído a partir da inscrição social, histórica e ideológica deste sujeito que advém dessas vozes que o constituem. Diante dessa relação, a RP “reconhece essas vozes que confluem e afloram nesse sujeito. São vozes atravessadas pelos discursos do outro e, também, por discursos vários, que se entrecruzam entre si e entre outros discursos.” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 22). Daí a relevância, para o trabalho do professor de Literatura, de que este pense nessa tríade sujeito-sentido-RP no processo de

desenvolvimento da leitura literária, afinal, seu papel é formar o aluno enquanto leitor literário e, para tanto, precisa valorizar o processo de construção de sentidos pelo aluno, bem como bases históricas, ideológicas, sociais, culturais que o constituem como sujeito.

Se o professor considera o aluno como “actante de um pensamento coletivo partilhado” (SANTOS, 2012, p. 105), ele perceberá que o aluno articula, no processo de aprendizagem em Literatura, “uma série de operações no intuito de representar sua auto-expressão do pensamento como opinião coletiva” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 23). Fazendo isso, o aluno se torna parte de um pensamento coletivo, que não pertence só a ele, mas a ele e ao outro, ou seja, ele se constitui como um sujeito social. E é essa constituição como sujeito social “que interessa no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o conhecimento deve ser construído coletivamente, num processo dialógico, e não por uma consciência individual.” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 23)

Dessa forma, a RP reconhece que várias vozes se entrecruzam no imaginário social e discursivo do aluno enquanto instância-sujeito e valoriza o fenômeno de interação verbal. Assim, o professor que se inscrever no conceito de RP poderá priorizar em suas aulas de Literatura a relação entre o eu e o outro, pois é no processo de alteridade que o aluno aprende, por meio do diálogo, da interação com o outro, do seu modo de ver as coisas, afinal, conforme Mesquita e Santos (2013, p. 24), “cada sujeito possui um modo de ver as coisas, de analisá-las, de refletir sobre elas, de reagir frente a elas. Fato que justifica as relações sociais serem contraditórias e essa contradição não pode ser apagada/silenciada nas aulas de Literatura”, afinal, nas aulas de Literatura deve-lhe ser permitida a liberdade de construir sentidos a partir da leitura literária de acordo com a referencialidade que o constitui.

No entanto, o que se observa na maioria das vezes é que, no ensino de Literatura, o aluno é inserido em um grupo social que tolhe a sua voz, impondo-lhe um determinado padrão de conduta perante a leitura do texto literário (CHIAPPINI, 2005, 1993; COSSON, 2006; MALARD, 1985; MOLINA, 1988; ROCCO, 1981; SARAIVA; MÜGGE, 2006; ZILBERMAN, 1988). É desconsiderada, portanto, sua RP, pois são ignoradas as diferenças históricas, culturais, sociais e espaciais que caracterizam sua região, escola, sala de aula, e também suas particularidades enquanto sujeito único, em prol de um ensino homogeneizante “em que se procura elidir as diferenças e apagar as heterogeneidades sob o crivo de um ensino que prima pela manutenção utópica de uma Literatura canônica.” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 25-26). Essa forma de ensino de Literatura traz em seu bojo significações sociais e significações institucionais que foram discutidas ao longo da tese.

É importante que o professor reconheça o caráter ideológico da leitura literária, pois, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 98), toda enunciação possui um cunho ideológico, na medida em que:

é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal [...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as [...] é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

Apesar desse caráter ideológico da leitura literária, muitos professores insistem em atividades que desconsideram a construção de sentidos pelo aluno, enfocando apenas o “sentido” definido pelo livro didático ou pelo próprio professor.

Por fim, o professor, ao reconhecer o papel da RP nas aulas de Literatura perceberá o aluno enquanto construtor de sentidos. Em sua prática com a leitura literária precisa envolver o aluno, a partir da RP e do seu *ethos* social deste, de modo que ele se sinta interpelado pelo texto literário, canônico ou não. Considerar o universo do conhecimento local do aluno é outro elemento que, somados à RP, ao *ethos* social e à interpelação podem fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de tomar posição perante o texto literário. Isso ocorrendo, provavelmente, o ensino de Literatura poderá:

ganhar uma dimensão trans-significacional, passando a traduzir não apenas um *ethos* pedagógico, mas, sobretudo, um *ethos* existencial. Esse conjunto de ações é um dos elementos que fomenta a formação política do ser, no crivo de uma heterogeneidade de conhecimentos e saberes partilhados. (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 33)

5.4 Interpelação e tomada de posição no ensino de Literatura

O indivíduo se constitui em sujeito pela interpelação, e esta se dá ideologicamente pela inscrição desse sujeito em uma formação discursiva determinada (PÊCHEUX, 1997), ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Conforme Pêcheux (1997), a interpelação é aquilo que chama o sujeito à existência e se efetua pela identificação deste com uma formação discursiva. Essa identificação do sujeito se apoia no fato de que elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1997).

Praticamente quase tudo na vida nos interpela enquanto sujeitos: sentimentos, ações, objetos, textos, enunciados, posturas, imagens etc. Sempre diante de algo sentimos prazer ou desconforto, a depender da forma como nos sentimos interpelados. Essa interpelação pode nos

convidar à ação, à prática, ou pode não ser suficiente para nos retirar da situação de passividade ante aquilo que nos interpelou. Nesse sentido, ao longo de sua vida, o sujeito continuamente passa por processos de identificação com ideologias e se constitui sujeito dentro da formação social e discursiva em que se insere, fazendo suas escolhas a partir da interpelação. (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 16). Dessa forma, como o indivíduo é sempre sujeito dentro da formação discursiva, social e ideológica em que se insere, ele pode escolher agir ou não ante o objeto que o interpela. O sujeito também pode romper com essa formação discursiva social e ideológica na qual está inscrito e se identificar com outra. Então, ele se sentirá novamente interpelado pelo objeto e procederá a outras escolhas. É um processo ininterrupto de identificação/desidentificação, mediado pela interpelação. E a forma-sujeito resulta dessa interpelação ideológica.

Em nossa reflexão é importante ressaltar que tanto o professor quanto o aluno ocupam um lugar social e um lugar discursivo e se constituem enquanto forma-sujeito quando interpelados ideologicamente. O lugar social se refere à posição que o sujeito ocupa no interior da classe, o lugar discursivo diz respeito à tomada de posição que o sujeito faz no interior da classe e, a forma-sujeito é o lugar que o sujeito ocupa na classe. Além disso, ambos, enquanto sujeitos, são um devir da história e se constituem pelas tomadas de posição que exercem de acordo com as interpelações que sofrem.

A tomada de posição advém da constituição do sujeito no lugar discursivo, na relação de interpelação na qual ele é tomado no momento da enunciação, ou seja, é a maneira como o sujeito se constitui no momento da interpelação, em que ele procede a uma clivagem de acordo com sua condição social, histórica e ideológica. É, portanto, a forma como o sujeito age pela clivagem.

Diante do exposto, iniciemos nossa reflexão sobre o papel da interpelação nas tomadas de posição dos sujeitos professor e aluno. Sabemos que é a partir da interpelação que o sujeito exerce uma tomada de uma posição, configurando-se como instância-sujeito. Assim, entendemos que o professor de Literatura, enquanto instância-sujeito, em muitos casos se sente interpelado pela prática de ensino tradicionalista e conservadora que vigora no trabalho com a leitura literária na escola. Contudo, quando se sente interpelado, ele realiza escolhas: ou pode agir perante essa prática instituída ou pode se acomodar e aceitá-la passivamente, ignorando aquilo que o interpela. Quando resolve agir, o sujeito professor se torna um sujeito agente e toma posições, indo contra a passividade que caracteriza grande parte de sua categoria profissional. Quando opta por se calar e aceitar, apenas contribui para intensificar o

DPEL. Daí a relevância da reflexão do professor sobre o papel da interpelação em sua prática, pois ela pode dar sustentação a uma prática outra, uma vez que, ao ser interpelado, o professor pode sentir que a prática atual não atende mais às necessidades e objetivos do ensino de Literatura e tomar a posição de se tornar um sujeito agente no processo de mudança.

Além de se sentir interpelado pela prática de ensino, o professor também pode se sentir interpelado pelo texto literário. Ao ler um texto, a partir da interpelação que este lhe causa, ele realiza uma clivagem daquilo que leu a partir da referencialidade polifônica que o constitui por ocasião do acontecimento discursivo da leitura e, toma uma posição perante a leitura realizada. Esse processo também pode ser vivenciado pelos alunos enquanto sujeitos leitores diante da prática de leitura de um texto literário.

Tanto os alunos da Educação Básica, quanto seus professores, enquanto instâncias-sujeito, inscrevem-se ideologicamente na leitura literária e, quando interpelados, ocupam uma posição ante a esta leitura, constituindo-se como sujeitos discursivos. Mas, o que normalmente se observa é que grande parte dos professores de Literatura normalmente desejam que o aluno se identifique com o texto, não permitindo a sua não-identificação, ou mesmo sua denegação com relação ao mesmo, ignorando que, conforme Pêcheux (1997, p. 216. *Itálicos do autor*), o sujeito pode se identificar ou não com uma dada formação discursiva, de modo que “*se ligue a ela ou que a rejeite*”. Em nossa compreensão, os alunos, enquanto sujeitos leitores, não podem se caracterizar pela unicidade em relação ao seu contato com um dado texto literário na sala de aula, afinal, as diferentes tomadas de posição que executam revelam as diferentes formas pelas quais eles se relacionam com o texto.

Quando os alunos tomam diferentes posições ante à leitura literária, mostram a heterogeneidade que os constitui e essa heterogeneidade precisa ser considerada pelo professor ao elaborar suas aulas, realizar as atividades de leitura, trabalhar com o sentido, proceder à avaliação da aprendizagem do aluno etc.

Segundo Pêcheux (1997, p. 149. *Itálico do autor*), “Só há prática através de e sob *uma* ideologia” e “Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”, então, não podemos conceber a prática sem sujeito, sobretudo, as práticas discursiva e política. Nesse sentido, quando o professor pensa a leitura literária enquanto uma prática ele deveria reconhecer que o aluno se constitui também como sujeito dessa prática. Se ele procura excluir o aluno dessa prática, por meio de ações que almejam impor a leitura de um texto, direcionar os sentidos, estabelecer atividades prescritivas de compreensão da leitura, ela se torna uma prática de caráter

fortemente ideológico, menos voltada para a construção de sentidos pelo aluno e mais para a veiculação de uma ideologia, no caso, aquele em que ele próprio se inscreve.

Diante disso, concordamos com Pêcheux (1997, p. 214. Itálicos e aspas do autor), quando ele explica que “todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática que se inscreve”. Entendemos aqui que o professor tem uma grande responsabilidade sobre o ensino que ministra e sobre as práticas que adota em sala de aula. Nesse ponto, ele precisa se preocupar com a reação que suas palavras e seus atos em sala de aula causam em seus alunos, ou seja, de que modo suas palavras e seus atos interpelam seus alunos ante a leitura literária e quais as tomadas de posição estão sendo realizadas por eles frente ao acontecimento discursivo da leitura.

O sujeito é o reflexo de onde ele veio, dos contextos em que se envolveu, dos acontecimentos dos quais ele enunciou, este é seu processo social e histórico de constituição. São esses elementos que vão balizar sua inscrição ideológica, ou seja, o lugar que o ele ocupa no tempo, no espaço, na classe, na enunciação, nos acontecimentos discursivos etc. Por isso, sua constituição enquanto leitor literário é provida de unicidade e singularidade, afinal, a constituição de cada sujeito em leitor é singular, é sempre outra, cada constituição sujeitucional é sempre outra e se manifesta uma única vez, é irrepetível, pois o sujeito nunca se repete, ele é único. Cada constituição sujeitucional abrange uma diversidade de inscrições, por isso o sujeito é polifônico, heterogêneo. Ele representa uma diversidade de singularidades que não se repetem. Essas questões não podem ser ignoradas ou silenciadas pelos professores de Literatura, uma vez que se constituem como balizas teóricas para sua compreensão acerca do processo de desenvolvimento do aluno enquanto sujeito leitor literário único e singular, afinal, se cada aluno leitor é diferente um do outro e promove clivagens diferentes, então, não há a possibilidade de se dizer que há tomadas de posição iguais, nem mesmo no próprio sujeito, quiçá entre sujeitos diferentes, como pensam ser possível muitos professores que adotam a mesma prática de leitura e compreensão a todos os alunos de uma classe, indistintamente.

Conforme Pêcheux (1997, p. 261. Itálicos do autor), “*A produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito*”, e cada sujeito, enquanto ser único e irrepetível, é interpelado de forma diferente, por isso constrói sentidos também de maneira diferenciada. Desta feita, um texto literário não é visto e compreendido da mesma forma por todos os alunos. Cada um construirá sentidos diferentes a partir do que leu e o professor precisa ter sensibilidade para aceitar e valorizar cada forma de compreensão, estabelecendo

um diálogo entre as mesmas, de modo que cada aluno se sinta incluído nesse diálogo maior que ocorre no espaço da sala de aula. É preciso que o professor perceba que a produção dos conhecimentos se dá por meio “*do desenvolvimento de ideologias novas e de formas novas da interpelação ideológica*” (PÊCHEUX, 1997, p. 270. Itálicos do autor). Assim, a cada momento que o aluno se sente interpelado ante um texto literário e toma uma posição perante o mesmo, ele está construindo conhecimentos.

Por fim, se o professor conseguir aproveitar esses momentos de interpelação do aluno frente a um texto literário e desenvolver com ele um olhar político sobre a leitura, estará contribuindo para formação desse aluno como leitor literário, pois o olhar político “aguça a percepção das diferenças como qualidades alternativas frente às linhas respaldadas pela tradição estética ou pela inércia (ligada ao sucesso e à facilidade) do mercado.” (SARLO, 2005, p. 60). Assim, o aluno leitor não ficará preso à compreensão respaldada na estética formal que é normalmente promovida pelo livro didático e pela prática de muitos professores. O olhar político, “ao frustrar a expectativa e ao subverter a pauta do previsível” (SARLOS, 2005, p. 61), permitirá ao aluno construir conhecimentos outros a partir da leitura literária, conhecimentos estes que ultrapassam a simples compreensão superficial do texto.

5.5 Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar aos professores de Literatura três reflexões teóricas que podem, de alguma maneira, contribuir em sua tarefa de formar alunos enquanto sujeitos leitores literários. Apresentamos, portanto, a compreensão da leitura literária como ato responsável, discutimos o conceito de referencialidade polifônica e sua relação com o ensino de Literatura e explicamos sobre a importância da interpelação e da tomada de posição perante a leitura de um texto literário.

Acreditamos que esses três tópicos, tomados não isoladamente, mas como um todo, constituem-se como balizas teóricas que podem auxiliar o professor nas reflexões sobre sua prática, de forma específica, e sobre o DPEL, de forma geral, contribuindo para uma melhor qualidade com relação ao ensino que ministram.

PALAVRAS FINAIS

Neste trabalho, objetivamos lançar um olhar epistemológico sobre os conceitos relativos ao ensino de Literatura que caracterizam a prática de muitos professores. Para tanto, balizamos nossas discussões na análise do *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*, ambos de responsabilidade da SME de Uberlândia.

Iniciamos nosso percurso expondo a história da pesquisa e explicitando os objetivos, as questões de pesquisa e os pressupostos que nos interpelaram a instaurar uma problematização a respeito dos discursos sobre o ensino de Literatura. Após nos inteirarmos da conjuntura política e ideológica que envolve este ensino, a partir de um estudo do *ethos* acadêmico sobre o mesmo e sobre os discursos que veiculam sobre este ensino, elaboramos um dispositivo de análise que nos permitisse perceber, por meio de recortes dos enunciados da IES_{pg} e da IES_{inst} no *corpus*, quais os discursos são disseminados sobre o ensino de Literatura e a leitura literária na escola e como eles influenciam a prática dos professores desta disciplina.

Os resultados da análise nos permitiram tecer uma reflexão teórica a respeito do DPEL e a Literatura e seu ensino, enfocando o conceito de DPEL, o conceito de Literatura, e as concepções de leitor literário, letramento literário, texto, cânone e crítica, sentido, autoria e estética. E, por fim, apresentarmos uma última reflexão, que consideramos nossa contribuição, também de cunho epistemológico, para os professores que almejem ponderar a respeito de sua própria prática e do DPEL.

Já dissemos em outros momentos que as atividades apresentadas pelos professores nas aulas de Literatura normalmente “não conseguem estabelecer um diálogo entre o conhecimento de leitura que o aluno traz de sua cotidianidade na relação com o conhecimento proposto a partir do acontecimento enunciativo leitura literária.” (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 29). Nesse sentido, se nos conteúdos abordados pelo professor de Literatura ou no trabalho com a leitura literária não há uma relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida, para o aluno este conhecimento será esvaziado de funcionalidade, na medida em que ele não se reconhecerá nesse conhecimento, pois o mesmo não mantém relação com a referencialidade polifônica que constitui esse sujeito leitor.

Isso ocorre muitas vezes porque a sala de aula de Literatura é regida por um conjunto de regras de comportamento para que o aluno siga os rumos propostos pelo planejamento do

professor, desconsiderando-se a referencialidade polifônica que constitui cada um dos sujeitos ali presentes e calando sua voz. Essa prática apresenta aos alunos a leitura literária como um sistema linear, invariável e procura elidir as diferenças, baseando-se no pressuposto de que o aluno só aprenderá sobre Literatura por meio de atividades sistêmicas de interpretação textual, que visam a memorização de fatos, datas, características de obras, nomes de autores etc. Na maioria dos casos, não são permitidas leituras outras que fazem parte do cotidiano de cada um dos alunos fora da escola. Estas leituras são estigmatizadas como formas que precisam ser abolidas do ensino da Literatura enquanto disciplina, uma vez que este, na maior parte das escolas, “pauta-se no estudo sincrônico dos períodos literários, o que acreditamos não condizer com as situações comunicativas cotidianas dos alunos (MESQUITA; SANTOS, 2013, p. 26)

Diante da observação dessa conjuntura que caracteriza o ensino de Literatura na maioria das escolas, uma das questões que despontam no meio educacional e acadêmico é com relação a ser possível ou não se ensinar Literatura na escola. Consideramos essa questão bastante relevante e, ao final desta pesquisa, pensamos que é possível sim ensinar Literatura e desenvolver a leitura literária na escola. Em nosso caso, acreditamos que o problema não é a possibilidade de se ensinar Literatura e leitura literária, tendo-se em vista que ela existe, mas a forma como o professor ministra este ensino. Ao longo da tese mostramos como se estrutura a prática pedagógica de muitos professores de Literatura, com exercícios de transcrição de partes do texto, preenchimento de fichas literárias, classificações, abordagens estruturais, atividades de compreensão superficial e explicações teóricas que vislumbram a formação do aluno não enquanto leitor literário, mas enquanto crítico literário, no sentido de que deve conhecer as características relativas ao autor, ao período literário, à obra, ao momento social, histórico e político em que a obra foi escrita, à estética formal etc. Essa prática, muitas vezes voltada para a leitura de adaptações redutoras, simplificações de obras, fragmentos de textos, constitui-se como reprodutora, ou seja, ela reproduz a leitura feita por uma autoridade (professor, livro didático, crítico literário) e é tomada como modelo. Desconsidera-se, portanto, a história de leitura (ORLANDI, 2000, p. 45) de cada aluno e, fazendo isso, desconsidera-se também a heterogeneidade que caracteriza cada sala de aula e cada sujeito que nela convive.

Em nossa concepção a adoção desta prática está relacionada, entre outros fatores, à formação teórico-metodológica do professor. Ao findar este trabalho de pesquisa, após longas reflexões, leituras, análises e estudos, pensamos que falta a um grande número de professores

uma formação teórica consistente e atualizada. Concordamos com Gama-Khalil (2007) quando esta explica que a teoria pode ser revisitada e propor sempre novas indagações. Desta feita, se o professor não se propõe uma formação contínua, permeada por leituras e estudos teóricos atuais e voltados para sua área de atuação, poderá se manter preso a concepções às vezes ultrapassadas, que estão constantemente sendo revistas e significadas. O professor não pode ser omissor e acreditar que apenas sua formação inicial (licenciatura) lhe basta para atuar diante de alunos afoitos por novos saberes e por novas formas de estabelecimento de contato com os conhecimentos. Segundo Khalil (2007, p. 163), “o caráter inconcluso do professor deve apontar sempre para o caminho da pesquisa”, uma pesquisa que busca “infinita e cotidianamente o conhecimento, a reformulação, própria do professor e também do aluno” (KHALIL, 2007, p. 163). Nesse sentido, esta tese possui também o modesto objetivo de se constituir como um dos instrumentos auxiliares nesse processo de formação contínua e teórica daqueles professores que por sua leitura se interessarem.

Uma conclusão importante desse trabalho é reconhecer que um dos possíveis deslocamentos que o professor pode realizar com relação ao modelo tradicional de prática pedagógica ao qual se submete é não silenciar a voz do aluno, adotar uma perspectiva dialógica e resistir à homogeneização vislumbrada pelo DP. Isso pressupõe que ele precisa refletir sobre os discursos que são veiculados acerca do ensino de Literatura e sobre as principais noções teóricas que subjazem à sua prática, como os conceitos de Literatura, leitor, leitura literária, cânone literário e obra literária etc.

O não silenciamento da voz do aluno possibilita ao mesmo sentir-se incluído no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor pode reconhecer que quando ele silencia a voz do aluno ante à leitura de um texto literário, este silenciamento é, na maioria dos casos, apenas aparente, pois há uma alteridade tensiva entre o aluno e o texto literário. Ele não é apático ante ao texto que lhe é apresentado. Sua relação com ele é balizada pela contradição, pela dúvida, pela réplica, pelo silêncio, pois, mesmo que se cale frente ao texto, este silêncio é uma resposta a algo. Quando o professor inibe de alguma forma o aluno, impondo-lhe o silêncio, ele pode estar sufocando uma interpelação que conduziria o aluno à construção de sentidos e conhecimentos.

Outra questão que ressaltamos é que optar por uma perspectiva dialógica pressupõe balizar o trabalho com a leitura literária no diálogo entre professor, alunos, texto, autor e conhecimentos, o que vai permitir/promover a instauração de sentidos. As trocas advindas desse diálogo vão permitir também a partilha de saberes já existentes e a construção de novos

saberes, fazendo com que o processo de ensino seja movente e não algo fixo e hermético, como observamos na maioria das vezes.

Não estamos dizendo que, ao dar voz ao aluno e trabalhar numa perspectiva dialógica, o professor deva deixar de cumprir a agenda de conteúdos determinada pela escola, o que ocorrerá é que ele a cumprirá, no entanto, de forma menos conteudista, quantitativa e fragmentada e os elementos que compõem sua prática pedagógica, como o conteúdo, o programa, o material didático se constituirão como instrumentos que lhe serão úteis, contudo, deixarão de ser o foco do ensino.

Por fim, compreender a necessidade de uma formação teórica contínua, pensar a leitura literária como um ato responsável tanto do professor quanto do aluno, reconhecer e valorizar a referencialidade polifônica que constitui cada sujeito na sala de aula e desenvolver formas de interpelação, de modo que o estudante realize tomadas de posição frente à leitura de um texto se constituem como alguns caminhos outros sugeridos por esta tese para que o professor inicie seu longo e difícil caminho rumo à mudança.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ALVES, H. P. Teoria da Literatura, crítica literária e ensino. In: ALVES, H. P.; NÓBREGA, M. (Orgs.). *Literatura da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111-126.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão – A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZK, N.; CAMPOS, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e Razões para a Literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: Difusão Cultural do livro, 2004.
- AZEVEDO, P. S. *Serás Lido, Uruguai?: a contribuição de uma versão de O Uruguai, de Basílio da Gama, para uma teoria da adaptação*. 1999. 243f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BACZKO, B. Imaginação social. ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Vol 1. *Memória e História*. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984. p. 296-332.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, S. de F. P. A hora e a vez dos clássicos na escola. *Presença Pedagógica*, v. 14, n. 79, p. 35-41, 2008.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BATISTA, A. A. G. Os (as) professores (as) são “não-leitores”. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

BENDER, E. A. *O livro didático de literatura para o ensino médio*. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Rio Grande do Sul, 2006.

BLOOM, H. *O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRADFIELD, J. M.; MOREDOCK, H. S. *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *PCN+: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 06 de junho de 2013.

_____. *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Ensino/Lei-11274.pdf. Acesso em 06 de junho de 2013.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF, 10 març. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 06 de junho de 2013.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 06 de junho de 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2013.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge, reconfiguring Language Studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade: Estudos da Teoria e história Literária*. 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos – 1750 – 1880*. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, D. B. A. de. *A Adaptação Literária para Crianças e Jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. 2006. 539f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=534 Acesso em 12 out. 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 57-67 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4)

CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

_____. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CHIAPPINI, L. M. L. *Reinvenção da catedral: língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CHKLOVSKI, V. A arte como Procedimento. In: TOLEDO, D. (Org.) *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Trad. Ana M. R. Filipouski et alli. Porto Alegre: Globo, 1976.

COELHO, N. N. *O ensino da literatura*. São Paulo: F.T.D, 1996.

_____. Funções da literatura. In: _____. *Literatura e Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Quíron, 1976.

COMPAGNON, A. *O demônio da Teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORSO, G. K. Adaptações de Textos Clássicos para a Literatura Infanto-Juvenil: uma alternativa? *Revista de Literatura em Meio Digital*, Santa Catarina, v. 5, n. 7, 2007. Disponível em: <http://www.mafua.ufsc.br/numero07/ensaios/corso.htm>. Acesso em: 20 agosto 2013.

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

CRUVINEL, M. de F. *A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 13 ed. São Paulo: Ática, 1983.

ECO, U. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: _____. *Ensaio*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989. p. 37-48.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. Perspectivas de Escolarização da Leitura Literária. In: _____. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-16

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 115-131.

FORMIGA, G. M. Marques. *Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil*. 2009. 260f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa, 2009.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Linguagem e Literatura (1975). In: MACHADO, R. *A Filosofia e a Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. p.229-249.

_____. *O Que É um Autor?* Lisboa: Passagem, 1992.

_____. Além das fronteiras da filosofia. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. *Le Monde*, 6 sept. 1986. Entrevista conduzida por Roger-Pol Droit em 20 de Junho de 1975. Disponível em www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em 03 maio 2010.

_____. *Vigiar e Punir*. O nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. Entrevista: Paulo Freire conversa com os alunos (7ª e 8ª séries da Escola Vera Cruz de São Paulo). Entrevista transcrita por Cristina Chiappini Moraes Leite. Revista *Linha d' Água*: revista do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, vol. 6, p. 3-12, 1989.

FREITAG, B. *O livro didático em Questão*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, A. C. de; CASTRO, M. de F. F. G de. (Orgs.) *Língua e Literatura*: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003.

FRITZEN, C. O lugar do cânone no letramento literário. 30º ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Espaço Livre, 2007. p. 1-11.

FRYE, N. *Anatomia da crítica*. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

GAMA-KHALIL, M. O espaço metamorfoseado da Literatura. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-199

_____. Veredas possíveis dos estudos discursivos sobre a literatura: as vozes de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin nos campos da AD e da Teoria Literária. In: FERNANDES, C. A.; GAMA-KHALIL, M. M.; JUNIOR, J. A. *Análise do Discurso na Literatura*: rios turvos de margens indefinidas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 272-297.

GAMA-KHALIL, M. M.; FARIAS, R. Lendo as vozes da sala de aula através do olhar de Michel Foucault. *Revista Linguagem*: Estudos e Pesquisas. Revista do Curso de Letras do campus de Catalão – UFG, v. 10-11, p. 155-165, 2007.

GONÇALVES FILHO, A. A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GREGOLIN, M. R. V. Sentido, Sujeito e Memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R. L. (Orgs.) *Análise do Discurso e as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2000. p. 60-78.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HEGEL, G. W. Estética: o belo artístico ou o ideal. *Os pensadores*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Eletrônico, versão 3.0., 2013.

ISER, W. O fictício e o imaginário. Trad. Bluma Waddington Vilar. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.) *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996. p. 65-77

JOBIM, J. L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

JORNAL DA USP. São Paulo. N. 517, 14-20/8/2000.

JURADO, S. G. de O. G. *Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Lingüística Aplicada, São Paulo, PUC-SP, 2003.

KANT, I.. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.

KOMOSINSKI, L. M. G. *Literatura nos cursos de Letras: um ensino centrado no leitor*. (Tese de Doutorado). PUR/RS: Porto Alegre, 1992.

LAGE, M. M. *Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. 2010. 213f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LEAHY, C. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: Uma questão de educação?* Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEME BRITTO, L. P. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-104.

LIBERATO, Y. G. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 223-233.

LOPES, R. G. Adaptação de Shakespeare para a Formação Literária. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: tessituras, interações, convergências, 11, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://abralic.org/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/RENATO_LOPES.pdf> Acesso em: 05 out. 2013.

MACHADO, A. M. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACIEL FILHO, A.; AQUINO, M. C. As bibliotecas escolares e públicas dos municípios mais industrializados de Pernambuco: uma visão comparativa. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 17, n. 2, p. 295-312, 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/licitacao/bibliotecasescolares.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária: Enunciação, escritor, sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MALARD, L. *Ensino e Literatura no 2º Grau – Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARINHO, S. P. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.) *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARTINS, M. da C. Perfil das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais (PR). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24, 2011, Maceió. *Anais...* Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/515>>. Acesso em: 16 out. 2011.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAZANATTI, V. L. Literatura ensino em licenciaturas em Letras: descompassos. 1º CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, Maringá, 2010. *Anais...* Maringá-PR: Universidade Federal de Maringá, 2010. p. 1-9.

MESQUITA, D. P. C. de. Uma leitura da avaliação em Língua Portuguesa na Educação Básica. *Revista InterteXto*, v. 5, n. 2, p. 1-21, (2012)

_____. *As múltiplas vozes e a constituição dos sujeitos discursivos em O Fantasma de Luis Buñuel, de Maria José Silveira*. 2009. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Linguística Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

_____. O professor de língua materna é um leitor? *Revista Poíesis Pedagógica*, Revista do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, v. 5/6, 2007/2008, p. 113-124.

MESQUITA, D. P. C. de; SANTOS, J. B. C. dos. Referencialidade Polifônica e ensino de Literatura: uma introdução. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 11-35, jan./jun. 2013

MOLINA, O. *Quem Engana Quem: professor x livro didático*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

MONTEIRO, M. F. B. *Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor*. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em letras, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NETO, A. S. *Formação do leitor e cânone literário: relações entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes*, 2008.

OLIVEIRA, M. L. S. de. Dom Quixote na Pena de Gullar. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 203-205, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, I. L. B. C. *Memórias de leitores: uma história construída na trama dos discursos escolares*. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 5 ed. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 2000.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1995.

_____. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1990.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, M. M.; ANDRADE, P. F. (Orgs.) *As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez*. Uberlândia: GpEA; CAPES, 2013.

_____. Sobre Leitura e Saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 71-91.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, A.et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Letramento Literário: Por Vieras e Alamedas. *Revista da FAGED*, nº 05, p. 117-125, 2001.

_____. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

_____. Análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 61-151.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETRI, É. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

PETRUCCHI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; GUGLIELMO, C. *História da leitura no mundo ocidental*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 203-227.

PROENÇA FILHO, D. *A Linguagem Literária*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

REZENDE, C. C. O momento hegeliano da estética: a auto-superação da arte. *Kínesis*, v. I, nº 01, p. 12-21, março-2009.

ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, J. B. C. dos. Referencialidade Polifônica: uma Extensão no Pensamento Bakhtiniano. In: STAFUZZA, G. B. (Org.) *Slovo: O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos*. Curitiba: Appris, 2012.

SANTOS, J. B. C. Patemias na argumentação acadêmica. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 275-291.

_____. A instância enunciativa sujeitidual. *Linguística in Focus*, vol. 6, 2009, Uberlândia. p. x-y.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. Manifestações de polifonia no discurso universitário institucional. In: FERNANDES, C. A. et al. (Org.) *Sujeito, Identidade e Memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 249-269..

_____. *Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional*. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG, 2000.

_____. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. 2000. 236p. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. *Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARLO, B. Os Militares e a História: contra os cães do esquecimento. In: _____. *Paisagens Imaginárias: Intelectuais, Arte e Meios de Comunicação*. Trad. Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. p. 25-34 (Ensaio Latino-americanos; 2).

SARTRE, J-P. *Que é a Literatura?* (1948). 3 Ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

SILVA, J. C. da. A literatura que chega a escola. *Revista Discutindo Literatura*, ano 4, nº 19, 2008, p. 52-55.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998.

SILVA, R. M. da. Pensando a leitura literária de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. *Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* – UNICAMP. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 24-36.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. *Literatura e Pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

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

_____. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, Z. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

TYNIANOV, Y. Da evolução literária. In: EIKHENBAUM, B. (Org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.

UBERLÂNDIA. *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Literatura*. in: UBERLÂNDIA. *Diretrizes Curriculares Municipais*. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/CEMEPE. Uberlândia: SME, 2011. p. 78 a 133.

_____. *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/CEMPE. Uberlândia: SME, 2007.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP, 1999.

VELLOSO, M. J. M. *Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0*. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2010.

VELLOSO, M. P. A Literatura como Espelho da Nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p.239-263, 1988.

VILLARTA-NEDER, M. A. *Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges*. 2002. 269f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/dissertacoes_e_teses/tese_marcoantonio.pdf. Acesso em 15 set. 2013.

WALTY, I. L. C. Literatura e Escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-70.

YUNES, E.; PONDÉ, G. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.