



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 13, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.27>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

O NÃO-CANÔNE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: UMA NOVA PERSPECTIVA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA; THE NON CANON IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOKS IN FUNDAMENTAL EDUCATION FINAL YEARS: A NEW PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL PRACTICE; EL NO CANON EN PORTUGUÉS LIBROS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN FUNDAMENTAL AÑOS FINALES: UNA NUEVA PERSPECTIVA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

LUEBLER PEREIRA DE SANTANA

<https://orcid.org/0000-0003-0742-1513>

MATHEUS LUAMM SANTOS FORMIGA BISPO

<https://orcid.org/0000-0002-1421-0936>

A leitura escolar valoriza o cânone literário e deslegitima autores que fogem dessa vertente, além disso, tal prática desconsidera temas importantes os quais precisam entrar em debate no ambiente escolar. A leitura dos estudantes é trabalhada de forma casual por muitos professores de Língua Portuguesa e Literatura, não só o currículo institucional descarta essa possibilidade, mas esses professores não consideram essencial a cultura dos seus alunos incluída no contexto literário. A fim de sugerir uma nova prática pedagógica com os autores não-canônicos, este artigo apresenta o conceito de cânone literário na visão de Bloom (2001), dos cânones escolares na concepção de Cardoso (2006), fazendo relação dessas teorias com os livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção “Se liga na língua” (PNLD 2020) do Ensino Fundamental Anos Finais, mostrando que há pouca presença de autores não-canônicos neles.

School reading values ??the literary canon and delegitimizes authors who run away from this aspect, in addition, such practice disregards important themes which need to be debated in the school environment. Student reading is handled in a casual way by many Portuguese Language and Literature teachers, not only does the institutional curriculum rule out this possibility, but these teachers do not consider their students' culture included in the literary context essential. In order to suggest a new pedagogical practice with non-canonical authors, this article presents the concept of literary canon in the view of Bloom (2001), of school canons in the conception of Cardoso (2006), linking these theories with textbooks of Portuguese Language from the collection “Se liga na lingua” (PNLD 2020) of Elementary School Final Years, showing that there is little presence of non-canonical authors in them.

La lectura escolar valora el canon literario y deslegitima a los autores que huyen de este aspecto, además, dicha práctica ignora temas importantes que deben debatirse en el entorno escolar. La lectura de los estudiantes es manejada de manera informal por muchos profesores de lengua y literatura portuguesas, no solo el plan de estudios institucional descarta esta posibilidad, sino que estos maestros no consideran esencial la cultura de sus estudiantes incluida en el contexto literario. Para sugerir una nueva práctica pedagógica con autores no canónicos, este artículo presenta el concepto de canon literario a juicio de Bloom (2001), de los cánones escolares en la concepción de Cardoso (2006), vinculando estas teorías con libros de texto. del idioma portugués de la colección "Se liga na lingua" (PNLD 2020) de los últimos años de la escuela primaria, lo que demuestra que hay poca presencia de autores no canónicos en ellos.

1. INTRODUÇÃO

O canône escolar apresenta-se a partir de autores consagrados na literatura brasileira. Essa linha condutora da literatura influencia na decisão da escola em excluir as diferenças sociais presentes nas mais diversas obras que fogem de tal regra e, logo, os docentes ficam à mercê dela sem dispor duma reformulação do seu trabalho metodológico baseado num outro ângulo didático. Dessa forma, segundo Cardoso (2016):

(...) quem se submeteu à cultura escolar, mesmo que tenha outras preferências de leitura, está inabalavelmente certo de que os grandes escritores da literatura brasileira são: Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos etc. São as obras desses nomes que estão indicadas nos manuais de leitura, nos livros didáticos e nas histórias da literatura usados nas escolas. A esses nomes chamamos de cânônes escolares, porque é a escola, por meio das histórias literárias, sua principal instância de fixação, validação e consolidação. (CARDOSO, 2016, p. 18).

A partir dessa perspectiva, a qual é possível apenas lecionar a Literatura a partir de autores prestigiados pela academia, este trabalho pretende demonstrar que o Estado define os autores consagrados nos livros didáticos com o objetivo de influenciar os discentes a terem o conhecimento daquilo que é considerado politicamente correto e não desfrutarem de um posicionamento crítico a respeito de assuntos polêmicos, os quais também devem ser debatidos em sala de aula, como a LGBTfobia, identidade de gênero, xenofobia, violência contra a mulher, o racismo etc. Planejar a inclusão de autores não canônicos nas aulas a partir da metodologia do professor bem como mostrar que é possível trabalhá-los dentro e fora dos livros didáticos é fundamental para que a literatura seja trabalhada de forma dinâmica dentro da escola.

Com base nessa visão, este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica. Os conceitos examinados foram o de literatura, o cânone escolar e literatura e sociedade, além de procurar os autores canônicos ou não presentes nos livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da coleção “Se liga na língua” do [i]PNLD 2020 – Programa Nacional do Livro e do Material Didático – e o resultado disso no ensino-aprendizagem de Literatura nessa etapa. Assim, a pesquisa é explicativa uma vez que se procura entender as causas e os efeitos do cânone literário frequente na coleção mencionada. Encontrar tais aspectos podem provocar reflexões nos professores de língua portuguesa acerca do ensino de literatura na referida etapa de ensino.

O método desta pesquisa consiste, em relação à sua natureza, um trabalho científico original. De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa é feita diante de informações que não são refutadas o suficiente para responder o problema investigado. Isso posto, este trabalho anseia buscar respostas satisfatórias para que os discentes possam conhecer bons autores que não são vistos nos livros didáticos.

A abordagem da pesquisa faz-se em dois âmbitos: quantitativo e qualitativo. Em relação à primeira abordagem, teve um levantamento de autores canônicos ou não presentes nos livros didáticos nas seções “Leitura 1”, “Leitura 2” e “Textos em conversa” da coleção anteriormente mencionada. Esses livros já estão contemplados com as novas diretrizes, habilidades e competências da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A pesquisa qualitativa fica a cargo da parte subjetiva do problema investigado.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela constante presença de autores consagrados da Literatura Brasileira nos livros didáticos da coleção “Se liga na língua” (PNLD 2020) e exclusão de escritores (as) marginalizados (as). Ainda hoje, em 2020, tal debate faz-se necessário para a vida acadêmica em razão de mostrar uma visão diferente da Literatura clássica do mesmo modo como a consequência desse resultado influencia no ensino público nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com a finalidade de aproximar o tema à realidade dos discentes, o trabalho fará a quantificação desses autores e apontará as lacunas que existem no modelo contemporâneo dos livros didáticos, simultaneamente, recomendará novas formas metodológicas com os autores não canônicos em sala de aula que contribuirá na formação crítica e social dos alunos.

Em virtude disso, a educação deve ser libertadora visto que a função dela é modificar a realidade dos discentes. Essa proposta pedagógica será mostrada no decorrer deste trabalho como uma forma de ampliar a formação de leitores que não sejam meros robôs do Estado. Para que isso aconteça, ficará a cargo de como os docentes irão trabalhar os autores não canônicos na sala de aula com o intuito no qual eles possam criticar a utilidade do cânone literário.

Por fim, a obtenção de informações deu-se a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Os principais autores que auxiliaram este trabalho foram: Bloom (2001), Cândido (2008), Cardoso (2016), Compagnon (2009), Eagleton (2006) e Todorov (2014).

2. O CÂNONE LITERÁRIO E O CANÔNE ESCOLAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Inicialmente, faz-se fundamental definir etimologicamente a palavra canône. Ela, segundo Bechara (2011), nada mais é do que um conjunto de regras. Ao trazer esse significado para o âmbito da literatura, podemos perceber uma relação com o que Bloom (2001, p. 23) afirma “Originalmente, o canône significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino, e apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do Canône continua sendo: Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história?” Quando pensamos sobre o canône literário no tocante ao ensino de literatura nas escolas brasileiras hoje em dia, automaticamente vem-nos à mente os movimentos artísticos-literários, os autores principais deles, os períodos históricos e as suas características. Com tais apontamentos, podemos nos perguntar: o que realmente é a literatura? Ela só pode ser estudada a partir da visão do canône? Qual é o papel do canône literário no ensino de literatura atualmente? Como a escola pode mudar o ensino dessa disciplina o qual o canône domina?

Segundo Eagleton (2006, p. 1), “Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita “imaginativa”, no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica [...]”. De fato não é fácil delimitá-la, uma vez que o contato com ela possibilita-nos a compreensão de um outro mundo através das mais diversas obras, assim, com tais leituras, pensamos sobre os diferentes olhares do cotidiano, os nossos sentimentos e as nossas vivências.

Por outro lado, o cânone literário acaba fazendo uma exclusão da diversidade contida nas obras ditas não consagradas. À vista disso, são perceptíveis as formas nas quais tal afastamento acontece: i) por causa dos currículos oficiais que o Estado elabora e distribui para todas as escolas quanto ao ensino de literatura; ii) muitas escolas não procuram fazer adaptações desses currículos para a realidade da comunidade a qual ela está inserida.

Essas adaptações devem acontecer com o objetivo no qual a literatura seja algo percebido dentro das experiências do aluno, sendo ele leitor ativo ou não, no seu espaço de convivência entre a família, a comunidade e a escola. Isso estabelece uma série de memórias, cuja os alunos acionam intuitivamente quando ocorre um diálogo por meio dessas práticas. Com base nessa concepção:

O Cânone, assim que o tomemos como a relação de um leitor e escritor individuais com o que se preservou do que se escreveu, e nos esqueçamos dele como uma lista de livros de estudo obrigatório, será visto como idêntico à literária Arte da Memória, não ao sentido religioso do termo. A memória é sempre uma arte, mesmo quando atua involuntariamente. (BLOMM, 2001, p. 25).

A memória citada deve ser trabalhada através de obras literárias bem como a metodologia escolhida pelo professor. Contudo, é ideal que essa memória não seja simplesmente uma memória artificial, isto é, aquela em que o estudante anota tudo no papel o que o professor diz durante a aula. Ela necessita ser articulada de maneira ativa pelos estudantes, dessa maneira, “precisamos ensinar seletivamente, buscando os pontos que têm capacidade de tornar-se leitores e escritores altamente individuais” (BLOMM, 2001, p. 25).

No que concerne ao significado da palavra cânone como de origem religiosa, Bloom (2001, p. 27) acredita que as obras, por mais antigas que elas sejam, batalham por um lugar para ainda serem utilizadas e discutidas. De acordo com o mesmo estudioso, essas obras conquistaram o *status* de sobreviventes graças às instituições oficiais de ensino, à elite, ao Estado e a divulgação maciça delas na sociedade.

Uma outra definição da literatura, segundo Wellek e Warren (2003, p. 11), é vista “como tudo o que foi impresso”, entretanto, os próprios autores dizem que essa visão é incoerente e eles mesmos a contesta. O termo “literatura” é definido, às vezes, de forma contraditória, por isso, os teóricos citados anteriormente apontam que não existe um sentido correto. Para estabelecer o cânone literário, a estética e o seu valor são fundamentais. Todavia, tal tese não pode ser restrita a esses dois aspectos, pelo motivo de:

[...] a limitação aos grandes livros torna incompreensível a continuidade da tradição literária, o desenvolvimento dos gêneros literários e, na verdade, a própria natureza do processo literário, além de obscurecer o pano de fundo das circunstâncias condicionantes sociais, linguísticas, ideológicas e de outros tipos. (WELLEK e WARREN, 2003, p. 13).

Ao falarmos sobre estética e valor na literatura, há uma descrição muito conhecida entre nós: a literatura como uma arte das belas letras (WELLEK e WARREN, 2003, p. 14). Acerca desse fato, fica suficientemente claro o quanto o cânone ajudou a propagar essa “culpa” a qual a literatura é concebida desde os seus primórdios. Aqui, não consideraremos a “culpa” algo negativo, já que tal ponto de vista encontra-se pertinente, pois sem o cânone literário não haveria uma crítica literária assídua a respeito dele. Inclusive foi, e ainda é, a mesma crítica literária quem constituiu o cânone. Foi ela quem disse o que pode ser bom ou não dentro do campo literário. Assim sendo, o pertencimento às belas letras pode e deve ser ramificado por intermédio da escola, mas torna-se essencial o não afastamento dos seus estudantes.

Bloom (2001, p. 25) destaca que “A crítica cultural é mais uma triste ciência social, mas a crítica literária, como uma arte, sempre foi e sempre será um fenômeno elitista. Foi um erro acreditar que a crítica literária podia tornar-se uma base para a educação democrática [...]”. Em plena concordância com essa passagem, entendemos que o equívoco mencionado está relacionado à questão econômica, porque, para o crítico literário, o verdadeiro prestígio é a quantidade de livros vendidos. É essa uma das formas a qual faz uma obra ou autor virar um cânone.

O Estado – a instância máxima de domínio sobre o seu povo – institui como cultura escolar a transformação da literatura restrita à elite; deixa de lado questões como raça, gênero e de identidade. Assim, Cardoso (2016, p. 19) afirma que “[...] sem a história literária fixada na cultura escolar, os feitos da crítica literária, o papel das editoras ou o gosto de determinados grupos não conseguiriam atravessar incólumes os séculos.” É impossível imaginar o canône literário desgrudado do canône escolar por motivo de ambos formarem as duas faces da mesma moeda. O primeiro depende da escola para ter o seu papel marcado na educação e na sociedade em geral. Lamentavelmente, a escola reproduz o canône de um modo no qual só a verdade dele é frisada, sem assegurar aos seus educandos uma análise crítica do mundo que os cerca.

A formação do canône escolar começou simultaneamente com a historiografia da literatura brasileira no século XIX, período o qual tivemos o início das obras literárias produzidas nacionalmente. Finalmente, podíamos desgarrar da literatura feita na Europa e nos orgulhar da nossa produção. Baseado nisso, Cardoso (2016, p. 28) expõe que “[...] as primeiras histórias literárias foram escritas após a Independência e motivadas, sobretudo, por um recém criado sistema nacional de ensino que desejava inculcar na população os ideais nacionais.” Esse sistema foi elaborado no intuito de servir à sociedade burguesa da época em busca de nascer um certo patriotismo nas escolas e fora delas. A criação de um sistema nacional de ensino, consoante com o que diz o professor Cardoso (2016):

[...] pode ser ilustrado na fundação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, estabelecimento de ensino que objetivava preparar a nova geração que “regeria os futuros destinos do país”, de acordo com notícia do Jornal do Comércio por ocasião de sua inauguração, em 1838.

Alguns anos mais tarde, em 1855, através do Regulamento de 17 de fevereiro [...], o estudo da literatura brasileira, pela primeira vez, foi inserido no currículo do curso secundário. Tal regulameto previa, em retórica, além da regras de eloquência e composição, dadas no sexto ano, ao lado da “composição de discursos e narrações em português”, no sétimo ano, o “quadro da literatura nacional”. Contudo, de acordo com os programas do Colégio de Pedro II [...], em 1858, passa a constar nos programas da cadeira de retórica menção explícita à “literatura nacional”, ainda subordinada, porém, à literatura portuguesa[...]. (CARDOSO, 2016, p. 28-29).

Apesar da demora da literatura brasileira em firmar-se no currículo do Imperial Colégio de Pedro II, fica evidente que tal estabelecimento de ensino, com a busca incessante de tornar os seus estudantes patriotas, corroborou para a institucionalização e propagação do canône literário no Brasil, visto que ele era referência na educação no século XIX. Por conseguinte, todas as escolas seguiam o mesmo modelo de ensino, portanto, o canône devia ser admitido sem a possibilidade de modificá-lo.

2.1 Autores não-canônicos

Para início de conversa, ao refletirmos sobre o que é a literatura não canônica, primeiro temos que pensar o que é literatura antes de pensar o que é uma literatura não canônica. Não existe uma substancialidade da literatura graças às diversas designações as quais ela possui, como já vimos na seção anterior. Nesse sentido, buscamos analisar quando é literatura e como ela influencia no contexto histórico cultural entre o escritor e o público. No Brasil hodierno, vem a ser primordial estreitar a relação entre a literatura produzida fora do circuito canônico, a escola, o aluno, a sociedade em geral, assim como o papel dos autores não canônicos e a notoriedade a qual eles deveriam usufruir.

O aluno, quando se depara com um texto literário, ele imediatamente aciona os seus conhecimentos prévios do mundo que os cerca; os seus conhecimentos adquiridos na escola e no contexto familiar. Dessa maneira, a forma canônica, sempre apresentada no campo escolar-acadêmico-social entra em cena com intenção de direcionar a posição social do texto e conseqüentemente do autor aos leitores, que, na maior parte, é escrito por homens brancos que fazem parte de uma elite intelectual-econômica; uma elite a qual desfruta de mais alcance às propriedades criadas culturalmente. Esse grupo aponta o que pode ser ou não literatura e, numa sociedade patriarcal, quem estipula esse prisma são os homens. Com base nisso:

A posição social é um aspecto da estrutura da sociedade. No nosso caso, importa averiguar como esta atribui um papel específico ao criador de arte, e como define a sua posição na escala social, o que envolve não apenas o artista individualmente, mas a formação de grupos de artistas. Daí sermos levados a indicar sucessivamente o aparecimento individual do artista na sociedade como posição e papel configurados; em seguida, as condições em que se diferenciam os grupos de artistas; finalmente, como tais grupos se apresentam nas sociedades estratificadas. (CANDIDO, 2008, p. 34).

Em concordância com o prestigiado crítico literário citado no momento anterior, a posição socioeconômica-cultural do autor pode levar ao leitor a uma identificação das suas particularidades. A título de exemplo, se pegarmos um escritor branco, prestigiado, canônico, pertencente à elite e dermos a um leitor de periferia, haverá questão no livro a qual ele não o verá representado. Tal fato ainda acontece em muitos espaços escolares, entretanto, é possível mudar de cenário.

Paralelo a isso, os autores não-canônicos, segundo a crítica, são aqueles descartados os quais não possuem valor para as academias e não produzem literatura. Compagnon (2009, p. 23) faz reflexões interessantes quanto ao valor da literatura. Ele pergunta sobre "Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender a sua presença na escola?" Transpondo tais questionamentos a respeito dos autores não-canônicos, é fulcral explicitar os valores deles transmitidos ao mundo moderno, que são poucos comparados aos dos canônicos.

Os sujeitos não canônes têm histórias a serem mostradas, lidas e valorizadas. A literatura produzida por esse grupo não deve ocupar mais um espaço de apagamento dentro das instituições de ensino. Os discentes precisam saber dessas histórias as quais encontram-se encadeadas com a produção do texto; a crítica, as academias intelectuais acabam deixando por detrás da cena literária essa produção escrita por mulheres; negros; LGBTQ+. Destarte, Cardoso (2016, p. 77) questiona tal conjuntura pelo fato no qual "[...] não foram muitos os que se debruçaram sobre a literatura popular. Afinal, quem iria perder seu tempo, utilizando-se de um árido arcabouço teórico, analisando obras de pouco ou nenhum valor cultural aos olhos da academia?" Para combater isso, a leitura desses indivíduos deve se tornar cada vez mais indispensável na escola com o propósito de firmar uma educação plural para alunos também plurais.

O estudante da educação básica começará a questionar, a partir dessa leitura, quanto aos critérios de formação do canône, percebendo o contexto histórico da literatura não mais como prioridade nas aulas tal qual tornará mais afiada a sua postura crítica sobre diferentes temas expostos nos textos literários. Bloom (2001), acerca da formação do canône afirma:

As defesas ideológicas do Câne são tão perniciosas em relação aos valores estéticos quanto as agressões dos atacantes que buscam destruí-lo, ou "abri-lo", como eles proclamam. Nada é tão essencial para o Câne

Ocidental quanto seus princípios de seletividade, que só são elitistas à medida que se fundem em critérios severamente artísticos. Os que se opõem ao Canône insistem em que sempre há uma ideologia envolvida na formação de um canône; na verdade, vão ainda mais longe e falam de uma ideologia de formação do cânone, sugerindo que estabelecer (ou perpetuar) um canône é um ato ideológico em si. (BLOOM, 2001, p. 30).

Nos sistemas de ensino o canône firma-se na ideologia proposta nos currículos elaborados pelo Estado; ideologia na qual corrobora para os interesses dele, haja vista que o governo não deseja discentes críticos. É perceptível, nas obras indicadas nas propostas pedagógicas, que não há possibilidade de ter vida literária além delas. Nessa tecitura, o que podemos sugerir é a desierarquização do canône escolar, ou seja, desvincular o ensino da literatura do contexto de cada período literário

Desse jeito, o que pode entrar em voga agora é o trabalho com autores não canônicos em sala de aula, não só nos livros didáticos, mas em textos levados pelo professor escritos por autores negros, mulheres negras e autores LGBTQ+. Tendo em vista esse momento, a leitura de textos de autores canônicos não é o bastante para o aluno tornar-se um ser ativo criticamente e a escola deveria ter consciência disso. Todorov (2014, p. 27) traz um apontamento interessante ao dizer que “Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas.”

O contato do aluno com a leitura de poemas é de extrema importância para a sua formação – ele terá conhecimento de como o amor era discutido no século XIX, por exemplo, entretanto, faz-se necessário deixar claro que ficar apenas nesse modelo de ensino tradicional da literatura, no século XXI, realmente é pensar no aluno como um ser passivo, vazio, sem levar em consideração o pensamento dele para a sala de aula. Não é simples sair da linha histórica desse ensino, inclusive temos pleno conhecimento disso, até porque não envolve somente um sujeito, mas sim questões de poder socioeconômicas e de controle intelectual dos educandos. É aí que os autores não-canônicos deveriam entrar em cena para romper com esse tradicionalismo.

Tal rompimento pode começar pelo mercado editorial, incluindo indicações de autores não canônicos para a sociedade em virtude da influência dele para com a distribuição das obras indicadas pelo Estado. O papel da grande mídia é uma outra possibilidade, pois ela tem o poder de domínio social nos mais variados espaços. E, por último, a mudança nos currículos oficiais com propostas pedagógicas de trabalho com esses autores nos livros didáticos e fora deles, fazendo uma união com os temas discutidos pelos autores canônicos. Assim, o discente poderá compará-los e ver o que falta em um ou o que pode acrescentar em outro.

É com essa união a qual fará com o que os não canônes entrem em notoriedade social, escolar e acadêmica. Por meio desse contato estreito, o aluno captará a literatura não mais como uma disciplina na carga horária escolar, mas sim a capacidade de transformação intelectual, já que “a literatura pode muito”. (TODOROV, 2014, p. 76).

2.2 A Literatura e a literatura no contexto social

A Literatura, com inicial maiúscula, é aquela a qual perpassa pelas as instituições, as academias e as universidades; ela também é a estudada nesses ambientes como se fosse a verdade absoluta. Essa característica influencia para que o Estado deixe a literatura, com letra inicial minúscula, debaixo do tapete nos mais variados espaços na sociedade. Numa visão sociológica, podemos reduzi-las a “arte de agregação e arte de segregação”. (CANDIDO, 2008, p. 32).

Como vertente da primeira, a Literatura agrega com valores históricos para a formação dos indivíduos, como o principal autor de cada escola literária; como surgiu cada período literário; qual era o tema principal discutido nas obras. Entretanto, acaba sendo uma arte segregatória em relação aos assuntos considerados insignificantes e polêmicos pela sociedade. Agora é que a literatura precisa ser debatida, posto que ela sempre esteve presente com contação de história antes mesmo do surgimento da Literatura.

Com a literatura surge o termo "literaturidade". De acordo com Eagleton (2006, p. 8) a literaturidade são "os usos especiais da linguagem, que não apenas podiam ser encontrados em textos literários, mas também em muitas outras circunstâncias exteriores a eles". Consideramos tais usos como os aspectos sociais que cruzam as obras literárias, porque são características fundamentais para construí-las. Eles são transformados pelo escritor numa união com a sua própria visão da realidade. Dessa maneira, a relação do teor social age como uma forma de esclarecimento e organização da obra; o seu conteúdo dispõe de meios para definir a sua legitimidade, fazendo com que o leitor analise as diversas realidades, direcionando-o ao conhecimento. No contexto social, o que pode ser literatura para um leitor comum acaba não sendo para um leitor crítico. Em relação a isso:

[...] podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria "literatura" é "objetiva", no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo -, pode deixar de sê-lo. [...] A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe. (EAGLETON, 2006, p. 16).

Um exemplo no qual qualquer coisa pode ser literatura é as famosas poesias de "busão", as quais dão encantamento e até mais leveza no dia a dia dos usuários, assim, pode-se crer que um crítico literário iria considerá-las uma linguagem cotidiana; como a literatura é a arte da palavra para o senso comum, tais poesias também são literatura. Na prática, é impossível o homem não estar rodeado de literatura, visto que ele faz parte de uma sociedade constituída de palavras. Essa idiossincrasia amplia a concepção de literatura, utilizando uma linguagem objetiva na qual envolve o leitor, sendo que desperta um interesse particular de aprofundamento. Tal linguagem faz uso do diálogo e da interação social para que seja possível a troca de aprendizado; a linguagem literária ultrapassa isso com a intenção de estimular uma aproximação com a realidade a qual pode ser real ou ficção. Desse modo, o que está escondido transforma-se em reflexão para a literatura e:

[...] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2014, p. 23-24).

A literatura satisfaz essas sensações e uma delas é a ilusão. Todo indivíduo precisa dela para acreditar em algo, mesmo que seja uma coisa simples como um bilhete ou até mesmo uma paixão não correspondida. No momento da leitura, esse mundo fantasmagórico faz com o que a literatura garanta o equilíbrio psicossocial do indivíduo, criando uma válvula de escape de todos os seus problemas por um certo período.

No Brasil, a Literatura não é uma arte acessível porque nos é passado que ela não pode ser tocada pelo povo. A escola contribui para essa segregação no que diz respeito ao ensino dela – o aluno tem o primeiro contato com a literatura apenas como uma lição colocada no quadro e para copiá-la posteriormente. Equivalente a isso, o nosso sistema educacional não ajuda no acesso a uma literatura não-canônica.

A literatura provoca no indivíduo a possibilidade de refletir sobre a injustiça, o preconceito, a violência física-psicológica, a construção do pensamento político etc. O Estado deseja é que as pessoas não pensem politicamente, caso isso aconteça, os cidadãos irão começar a criticá-lo e ir em busca dos seus direitos. É por esse viés no qual a literatura é rejeitada e apontada como uma disciplina a qual não faz falta na escola e na sociedade.

Por conseguinte, a literatura também é política porque “entendemos o modo como as relações sociais são estabelecidas e as relações de poder que elas implicam” (CARDOSO, 2016, p. 84). Enquanto posicionamento político, a literatura traz diferentes ângulos em relação à sociedade, funcionando, principalmente, para a disputa do poder em razão da influência do Estado para manter os cidadãos alienados. Tal olhar acerca dela em relação à política não faz da literatura:

[...] um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo [...] A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-se a das servidões contra as quais resistir. (COMPAGNON, 2009, p. 41-42).

A literatura no contexto social deve trazer uma evolução do conhecimento e consciência política do indivíduo em combate a um sistema no qual o limita apenas a uma marionete do Estado. O nosso país não propicia o deleite da literatura; não permite ao cidadão o direito de apoderar-se da própria cultura e de conhecer o lugar que vive e tampouco uma literatura a qual descreva o seu espaço como sujeito racional dentro de uma sociedade menos injusta. É a começar desse pressuposto que poderemos pensar numa literatura não excludente.

2.3 A coleção “Se Língua na Língua” do PNL D 2020 EF Anos Finais

A coleção analisada foi a primeira edição da coleção “Se Liga na Língua” dos Anos Finais do Ensino Fundamental, lançada em 2018, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Tal análise foi feita a partir da versão “Manual do Professor”. Essa coleção já está contemplada com o que está disposto nas competências gerais da BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular – em relação aos diferentes gêneros textuais, que são a valorização do conhecimento (competência 1), o pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), o repertório cultural (competência 3), a comunicação (competência 4), a cultura digital (competência 5), o trabalho e projeto de vida (competência 6), a argumentação (competência 7), o autoconhecimento e autocuidado (competência 8), a empatia e cooperação (competência 9) e a responsabilidade e cidadania (competência 10)[ii].

No início da coleção, encontramos a “Introdução”, seção dedicada a explicar ao professor que a coleção está alinhada à BNCC. A partir da seção seguinte, encontramos o início da proposta didática da coleção. A seção intitulada “A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” explana o conceito de Linguagem, BNCC e “algumas palavras sobre Bakhtin”. É fundamental dizer que a

coleção está preocupada em orientar o professor em relação aos conceitos de Leitura/escuta; Produção de Textos; Oralidade; Análise linguística/semiótica; Áreas de linguagens - Artes; Gêneros digitais; Interdisciplinaridade e Avaliação.

Na seção "Leitura/escuta", há orientações de cada tópico contido nos livros didáticos, inclusive das seções analisadas para esta pesquisa, que foram "Leitura 1", "Leitura 2" e "Textos em conversa". Em "Leitura 1", "a abordagem do gênero textual em foco no capítulo inicia-se com a seção 'Leitura 1', composta de um texto selecionado" (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. IX). Em "Leitura 2", "é uma nova oportunidade de leitura global, agora feita por um aluno mais consciente dos recursos de composição do texto e de suas implicações" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. X). Assim, nessas subdivisões:

estudam-se em cada volume oito gêneros centrais, relacionados com os vários campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático- e de atuação na vida pública), os quais colocam o estudante na posição de leitor, ouvinte e espectador. [...] Essa diversidade permite contemplar todas as competências gerais, de Linguagem e de Língua Portuguesa, expostas na BNCC, inclusive no que tange a seu diálogo com o conceito de multiletramentos, especialmente no reconhecimento da multiplicidade semiótica. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. X).

O item "Textos em conversa" está de acordo com o que propõe o eixo da leitura. Nele "são apresentados textos que se comunicam com aqueles já estudados por seu tema ou contexto de produção" (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XI). Além disso, o trabalho com a leitura representa o norte principal da obra, que contém gêneros orais e escritos. São oito capítulos em cada livro didático, contendo um gênero textual central a ser trabalhado e destrinchado nas seções e subseções por capítulo. Segundo os autores, há uma certa diversidade nesta coleção, como eles bem explicam a seguir:

Assim, diversificamos a autoria, escolhendo autores e autoras de várias regiões do país; textos com diferentes graus de formalidade e diferentes expectativas de interação autor-leitor; produções consideradas canônicas ou não. Também buscamos diversificar os textos provenientes das empresas de mídia, para favorecer o reconhecimento crítico de diferentes valores e ideologias. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XI).

A coleção, apesar de ter sido lançada em 2018, só em 2020 que a distribuição dela começou a partir do PNLD 2020. Na cidade de Aracaju-SE, no total de [iii]50 (cinquenta) escolas na esfera pública estadual, 16 (dezesesseis) delas adotaram a coleção em 2020. E no total de 20 escolas na esfera pública municipal, apenas 7 (sete) trabalharam com esta coleção em sala de aula.

2.4 Análise das seções "Leitura 1", "Leitura 2" e "Textos em conversa"

As seções "Leitura 1", "Leitura 2" e "Textos em conversa" dos livros didáticos da coleção "Se liga na Língua" do Ensino Fundamental Anos Finais foram escolhidas para a análise em razão de perceber se a presença de autores canônicos ou não ocorre com frequência em tais seções. Analisamos todos os autores das seções referidas nos oitos capítulos e, no decorrer deste tópico, falaremos brevemente sobre o que é encontrado em alguns deles.

A princípio, em cada livro da coleção, além das seções citadas, existem duas subseções: a primeira chama-se "Desvendando o texto", que contém perguntas sobre o texto; a segunda é "Como funciona?". Em "Textos em conversa", sempre haverá um texto, verbal ou não, que fará intertextualidade com as seções "Leitura 1" ou "Leitura 2". Em cada capítulo um gênero textual será discutido e assim segue até o final dele.

Por exemplo, no capítulo 1 do sexto ano, encontramos a discussão do gênero diário, ensinando a característica desse gênero e como funciona-o. No capítulo seguinte, os autores expõem a definição de alguns verbetes do nosso dicionário *Houaiss da língua portuguesa* e o funcionamento deles. Há também, na seção "Leitura 2", a definição do verbe "sapato" e a sua origem. O texto que conversa com o gênero verbe é o poema "A estrela", de Ferreira Gullar, autor maranhense e canônico, o qual ajudou a erguer o movimento pós-modernista no Maranhão.

O gênero trabalhado no capítulo 3 é a história em quadrinhos. Em "Leitura 1" o livro trabalha com a tira "Níquel Náusea", de Fernando Gonsales. Na seção a seguir, há uma HQ em homenagem a Mauricio de Sousa. O diálogo entre os textos é a partir do cartaz do filme "Thor". No capítulo seguinte, é discutido o gênero "relato de experiência" a partir da transcrição de relato de Rogério Quintanilha para o portal de notícias G1. Em "Leitura 2", demos de cara com a transcrição de relato de Pedro Antônio Alves para o Museu da Pessoa, em seguida a definição e diferença entre o rap e o hip-hop. O poema "Classe mista", de Carlos Drummond de Andrade" faz diálogo com o relato de Rogério. Tal autor, como sabemos, é canônico e trabalhado com bastante frequência nos livros didáticos e nas escolas. Dessa forma, notamos que os autores canônicos estão, ainda, em maior quantidade no livro didático do sexto ano.

A notícia é o gênero textual debatido no primeiro capítulo do livro do sétimo ano. Em "Leitura 1 e 2" deparamo-nos com a reprodução de notícias vinculadas em sites da internet. Encontra-se, em "Textos em conversa", a sinopse e o cartaz do filme *Rio*. O gênero entrevista percorre todo o capítulo 2, com o trecho de uma entrevista com uma vítima de racismo na escola. Em "Leitura 2", outra entrevista, dessa vez com o educador financeiro Pedro Braggio. O poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo, na seção "Textos em conversa", faz diálogo com a entrevista da vítima de racismo na primeira seção do capítulo. Conceição Evaristo é uma escritora negra que já foi empregada doméstica; a obra dela está conseguindo notoriedade a partir de pesquisas feitas nas universidades. Ela ainda não é considerada uma autora canônica, porém o seu nome já está gravado na memória da literatura contemporânea.

Em relação ao capítulo 3, é exposto o gênero conto fantástico. O conto "O cavalo imaginário", de Moacyr Scliar, inicia na primeira seção. Ele é o [iv]sétimo ocupante da Cadeira nº 31 da Academia Brasileira de Letras. Nota-se que ele é um autor prestigiado pela academia e, além disso, a presença desse autor também é frequente no livro didático do sexto ano. Na seção "Leitura 2", existe o conto "Quadros em movimento", da autora Lourdinha Leite Barbosa, atual membro da [v]Cadeira nº 31 da Academia Cearense de Letras. Tal autora, mesmo que seja reconhecida pela academia de sua região, não é considerada canônica. Ademais, a intertextualidade acontece a partir dos contos fantásticos e a escultura *The long awaited*, de Patrícia Piccinini.

No capítulo 4, o qual discute o poema narrativo, encontra-se autores prestigiados, como Konstantinos Kaváfis, um importante nome da poesia grega moderna. Encontramos também um texto de Oscar Wilde, outro autor consagrado. Em contrapartida, encontra-se no capítulo a autora Alice Sant'Anna, poetisa carioca, que não possui o mesmo prestígio. A lista dos autores não-canônicos é expandida em comparação com o ano anterior.

No primeiro capítulo do oitavo ano, expõe-se o gênero reportagem com textos jornalísticos tanto em "Leitura 1" quanto em "Leitura 2". Na seção "Textos em conversa" há um relato de viagem de Haroldo Castro sobre as estátuas dos guerreiros Xi'an, o qual faz um cruzamento com a reportagem do G1 sobre descoberta de sítio arqueológico (Leitura 2). A respeito do capítulo 2, com o título de

“RAP: o grito da periferia”, traz texto do rapper MV Bill na primeira seção; logo a seguir aparece o rap “Minha Rapunzel tem *dread*”, da rapper MC Soffia. O repente nordestino surge em “Textos em conversa” para fazer um paralelo entre essas duas manifestações culturais.

No capítulo seguinte, o aluno reflete sobre dois gêneros parecidos: o regulamento e o estatuto. Textos sobre o regulamento de concurso e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são expostos, levando o educado a saber sobre o seu direito à educação. Além disso, gráficos com dados do Censo Escolar da Educação Básica MEC (2017) gera uma junção com o Capítulo IV do ECA (Leitura 2). No capítulo 4, o gênero debate regrado propõe uma discussão respeitosa a partir do debate regrado “Rodeio maltrata os animais?”, o qual foi passado no programa *MTV Debate ao vivo* e do texto “Jovens *millennials*”, de JC. Outrossim, dados estatísticos sobre a Geração Y conversa com o texto “Jovens *millennials*” (Leitura 2). Em relação aos dois tipos de autores, há um equilíbrio entre eles no livro do oitavo ano.

O gênero poema-protesto dá início ao livro do último ano do ensino fundamental. Esse gênero, como bem explicado no capítulo, é resultado de uma das formas do gênero textual poema e o eu lírico critica severamente uma decisão política, um problema social etc. O poema “A bomba suja”, de Ferreira Gullar, encontra-se na seção “Leitura 1”; em seguida, o poema “Exp”, de Chacal. Em “Textos em conversa” consta o poema “Uma carniça”, de Charles Baudelaire. Com base na leitura de tais poemas, cremos que os educandos acabarão refletindo sobre os problemas sociais os quais existem na sua comunidade.

No capítulo 2, discute-se o funcionamento do gênero carta aberta. Na seção “Mais da língua”, trata da adequação e do preconceito linguístico, assunto importante no qual deve ser trabalhada em sala de aula, lugar o qual ocorre também esse tipo de discriminação; escola e professores necessitam unir-se em prol disso. No mais, não há autores canônicos ou não nas seções analisadas em tal capítulo.

O gênero textual romance encontra-se no capítulo três, tendo como início do seu debate o texto “A máquina”, da escritora e roteirista Adriana Falcão. Em “Leitura 2”, temos o consagrado “O menino do pijama listrado”, de John Boyne. A intertextualidade é feita a partir de uma ilustração de Fernando Vilela para o livro de “A máquina”. Primeiramente, no quarto capítulo, o texto “Grande Otelo: uma biografia”, de Sérgio Cabral, introduz o debate acerca do gênero textual biografia; a seguir, conhecemos a biografia do criador de *Snoopy*. Além do mais, “As biografias e entrevista com Maurício de Sousa” mescla com a discussão feita nas seções anteriores. Com isso, os escritores canônicos são maioria no livro didático do nono ano, assim como nos anos anteriores.

Por fim, a coleção trouxe o encontro entre autores prestigiados ou não, inclusive da área artística-literária. Os autores canônicos e não canônicos trabalhados nesta coleção são, em sua maioria, pessoas brancas; a única autora negra trabalhada foi Conceição Evaristo. O número de autores não-canônicos, como exposto anteriormente, não é significativo, o que faz-nos presumir que ainda há um caminho muito logo para uma mudança efetiva.

3. CONCLUSÃO

Na sala de aula, o aluno não se relaciona profundamente com a literatura do século XIX devido à linguagem formal espalhada nos textos dessa época, além dos períodos históricos e das obras selecionadas dos cânones já propostos no planejamento pedagógico dos sistemas de ensino. No entanto, o professor não pode perfurar o planejamento desse currículo, todavia, ele não deve vincular o desenvolvimento educacional, cultural e crítico do educando apenas a serviço do que a escola recomenda. É papel do professor estabelecer uma fusão entre o canône literário e o não canône, indo além dos livros didáticos.

Trabalhar o canône e o não canône literário na escola é papel da escola e do professor. Mas como

isso é possível? Por exemplo, o professor pode pedir ao aluno a leitura de um livro de Machado de Assis e de um da Conceição Evaristo, pedindo para que ele efetue uma ligação entre os mesmos assuntos discutidos nas obras de ambos autores. Assim, o aluno irá defrontá-los ao fazer uma associação sem precisar dizer qual autor é mais influente, portanto, irá entender que variar a sua leitura trará ainda mais benefícios para o seu desenvolvimento crítico.

Para que o ensino de literatura a partir de autores não-canônicos aconteça, é fundamental a abertura do próprio canône, isto é, a escola disponibilizar-se a abraçar os escritores não prestigiados e o que o aluno leva para a sala de aula. Além do mais, os alunos são diversos e é nessa diversidade na qual as atividades de literatura devem ser trabalhadas. É nela que o professor encontra as diferenças; ela transforma o ensino de literatura tradicional em um encantador espaço no qual a literatura não-canônica deveria ter vez e voz.

Por último, é crucial que o professor leve para a sala de aula o funk, o rap, a literatura afro-brasileira, a literatura LGBTQIA+, dessa maneira, o ensino dessa disciplina se tornará mais enfatizado nos próprios interesses do aluno e na diversidade a qual faz parte de toda instituição de ensino, assim, ele deixará de ser um fantoche do nosso sistema governamental.

REFERENCIAS

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: Os livros e a escola do tempo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2020.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária.** 10ª. edição revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

CARDOSO, João Escobar. **Os cânones escolares: formação da historiografia da literatura brasileira (1759-1890).** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Tradução Waltensir Dutra; [revisão da tradução João Azenha Jr.]. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor.** – 1ª Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

WARREN, Austin; WELLEK, René. **Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários.** Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

[ii] A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve essa nova nomenclatura do PNLD. Disponível em: . Acesso em: 09 jun. 2020.

[ii] Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2020.

[iii] Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2020.

[iv] Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2020.

[v] Disponível em: . Acesso em: 19 junho 2020.

*Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: luebler@live.com.

**Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins (FAJAR). Licenciado em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França (FSLF). E-mail: professor.matheus.luamm@gmail.com.