



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

KARL RONEY TORRES COSTA

**QUE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?**  
Dos documentos oficiais aos livros didáticos

São Cristóvão – SE

2015

KARL RONEY TORRES COSTA

## **QUE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?**

Dos documentos oficiais aos livros didáticos

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Silva Ribeiro**

São Cristóvão – SE

201

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C837q Costa, Karl Roney Torres  
Que literatura no ensino médio? : dos documentos  
oficiais aos livros didáticos / Karl Roney Torres Costa ;  
orientador Maria Aparecida Silva Ribeiro. – São  
Cristóvão, 2015.  
122 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2015.

1. Literatura. 2. Livros didáticos. 3. Ensino Médio. 4.  
Currículos - Planejamento. I. Ribeiro, Maria Aparecida  
Silva, orient. II. Título.

CDU 82:37.011.33

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Coleção <i>Novas Palavras</i> .....	98
Figura 2- Coleções de Língua Portuguesa mais distribuídas – PNLD (2015) .....	103
Figura 3- Estrutura Geral da Coleção.....	104
Figura 4- Atividade do capítulo 3 ( Semana de Arte Moderna).....	107
Figura 5- Atividade do capítulo 3 ( Verbo – 1ª parte).....	109
Figura 6- Atividade do capítulo 8 ( O que é narrar?) .....	110
Figura 7- Conceito de Literatura .....	111
Figura 8- Atividade do capítulo 1 ( Literatura: a arte da palavra).....	113
Figura 9- Comentários sobre o primeiro capítulo .....	114

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 – LITERATURA E ENSINO</b> .....	<b>17</b>
1.1 O Conceito de Literatura: uma retrospectiva histórica .....	17
1.2 Ensino de Literatura no Brasil .....	46
<b>2 - A NOÇÃO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>61</b>
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) .....	62
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) .....	68
2.3 Orientações Curriculares para O Ensino Médio (OCEM) .....	70
<b>3 - CONCEPÇÕES DO FENÔMENO LITERÁRIO E ENSINO DE LITERATURA</b> .....	<b>75</b>
3.1 A Clarividência Pragmática e o Ensino de Literatura .....	76
3.2 O Equívoco Imanentista e o Ensino de Literatura .....	83
<b>4 – ESTABELECENDO CONEXÕES: Literatura, documentos oficiais e livros didáticos</b> .....	<b>88</b>
4.1 Livro didático e literatura .....	88
4.2 Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) .....	94
4.3 Análise da Coleção <i>Novas Palavras</i> .....	98
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar as concepções do fenômeno literário e do ensino de Literatura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), bem como o impacto desses documentos na abordagem dada à Literatura pelos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados a essa etapa da educação básica. Partimos da premissa segundo a qual cada conceito de literatura constrói práticas pedagógicas e conteúdos peculiares, ou seja, metodologia e objeto distintos. A partir desse pressuposto, o trabalho pretende discutir justamente as implicações pedagógicas da noção de literatura apresentada por cada um dos referidos documentos e, em seguida, verificar a repercussão de tais ideias e prescrições em alguns dos livros didáticos sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A fim de subsidiar esse estudo, recorreremos, em especial, às ideias de teóricos que nas últimas décadas empreenderam uma revisão crítica das teorias literárias, a exemplo de Terry Eagleton, Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov. Utilizaremos também como referencial teórico os escritos de autores nacionais que tratam do ensino de literatura, a saber: William Roberto Cereja, Marisa Lajolo, Ivanda Martins, Regina Zilberman, entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura. Ensino médio. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Livro didático.

## ABSTRACT

This research proposes the analysis of conceptions of literary phenomenon and the teaching of literature present in three official documents of basic education, namely: *os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)*; *os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+)*; e *as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, as well as the impact of these documents on approach of literature by textbooks. We assume that each concept of literature builds pedagogical practices and quirky content, i. e, methodology and distinct object. From this premise, this paper will discuss the pedagogical implications precisely the notion of literature presented by each of these documents and, then, it will ascertain the repercussion of these ideas and prescriptions on some textbooks suggested by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In order to support this study; will draw in particular the ideas of theorists who in recent decades have undertaken a critical review of literary theories, like Terry Eagleton, Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov. We will also use as a theoretical written by national authors who treat the teaching of literature, namely: William Roberto Cereja, Marisa Lajolo, Ivanda Martins among others.

**Keywords:** Literature. Teaching. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Textbook.

# **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Silva Ribeiro - UFS  
Presidente – Orientadora

---

Profa. Dra. Rosa Meire Carvalho de Oliveira- UNIT  
1ª Examinadora – Externa

---

Profa. Dra. Christina Bielinski Ramalho- UFS  
2ª Examinadora – Interna

## INTRODUÇÃO

A contemporaneidade exhibe, aos quatro cantos do mundo, o seu inventário de juízos acerca dos fenômenos literários. Teóricos renomados, literatos, leitores vorazes e casuais, cada um, ao seu modo, apresenta explícita ou implicitamente uma noção do literário.

Sobre os solos da fugidia ciência, tem-se a sensação de que essa diversidade de torrentes conceituais precipita-se ainda com mais ímpeto. Há, de fato, nesse terreno, concepções de literatura para todos os (des)gostos. Estruturalistas, estetas de recepção, fenomenólogos, culturalistas e outros se lançam à sorte no labiríntico campo da teoria literária, e, com eles, um mar sem fim de entendimentos sobre a “arte em palavras”.

Longe de serem mera abstração, sondagens que não extrapolam o plano teórico, essas compreensões da literatura – em desconformidade com o senso comum – deixam seus vestígios ou chagas nas práticas educacionais. E elas não figuram na superfície do ensino-aprendizagem de literatura, mas sim no âmago desse processo, visto que apontam para a maneira como essa disciplina é abordada nas instituições de ensino e nos manuais didáticos.

Por esse prisma, é possível pensar que cada visão do literário constrói práticas pedagógicas e conteúdos peculiares, ou seja, metodologia e objeto distintos. Assim, durante o longo itinerário feito pelas ciências literárias, erigiram-se diversas concepções de “literatura” e, por conseguinte, distintos modos de ensiná-la.

Com base nessa premissa, Komosinski (1998) afirma que a abordagem do ensino de literatura brasileira deve ser precedida de uma discussão acerca das diversas concepções de literatura e ensino.

O presente trabalho versa justamente sobre as relações entre os conceitos de literatura e o ensino da mesma. Especificamente, o trabalho se propõe a analisar as

concepções do fenômeno literário e do ensino de Literatura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), bem como o impacto desses documentos na abordagem dada à Literatura pelos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados a essa etapa da educação.

Antes de esmiuçar as nossas pretensões com o trabalho, bem como os procedimentos metodológicos de que lançamos mãos, faz-se necessário dar a conhecer algumas informações gerais relativas aos documentos.

Esses três guias são fruto de um processo de reformulação curricular pelo qual o Ensino Médio vem passando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Tal reforma ambiciona ajustar o currículo dessa etapa à nova conjuntura socioeconômica e cultural promovida pela sociedade contemporânea. Com o objetivo de materializar esse espírito de mudança na prática docente, foi publicado, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM).

A proposta do PCNEM se articula em torno dos quatro pilares fundamentais propostos pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): aprender a conhecer (autonomia e continuidade dos estudos); aprender a fazer (aplicação dos conteúdos escolares em situações concretas da vida social); aprender a viver com os outros (desenvolver atividades em grupo, respeitar as diferenças do outro, desenvolver atitudes e valores como tolerância e pluralismo) e aprender a ser (identidade, autonomia, responsabilidade social).

Para levar a cabo essas diretrizes, o documento sugere um ensino baseado nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização. Dessa forma, estabelece uma divisão dos conhecimentos escolares em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias – com o intuito, não só de integrar diferentes conhecimentos, mas também de abrir espaço à “seleção de conteúdos

mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade”.

Na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que teve como coordenadora Zuleika Felice Murrie, o documento lança as bases para novas práticas do ensino da língua e literatura. A época o exigiu. Vivíamos momentos conturbados. As faculdades de letras discutiam avidamente a crise na qual tinham imergido as noções de gramática e arte literária. Professores e estudiosos já começavam a questionar a ênfase nas nomenclaturas gramaticais e na história da literatura. Tínhamos a nítida sensação de que esses paradigmas conceituais e didáticos ensaiavam, dia a dia, um adeus melancólico às universidades e aos sistemas de ensino.

Diante desse panorama, Murrie, então, delineia uma alternativa, a partir de uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, na esteira de Bakhtin<sup>1</sup>, e de uma compreensão mais pragmática<sup>2</sup> do fenômeno literário, a exemplo das desenvolvidas pela Estética da Recepção, pelos Estudos Culturais, pela sociologia de Bourdieu. Mas antes de começar a empreitada, ela expõe as ferramentas de sua engrenagem:

O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o lugar que ela ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (BRASIL, 1999, p. 16).

---

<sup>1</sup> De acordo com Di Fanti (2003, p.99), “podemos entender [...] que Bakhtin é o precursor de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológica e dialogicamente”.

<sup>2</sup> Conforme Silva (2003, p. 73-74), há teorias que apresentam, tanto em sua gênese quanto em sua prática interpretativa, uma “natureza pragmática”, “isto é, aquelas tendências que lograram realizar – dentro da própria Sociologia da Literatura – uma apreciação da obra literária a partir de uma série de fenômenos contextuais, indo da Estética da Recepção até a Ciência Empírica da Literatura, como incursões diversas pela Análise do Discurso ou pela Sociocrítica”.

Nesse trecho, deparamo-nos com as premissas das quais a autora parte a fim de compor sua peça. A bem da verdade, evidenciam-se, aqui, os dois preceitos que articulam cada uma das peças do documento em questão. Peças distintas, criadas sob as mesmas diretrizes, a saber: a interdisciplinaridade e a contextualização. A questão é saber como esses conceitos são operacionalizados na disciplina Língua Portuguesa. Vejamos.

O documento sugere, dentre outras coisas, que os conteúdos relativos à Língua, à Literatura e à Produção Textual sejam integrados a uma única disciplina: Língua Portuguesa. De acordo com o guia, a articulação entre esses saberes não seria mais do que uma obviedade, visto que eles estão inscritos no mesmo universo - o da linguagem verbal.

Para os PCNEM, o *lugar* em que esse consórcio se estabelece, por excelência, é o texto, entendido como um espaço de “constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (KOCH, 2003, p.87). A noção de texto se apresenta não só como ponto de interseção entre os conteúdos de língua materna, mas também como espaço de articulação entre esses conhecimentos, outras disciplinas e a realidade contextual dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Em função de todas as razões elencadas, é que se defende o texto como a “unidade básica de ensino de língua materna”. O estudo da arte literária, dos fenômenos linguísticos e da produção textual estaria, pois, imerso nas tramas dos gêneros textuais, expressões manifestas da linguagem e da cultura.

Tais opções teóricas já nos permitem antever a veemente oposição que o documento fará às práticas metodológicas tradicionais. Ele, de fato, se insurge contra a historiografia da literatura e a exposição de nomenclaturas gramaticais descontextualizadas, estratégias contraproducentes para o ensino de língua materna. A fim de mudar esse panorama, aposta na ênfase da leitura como norte didático para os estudos literários e na adoção de um ensino gramatical que se ofereça, como saber complementar, à interpretação e à produção textuais.

O documento causou uma impressão bastante negativa nos meios

acadêmicos e literários. Acusaram-no de conceder pouco espaço à literatura, não lhe perdoaram a postura afrontosa de colocar a arte criativa em posição de irmandade com outras produções linguísticas. Era preciso moderar o tom, aplacar os descontentamentos. É com essa finalidade que saem à luz os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+).

Carlos Emílio Faraco assumiu a coordenação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em missão de paz. Reitera algumas noções presentes no documento anterior, a exemplo da concepção bakhtiniana da linguagem e do trato mais transitivo da literatura. No entanto, perde-se em meio a conceitos estruturalistas incompatíveis com a vertente dialógica e interacional que tenta defender. Além disso, revitaliza procedimentos claramente alinhados à historiografia literária, matéria de crítica no PCNEM.

Os PCN+, que apareceram como um adendo capaz de redimir o seu antecessor, mostraram-se tão frágeis do ponto de vista conceitual que, anos depois, seria feita uma nova tentativa de abrandar o desconforto ocasionado pelo PCNEM. Por tais razões, surgem as OCEM.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), assim como os seus predecessores, se apropriam do legado bakhtiniano. As referências ao dialogismo, à interação são exemplares. Também usufrui do aporte das teorias ligadas ao texto: Linguística textual, Análise do Discurso etc. Os gêneros discursivos continuam igualmente importantes. Tudo, com muita leveza, se acomoda quando estamos no espaço do ensino de língua. Aqui não há grandes divergências. Porém, no momento em que o guia se dedica a falar de literatura, um abismo se instaura entre ele e os anteriores.

As OCEM assumem a missão de desfazer a ousadia dos PCNEM. Elas pretendem restituir ao currículo do Ensino Médio a disciplina literatura. Fundamentam sua reivindicação nos princípios da autonomia, da especificidade do objeto literário. Mencionam noções como estranhamento, fruição estética e valores canônicos. Conferem uma unidade ontológica à literatura a partir dos ensinamentos formalistas/estruturalistas, ao mesmo tempo em que se esforçam por sustentar uma

visão mais expansiva do campo literário.

Como se pode presumir, os documentos de que tratamos nesse estudo são a prova cabal do terreno instável no qual se converteram os estudos literários na Educação Básica. É bem verdade que todos eles evidenciam os equívocos teóricos e didáticos que orientaram a Literatura ao longo de seu processo de escolarização; e, diante dessas constatações, todos sugerem mudanças. No entanto, os consensos se restringem apenas a esses pontos, visto que cada qual lança mão de diferentes perspectivas do fenômeno literário e de seu ensino.

Nos últimos anos, o ensino da Literatura tem despertado o interesse de um número significativo de teóricos<sup>3</sup>. Apesar de toda a atenção concedida à matéria, vê-se claramente que a crise na qual ela imergiu há algumas décadas está longe se extinguir. Trata-se, portanto, de um objeto de investigação complexo que demanda diferentes abordagens e estudos. Assim, levando em consideração o atual estágio da área, o presente trabalho pode trazer à tona elementos significativos do assunto sem incorrer em redundâncias; contribuindo para a construção de saberes acerca do tema em questão.

Fez-se necessário ressaltar, porém, que, não obstante a importância desses documentos para a didática da literatura, são poucos os professores da área de Letras que conhecem as idéias continuadas neles. Dessa forma, esse trabalho se justifica não só em função de divulgar os referidos guias, mas principalmente pela possibilidade de fomentar um debate crítico a respeito deles.

A motivação de ordem pessoal para a escolha do tema foi o anseio de levar a cabo uma pesquisa acadêmica que conjugasse a reflexão acerca da “literatura” e da linguística. Com a realização de tal empreitada, regozijar-se-iam o cultor dos textos “literários” e admirador do universo conceitual da ciência da linguagem, duas facetas desse pesquisador-principiante.

---

<sup>3</sup> Podemos citar, dentre estes estudiosos, os seguintes: William Roberto Cereja (2005); M<sup>a</sup> do Rosário M. Magnani (2001); Vicent Jouve (2012); Márcia Abreu (2006); Marisa Lajolo (2001); Ivanda Martins (2006); Regina Zilberman (2008).

Este trabalho pretende, dessa maneira, discutir as implicações pedagógicas da noção de literatura apresentada nos citados documentos oficiais de educação básica – Ensino Médio e, em seguida, verificar a repercussão de tais ideias e prescrições em uma coleção de livros didáticos sugerida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com o intuito de atingir tais objetivos, organizamos o trabalho em quatro capítulos, a saber: Literatura e ensino; A noção de literatura nos documentos oficiais da educação básica: ensino médio; Concepções do fenômeno literário e do ensino de literatura; Estabelecendo conexões: literatura, documentos oficiais e livros didáticos.

No primeiro capítulo, empreendemos uma retrospectiva histórica da noção de fenômeno literário e do ensino de literatura no Brasil. Nossa intenção, ao retomar essas trajetórias, foi compreender com que tradições dialogam os documentos oficiais e os livros didáticos.

No segundo capítulo, analisamos individualmente os documentos a fim de identificar, neles, todos os conceitos subjacentes à compreensão do fenômeno literário. Para tal, levamos em consideração as condições socioculturais e políticas em que foram produzidos os documentos; buscamos o maior número de informações possíveis a respeito dos autores (teorias a que se filiam, áreas de pesquisa etc); observamos o referencial teórico utilizado por cada um deles.

No terceiro capítulo, em virtude de cada documento figurar como uma resposta ao que lhe precede, comparamos a metodologia de ensino de literatura apresentadas por eles, destacando; assim, seus pontos de convergência e/ ou distanciamento.

No último capítulo, propusemos uma discussão acerca do vínculo que o livro didático manteve, ao longo da história, com o ensino de literatura. Em seguida, apresentamos o Programa nacional do Livro Didático (PNLD) – Ensino Médio, discorrendo um pouco sobre o seu funcionamento, bem como seus critérios avaliativos. Finalmente, analisamos a coleção *Novas Palavras* (2013); de autoria de

Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite, Severino Antônio; observando em que medida a visão de literatura e de educação literária dos documentos oficiais repercutiu no material didático.

A fim de subsidiar esse estudo; recorreremos, em especial, às ideias de teóricos que nas últimas décadas empreenderam uma revisão crítica das teorias literárias, a exemplo de Terry Eagleton, Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov. Utilizaremos também como referencial teórico os escritos de autores nacionais que tratam do ensino de literatura, a saber: William Roberto Cereja, Marisa Lajolo, Ivanda Martins, entre outros.

# 1. LITERATURA E ENSINO

## 1.1 O Conceito de Literatura: uma retrospectiva histórica

Reside quase no imemorial a nascente das concepções acerca da “arte em palavras”. Quanto à foz, assim o proclama o presente estado da teoria literária, habita num indefinido porvir.

Seria esse parágrafo inaugural um mero exercício de vaguidão? Infelizmente, não. De fato, certo tom de inacessibilidade, de fluidez, de incerteza sempre ressoa no universo em que se enreda a noção de literatura. Não é à-toa que, da Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade, muitos – ilustres ou anônimos – intentaram a composição de uma resposta definitiva para a pergunta “O que é literatura?” sem, no entanto, lograr êxito.

Palavra escorregadia, de sentido diverso ao longo da história, “literatura” tem DNA latino. Sua origem está no vocábulo *litteratura*, que significa “escrita, gramática, ciência”, “forjado a partir de *littera* (letra)” (JOUVE, 2012, p. 30). Desde o berço, o termo literatura se vincula à cultura letrada, a um tipo de saber complexo e dotado de grande distinção, como, por exemplo, o domínio das línguas clássicas ou mesmo conhecimentos gramaticais. Somente em meados do século XVIII, é que a palavra começa a ganhar os contornos que lhe são atribuídos até hoje. Nesse período, a concepção da literatura como “arte da linguagem” dá seus primeiros passos, mas ainda sem se restringir ao universo da criação artística, visto que ela “englobava perfeitamente tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética” (JOUVE, 2012, p. 30). O século XIX é que, de fato, demarcaria o universo literário como o espaço do uso artístico da linguagem escrita, sentido esse reiterado e contestado ao longo do século seguinte.

Vejamos, mais detalhadamente, a trajetória que a noção de literatura

empreendeu no decorrer dos séculos.

No mundo ocidental, as reflexões acerca da literatura começam na Antiguidade Clássica com Platão e, principalmente, Aristóteles. É preciso dizer, porém, que nenhum deles utilizava o conceito de “literatura”, visto que essa noção (tal qual a concebemos na contemporaneidade) somente se constituiria a partir do século XVIII. Para o mundo de então, a palavra que nomeava a arte literária era “poesia”. De acordo com Asensi (1998, p. 35-36),

En griego *poiesis* significa “hacer” en el sentido técnico, y engloba tanto los trabajos artesanales del agricultor, el carpintero, el alfarero, etc, como los propios de la pintura, la escultura, la música, la poesía propiamente dicha. El denominador común de esas dos clases de actividades es el hecho de que algo que no existía antes llega a ser después. En consecuencia, la denominación “poesía” se aplica a todas las actividades creativas en general y al arte creativo que emplea el lenguaje como instrumento en particular.

Na sua acepção “literária”, a poesia era concebida como uma “imitação ou representação (mímesis) de ações humanas pela linguagem” (COMPAGNON, 2010, p. 37). Assim o pensavam Platão e Aristóteles. No entanto, é preciso esclarecer que cada um deles entende a mímesis e, conseqüentemente, a arte poética de uma maneira distinta.

Na obra platônica, mais especificamente no Livro X da República, a mímesis artística não goza de muito prestígio, não recebe nenhuma nota elogiosa. O tom adotado é, a bem da verdade, depreciativo. Para o filósofo, a mímesis operada pelo poeta se afigura como de terceiro grau, visto que ele imitaria coisas e fatos que, por sua vez, já seriam meras cópias de um mundo supraceleste.

A propósito das categorias de imitação, Platão defende uma distinção entre “a cópia fiel do artesão (realizada por um homem ou por um demiurgo) e a cópia fantasmagórica (própria do poeta ou do sofista)” (ASENSI, 1998, p. 41). A primeira seria uma reprodução que, de alguma forma, participa do universo modelar da qual ela procede. A segunda, ao contrário, não participaria, de forma alguma, do plano das ideias, daí a expressão “imitação fantasmagórica” (*mimetixé fantastixé*). Através da primeira, seria possível alcançar a verdade essencial desde que, obviamente, se fizesse uso do método apropriado: a dialética. A segunda, por seu

turno, seria um entrave ao verdadeiro. Dessa maneira, Platão tece uma visão da poesia (literatura) que será retomada em diferentes períodos, ora com as mesmas implicações, ora sob outros enfoques. Na ótica platônica, a arte poética é uma atividade que “não tem conteúdo epistemológico, que não guarda verdade alguma, que é falsa (é mera *doxa*, opinião, *eikasia*, conjectura)” (ASESI, 1998, p. 42).

Coube ao discípulo mais famoso e brilhante de Platão a tarefa de lhe subverter o pensamento estético, de lhe endereçar uma réplica (palavra que soaria demasiado provocativa ao ouvidos do mestre) contundente e profunda, que se converteria em pedra fundadora dos Estudos Literários. Aristóteles, de fato, reinventa a mimesis e o fenômeno poético.

Segundo Brandão (2000, p. 141), no pensamento aristotélico, a arte poética deixaria “de ser a representação de um objeto exterior para representar um objeto interior ou mental, um conceito universal distinto tanto da aparência sensível das coisas como da Ideia metafísica e supraceleste do artista platônico”. Por esse entendimento, a poesia não seria um ínfimo simulacro de um simulacro, nem tampouco a edificação de um mundo completamente inédito sem associação com a natureza ou com a história (ASESI, 1998). Nessa espécie de *entrelugar* a que se destinaria, a poesia se apresenta como um exercício de recriação do universal por meio da intriga, da fábula, ou seja, do *mythos*. É nessa perspectiva de produção ficcional que ela se inclina para o verossímil num jogo que aglutina mentira e verdade, deleite e instrução. Em resumo, o sistema aristotélico grita à posteridade todos os grandes paradigmas da poética clássica: a poesia (literatura) é ficção; ela detém um poder moral e afigura-se como um conhecimento específico.

Tamanho foi o impacto das ideias de Aristóteles, que, nos séculos subsequentes, praticamente todas as poéticas escritas lhe pediram a benção. Dito de outra maneira: os estudiosos da poesia (literatura) posteriores ao grande Estagirita se dedicaram mais a referendar-lhe a obra do que a refutá-la.

Esse culto ao legado aristotélico, no entanto, começaria a declinar a partir do século XIII. Alesi (1998, p. 290) faz menção à plêiade de escritores e pensadores que, nesse período, começaram a redefinir (gradativamente, é bem verdade) o

cenário da teoria poética: Voltaire, Diderot e Rousseau na França, Samuel Johnson na Inglaterra, Lessing na Alemanha e Vico na Itália.

Tal grupo assentou as bases para a grande ruptura, que aconteceria efetivamente no final do século, impulsionada pela filosofia de Kant e pela emergente tradição romântica. Nesse momento, o conceito de ficção cede lugar ao de “belo” nas reflexões sobre a arte e a literatura. Segundo Alesi (1998, p. 329), “Kant plantea que si un objeto artístico es bello lo es por sí mismo y en sí mismo, y no porque preste algún tipo de servicio a otra causa no sea él mismo”. Nessa perspectiva, a literatura não teria por desígnio imitar a natureza ou ser instrumento de deleite e instrução, mas sim produzir o belo (TODOROV, 2010). Na filosofia kantiana, a arte literária proporciona outro tipo de prazer, o estético, provocado fundamentalmente pela contemplação desinteressada do objeto (ASESI, 1998).

É interessante notar que, nessa percepção de “beleza”, reitera-se o convite que Platão fizera, mais de vinte séculos antes, “à contemplação desinteressada das ideias”, bem como se podem observar lampejos de sua exposição sobre a autossuficiência do bem supremo (TODOROV, 2010, p 48). O sistema platônico – cuja propensão à metafísica e à ética tanto desagradava os modernos – é, pois, revisitado e dele se extraem dois princípios caros à nova estética: gratuidade e autonomia. Em Platão, obviamente, esses termos estão associados ao bem e ao mundo ideal. Na modernidade, eles se convertem nos conceitos estruturantes do fenômeno literário.

Uma vez internalizadas as premissas de Kant, o mundo ocidental (já sob os alicerces do Romantismo) principiou um canto que se tornaria célebre no âmbito dos Estudos Literários: em contraposição à linguagem diária, servil e prosaica, a literatura só vislumbraria finalidade dentro de seus próprios domínios. Faz-se necessário, porém, esclarecer que ainda não estamos diante de um tributo à arte pela arte. Afirma-se aqui, de fato, a autonomia da arte literária, porém não se lhe anula o vínculo com a realidade, com o mundo. Na verdade, a literatura não só ajudaria a desvelar o real, mas também operaria sobre ele, simultaneamente, servindo-lhe de produto e produzindo-o.

A estética iluminista e a romântica, como se pode deduzir, elaboram um enredo grandioso para o fenômeno literário e para o escritor. De acordo com Todorov (2010, p. 46), essa trama se desenvolve em torno de “uma antiga imagem: o artista criador, comparável ao Deus criador, engendra conjuntos coerentes e fechados em si mesmos”. Nesse processo, delineia-se uma oposição entre o artesão e o artista. Enquanto o primeiro lançaria ao mundo objetos utilitários, segundo padrões estritos de funcionalidade, o outro criaria obras marcadas pelo signo da beleza e, conseqüentemente, destinadas à contemplação estética. Dessa forma, o artesão teria uma natureza humana demasiadamente humana e o artista, uma aura quase divina. A obra de arte, portanto, convertia-se em produto da “divindade”, isto é, se sacralizava. Essa dimensão “transcendental” a que se associara a arte, todavia, não a eximiria de atender anseios bastante concretos. A fim de melhor explicar essa questão, recorramos a Compagnon (2009, p. 35):

A literatura de imaginação, justamente porque é desinteressada – uma finalidade sem fim, assim como a arte se define desde Kant -, adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de laço social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma[...].

Esse trecho faz referência à complexa missão que arte literária receberia do Século das Luzes, e que o Romantismo trataria de intensificar. Em tempos de declínio do pensamento religioso e da “fragmentação da experiência subjetiva que se seguiu à Revolução Industrial e à divisão do trabalho”, a literatura se apresentava como a grande alternativa para salvar o homem de uma vida inautêntica, prosaica. Através da arte em palavras, seria possível quebrar a lógica que nos converte em objetos das instituições sociais, reintegrando-nos à nossa condição de sujeitos.

Nas palavras de Compagnon (2010, p. 39),

a vertente romântica dessa ideia foi, durante muito tempo, a mais valorizada, separando a literatura da vida, considerando a literatura uma redenção da vida ou, desde o final do século XIX, a única experiência autêntica do absoluto e do nada.

Definitivamente, os séculos XVIII e XIX foram muito fecundos para os

Estudos Literários. Nesse período, é que realmente se começa a gestar a ideia atual de literatura como a utilização estética da palavra escrita. Faz-se necessário salientar, entretanto, que, muito embora devamos ao Século das Luzes o embrião do sentido moderno de literatura, é somente ao longo do século seguinte que ele se consagra. Esse percurso, que leva ao estreitamento do significado do termo literatura, traça-o muito bem Jouve (2012, p. 30). Para o autor, no século XVIII, a literatura apresentava ainda um sentido bastante abrangente.

[...] englobava perfeitamente tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética. Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura. Diante disso, o campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os científicos. As coisas evoluem porque, com as ciências positivas conquistando progressivamente a própria autonomia, torna-se cada vez mais difícil assimilar à “literatura” os escritos cientificamente orientados. A consequência dessa “secessão” é limitar a literatura ao campo da criação estética. De fato, a “gratuidade” ( a ausência de finalidade prática) acaba por se impor como o critério da identidade literária.

O processo acima descrito se relaciona, numa esfera maior, ao estabelecimento de uma oposição entre a cultura humanística e a científico-tecnológica. Conforme Silva (2007, p.10), “o fenômeno literário representou, desde o início, o mais relevante fator do primeiro polo desta antinomia e a sua importância haveria de alagar-se com o Romantismo [...]”. Assim, levando até as últimas consequências a cisão que o Iluminismo começara a operar, os românticos chegaram a determinar uma hierarquia entre esses universos com base no tipo de conhecimento que cada um deles permite alcançar. Para esses escritores, o fenômeno literário produziria um saber mais elevado que o da ciência. A “sabedoria” proporcionada pela literatura, “por renunciar aos procedimentos comuns da razão e tomar o caminho do êxtase [...]”, abriria as portas de uma realidade muito mais essencial ou mais profunda do aquela a que teríamos acesso por meio da experiência sensível e da inteligência (TODOROV, 2010, p. 62).

No século XIX, a crescente especificidade do vocábulo literatura também se justifica em função do pouco ou quase nenhum espaço que o Romantismo destinara ao tradicional sistema de gêneros poéticos, em vigência desde a Antiguidade Clássica. Durante a Era Romântica, mudanças significativas destronam

a pureza e a rigidez da poética aristotélica. A narração e o drama prescindem do verso, expressão por excelência da literatura na visão clássica, em favor da prosa. A produção que, de fato, permanece sob a alcunha de poesia é justamente aquela que Aristóteles negligenciara em seus escritos: a poesia lírica. A partir daí, ganhava nova feição a “tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico”, agora identificada, respectivamente, ao romance, ao teatro e à poesia, trindade essa englobada pela expressão “literatura”.

O Romantismo também deixou como herança outras tantas noções às quais se vincula a arte literária e que persistem até os dias de hoje. Compagnon (2010, p. 32) menciona pelo menos três delas. a) no sistema de pensamento romântico, a ideia de literatura se articula à nação e à sua formação histórica, em virtude disso, ela é concebida como produto de uma expressão nacional, dando a conhecer as suas marcas identitárias; b) em franca contraposição ao sentido *universalizante* e perene de cânone estético, adota-se a “relatividade histórica e geográfica do bom gosto” e c) “literatura são os grandes escritores [...]”, considerados “heróis do mundo moderno”.

Após séculos de indagações a respeito do fenômeno literário, todas as vertentes, por mais antagônicas que fossem, compartilhavam um juízo fundamental: a literatura mantém um vínculo com a realidade, ou ainda, a arte em palavras é um discurso sobre o mundo. Esse espaço amistoso de convivência, contudo, seria interdito no começo do século XX. As vanguardas europeias dariam um novo semblante para a literatura. Ela agora apareceria ensimesmada, casmurra, narcísica, imersa no que Foucault chamara de “intransitividade radical”. Machado (2000, p. 110) explica-nos muito bem esse volteio que a literatura dá ao redor de si. Segundo ele, a literatura, na perspectiva vanguardista, seria “uma operação reflexiva [...] perpetuamente voltada para si mesma, inteiramente referida ao ato puro de escrever, que quer apenas afirmar sua existência[...]”. A literatura estaria tão ocupada com a sua estética que lhe faltava tempo para o real. Institui-se, pois, o divórcio entre a prática literária e o conhecimento do mundo.

De acordo com Todorov( 2010), coube à Rússia o papel de nascente desses

movimentos. Na primeira década do século XX, o país de Lenin apresentava ao mundo a abstração na pintura, invenções futuristas na poesia e o Formalismo na teoria da literatura. Os pintores abandonavam a arte figurativa para dar relevo às cores, às formas e aos timbres. Os poetas sonhavam em dissociar as palavras de todo e qualquer referente. Os teóricos da literatura, ratificando as posições artísticas dos seus contemporâneos, esforçavam-se por afastar “o estudo literário dos pontos de vista estranhos à condição verbal do texto” (COMPAGNON, 2010, p. 41). Todos estavam convictos de que a arte se explicava por si mesma, por suas leis internas, pela especificidade do seu território absolutamente impermeável às contingências do mundo social. Vejamos um breve histórico daqueles que aplicaram tais ideias aos estudos literários.

Quando, em 1914/1915, foi fundado o Círculo Linguístico de Moscou, dedicando-se aos estudos da linguagem e da poética, e, em 1916, o OPOJAZ (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética), o chamado Formalismo Russo apresenta sua carta de intenções. De acordo com Di Girolamo (2001, p. 26),

La teoría del método formal fue la primera que planteó el problema de la definición sistemática de la lengua literaria. El interés de los formalistas rusos, y luego de los estructuralistas de la Escuela de Praga, como ellos mismos declaraban, no se dirigía tanto a la naturaliza del hecho estético cuanto más bien , al funcionamiento de las obras literarias em cuanto tales. En ese sentido, los formalistas evitaban preguntas como ¿qué es la beleza?, ¿qué es la literatura?, y preferían describir em cambio las características específicas del material literário, oponiendo la serie literaria a la serie extraliteraria más próxima, o sea, a la lengua estándar.

Para os formalistas não havia outro caminho que não fosse o da autonomia dos estudos literários. A regra era desprender-se dos nós do “historicismo e do psicologismo vulgares aplicados à literatura” e dar substância a uma ciência literária mediante a descrição da singularidade de seu objeto (COMPAGNON, 2010, p. 40). Para tal, o Formalismo Russo elabora um dos conceitos mais exitosos e revisitados das teorias críticas do século XX: a literariedade.

Sobre esse expediente, é inevitável a menção às palavras que Jakobson escreveu, ainda em 1919, na obra “A nova poesia russa”. Segundo o autor, “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (COMPAGNON, 2010, p. 40).

Essa noção coloca em evidência a obra literária enquanto artifício linguístico, que opera uma agressão, esteticamente intencional, na linguagem cotidiana (DI GIROLAMO, 2001). Dessa forma, a literatura, pelo engenho de seus tropos, geraria um estranhamento (*ostranenie*)<sup>4</sup> capaz de “desautomatizar” a fatigada percepção do leitor. Dito de outro modo: o literato, em função dessa capacidade de “tornar estranho o que é familiar”, nos daria a conhecer diferentes perspectivas do real, renovando não só a nossa sensibilidade linguística, mas também nossa cosmovisão (GONÇALVES; BELLODI, 2005).

O Formalismo Russo, assentado no conceito de literariedade, se contrapunha, pois, às concepções geneticistas “que estabeleciam uma ligação quase mecânica entre fatores diversos (históricos, sociais e psicológicos) e a obra” (GONÇALVES; BELLODI, 2005, p.115). A literatura para os formalistas não poderia, desse modo, ser definida em termos de representação da realidade nem tampouco de expressão de um autor. Para esses teóricos, a arte literária deveria ser explicada tão somente em função das “inventividades linguísticas” que a particularizam, isto é, que a distinguem de uma linguagem cotidiana.

Dessa busca do formalismo por sublinhar o caráter auto-referencial da literatura, terminou se constituindo uma visão sistêmica do fenômeno literário, ideia que, a exemplo das noções de estranhamento e literariedade, também teria grande impacto nas teorias subsequentes. De acordo com o pensamento formalista, o objeto literário integraria um “sistema, onde o todo resulta de uma rede interna de relações” (GONÇALVES; BELLODI, 2005, p.121). A literatura seria regida por certos “invariantes formais ou traços linguísticos” (gêneros, tipos, tropos), ou melhor, pela correlação desses elementos e/ou procedimentos.

É possível visualizar claramente que os formalistas, ao se valerem da noção de sistema, estão às voltas com as orientações da linguística saussuriana. Para Silva (2010), o formalismo encontrou, nas ideias de Saussure, as bases conceituais

---

<sup>4</sup> O termo *ostranenie* foi criado por Viktor Chklovsky e aparece no livro “El arte como artificio” de 1917. O teórico russo, inicialmente, utilizou a expressão para nomear o recurso tolstoiano de descrever os objetos como se eles se apresentassem pela primeira vez aos olhos do narrador. A partir daí, o conceito se estendeu aos efeitos que as demais estratégias discursivas empregadas na literatura causam nos leitores.

para erigir uma ciência literária imune à lógica determinista e às apreciações de caráter subjetivo. Esse atestado de filiação se concretizou da seguinte maneira: os estudiosos russos adaptaram ao universo da poética a diferenciação entre “o objeto empírico e o objeto epistêmico de análise”, respectivamente, a literatura e a literariedade, “e estabeleceram a correspondência semiológica entre a *langue* e o sistema literário e entre a *parole* e a obra literária individual e concreta” (SILVA, 2010, p. 158).

Vale destacar também que os formalistas, mais uma vez influenciados pelo modelo saussuriano, não dissociavam a questão do sistema literário de seu aspecto funcional. Segundo Yuri Tyniánov (1929, p. 92), um dos mais renomados representantes do formalismo, “la propia existencia de un hecho como hecho literario depende de su calidad diferencial (es decir, del nexo de correlación, o con la serie literaria, o con la extraliteraria) depende, dicho en otros términos, de su función”. Essa concepção da literatura em termos de sua funcionalidade encaminha os teóricos russos a formular uma interessante abordagem da evolução literaria. A despeito dessa perspectiva, Ortí(2006, p. 68) faz as seguintes ponderações:

Considerando cada época literaria como un sistema, estructurado a partir de una serie de principios interrelacionados jerárquicamente entre sí, el esquema automatismo/desautomatización permitía explicar el valor literario de una obra observando los cambios que dicha obra ejerce dentro del sistema literario al que pertenece. Este criterio era empleado por los formalistas para diferenciar la genialidad original de la imitación plana de los epígonos, así como para comprender el fenómeno de la valoración tardía de aquellos escritores adelantados a su época: hasta que el sistema contra el que éstos reaccionaban no es percibido por la mayoría como un sistema automatizado, no es posible valorar la divergencia desautomatizante de sus obras.

Esse direcionamento teórico evidencia uma compreensão bastante pertinente acerca do cânone literário, segundo a qual os limites entre a literatura dita canônica e a não canônica seriam, consideravelmente, flexíveis. O formalismo defende que, entre o núcleo e as periferias do sistema literário, há um movimento ininterrupto de “canonização e descanonização de obras literárias” e que, além disso, entre o sistema literário e outros tantos campos sistêmicos do social, acontecem relevantes “fluxos de saída e de entrada que obrigam a relativizar o

próprio conceito de fato literário” (SILVA, 2010, p. 135).

O caminho que os formalistas russos ousaram trilhar, sem dúvidas, abriu passo para a constituição de uma ciência do literário. Seus estudos nos chamaram a atenção para a série de jogos formais de que se valem os literatos no intuito de provocar determinados efeitos estéticos. Eles lançaram luz sobre as “belezas” da esfera textual e, ao fazê-lo, delinearão uma paragem viável aos movimentos teóricos ulteriores.

Nesse processo, iniciado pelo formalismo russo, de afirmação da ciência literária através de uma perspectiva textual, insere-se também o chamado *New Criticism*. Essa vertente crítica, muito embora se afirme na década de 30, tem origem em produções de décadas anteriores. Em 1917, por exemplo, T.S. Eliot, uma espécie de *avant la lettre* da teoria anglo-americana sobre a visão imanentista da literatura, publica seu conhecido ensaio “*Tradition and the individual talent*”. Nesse texto, ele afirma, dentre outras coisas, que “a crítica honesta e a avaliação sensível dirigem-se, não ao poeta, mas à poesia” (ELIOT, 1989, p. 42). Já se destaca aí o caráter impessoal e intrínseco que os novos críticos dariam aos estudos literários.

Nos anos seguintes, outros autores vão consolidando tais concepções. Dentre eles, podemos mencionar William Empson que, na obra *Seven types of ambiguity*, de 1930, conduz a outras paisagens a vocação textual da crítica eliotiana. Nesse livro, Empson defende que as ambiguidades geradas pela poesia, mediante a utilização dos tropos, seriam um atestado de qualidade estética. A literatura longa seria, portanto, aquela que alcançasse um grau de indeterminação semântica imune aos desgastes do tempo.

Com relação ao contexto em que insere o movimento, é preciso dizer que o *New Criticism* principia em um momento de contestação ao racionalismo científico. Não por acaso, a poesia, mais afeita à subjetividade e à multissignificação, tornou-se a *prima donna* dos novos críticos, ou seja, a voz que melhor entoava a *melodia* dos referidos teóricos.

Esse processo de alçar um gênero literário à condição de estrela mor é,

aliás, uma estratégia comum à maioria das teorias literárias. Segundo Eagleton (2001), elas escolhem o gênero de sua preferência e, através dele, edificam suas ideias generalizantes. Por essa ótica, a escolha da poesia, para a moderna teoria da literatura, tem uma importância vital. Isso ocorre pelo fato de essa manifestação literária se apresentar como a “mais evidentemente desligada da história, aquele em que a sensibilidade pode desenvolver a sua forma mais pura, menos impregnada pelo aspecto social” (EAGLETON, 2001, p. 69).

O juízo supracitado já nos faz antever o horizonte que o *New Criticism* mira. A intenção era converter o poema em objeto autônomo, cuja materialidade deveria ser analisada mais pela sua composição do que pelos seus significados. Conforme Gonçalves e Bellodi (2005, p. 123), os novos críticos partiam do princípio segundo o qual “o poema não significa, ele é”. Assim, imbuídos desse espírito, excluíram de suas observações o contexto extraliterário, o autor<sup>5</sup>, o leitor<sup>6</sup> e se detiveram apenas aos mecanismos formais da poesia; promovendo uma leitura imanente do fenômeno literário, a que deram o nome, mais do que apropriado, de *close reading*. Esse método e seus instrumentos analíticos pretendiam dissecar o poema, revelando, um a um, os processos artísticos de criação. Tensões, paradoxos, ambivalências, ironias etc. Nenhum *artifício* poderia escapar à apreciação minuciosa do crítico.

Diante do exposto, saltam aos olhos os diversos pontos de articulação entre o New Criticism e o Formalismo Russo. No entanto, para que não se construa errônea imagem dos novos críticos como mera versão ianque dos seus coetâneos moscovitas, cabe-nos agora ressaltar as zonas de divergência.

Os movimentos em questão possuem orientações filosóficas distintas.

---

<sup>5</sup> Ao excluir o autor, os *novos críticos* estão se contrapondo ao que eles chamam de *falácia da intenção*, que “consiste na ideia de que o entendimento de um texto resulta da descoberta da intenção do autor ou da identificação de seus sentimentos” (TEIXEIRA, 2008, p. 36).

<sup>6</sup> Nesse caso, eles se contrapõem à *falácia da emoção*, que “consiste na ideia de que a análise do poema se confunde com o exame da emoção provocada por ele. Por essa perspectiva, falar da emoção da leitura equivaleria à interpretação do poema” (TEIXEIRA, 2008, p. 36).

Enquanto o New Criticism apresenta uma base idealista<sup>7</sup>, o formalismo russo tem uma postura marcadamente alinhada ao neopositivismo. Além dessa diferença de caráter mais global, podemos assinalar o distanciamento entre as duas correntes a partir de suas relações com a linguística e com o conceito de literariedade, conforme nos explica Silva (2010, p. 135).

[...] o formalismo russo, como o estruturalismo checo, tem epistemológica e metodologicamente uma fundamentação linguística, de matriz saussuriana, que está ausente do new criticism; a fenomenologia de Husserl, outro dos grandes pilares filosóficos do formalismo russo e do estruturalismo checo e fundamentante de alguns dos conceitos nucleares e mais controversos do formalismo russo – em particular, o conceito de “literariedade” –, é desconhecida do new criticism.

Nessa árvore genealógica, cuja raiz é puramente imanentista, a crítica literária daria mais um passo. Depois do formalismo russo e do new criticism, era a vez do Estruturalismo abrir seu alforje e compartilhar seus ideais. Nesse momento, a dívida da teoria literária com os fundamentos da obra saussuriana, de tão alta, tornar-se-ia quase impossível de saldar; pois, ainda que a influência do linguista suíço já se fizesse sentir no formalismo russo, o alcance que ela teve entre os estruturalistas foi algo sem precedentes. Quem nos esclarece esse panorama é Eagleton (2001, p. 132). Segundo o autor, o estruturalismo literário surgiu, nos anos 60, com o intuito de transpor ao universo da teoria da literatura o acervo metodológico e interpretativo do fundador da linguística estrutural moderna, Ferdinand de Saussure.

A chave mestra do movimento era a noção de estrutura<sup>8</sup>, “entendida como rede de relações entre unidades mínimas móveis e distintas entre si, cujos valores funcionais se instauram justamente na medida em que se estabelece a própria rede” (SOUZA, 2007, p. 61). O grupo partilhava a compreensão segundo a qual a estrutura

---

<sup>7</sup> De acordo com Silva (2010, p. 135), o fato de os novos críticos considerarem o texto literário como “unidade organicamente estruturada que, enquanto tal, exige uma adequada leitura, para além de uma remota genealogia aristotélica, revela a influência do idealismo romântico, de Goethe a Coleridge”.

<sup>8</sup> Sobre esse conceito, parece-nos oportuno mencionar as seguintes considerações de Piaget (1979, p. 06): “Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de auto-regulação”.

era autossuficiente e não demandaria, para ser apreendida, o recurso a todas as espécies de elementos estranhos à sua natureza. Dessa maneira, o estruturalismo se permitia inebriar com a ideia de “inteligibilidade intrínseca”, presente também nas correntes teóricas anteriores, mas o fazia, tomando uma rota totalmente diversa das demais (PIAGET, 1979, p. 06). Para entendê-lo melhor, façamos uma comparação entre as posturas estruturalista e formalista.

Enquanto o formalismo russo se detinha à análise individual de obras concretas no intuito de lhes desvelar a literariedade, aos estruturalistas interessava a proposição de uma teoria capaz de explicar as leis gerais que regem a estrutura do discurso literário (EAGLETON, 2001). No estruturalismo, portanto, as obras individuais seriam apenas manifestações empíricas dessas leis. De acordo com Teixeira (1998, p. 34), é justamente “a análise desse discurso, que paira acima das obras e antes de sua existência singular, que consiste no objeto de investigação do método estrutural”.

Não obstante as diferenças que acabamos de expor, é inegável que existe uma clara linha de continuidade entre o formalismo e o estruturalismo. Talvez os laços parentais entre as duas correntes de pensamento se expliquem muito em função de um teórico: Roman Jakobson. Sua trajetória se inicia no Círculo Linguístico de Moscou às voltas com o formalismo. Anos depois, muda-se para Praga e ajuda a criar outro famoso círculo linguístico, nesse período já figurava como um dos mais importantes pensadores do estruturalismo tcheco. Durante a Segunda Guerra Mundial, transfere-se para os Estados Unidos, onde entra em contato com o antropólogo Claude Lévi – Strauss. Desse encontro brotaria uma infinidade de ideias caras ao estruturalismo moderno.

Ao longo de seu desenvolvimento, o pensamento estruturalista ligado à crítica literária vai se ramificando em algumas linhas. Souza (2007, p. 61) apresenta-nos as seguintes:

1. o grupo Tel Quel<sup>9</sup> [...], em cujo sistema se combinam as teses do formalismo com os desenvolvimentos da linguística estrutural saussuriana;
2. uma diretriz derivada da antropologia estrutural, principalmente em função das análises de narrativas míticas empreendidas por aquela disciplina, que tem em Claude Lévi – Strauss seu pesquisador mais influente;
3. uma linhagem oriunda da psicanálise, que tem no pensamento de Jacques Lacan seu apoio principal.

Na raiz de todas essas facetas do estruturalismo, o caráter não-histórico e anti-humanista. Com relação ao primeiro aspecto, Eagleton (2001, p.149) afirma que, na percepção dos estruturalistas, as leis que presidem os sistemas simbólicos não estão atadas a nenhuma cultura em particular nem tampouco às contingências históricas, as referidas leis agiriam, pois, “em um nível de generalidade bastante distante das diferenças concretas da história humana”. O segundo aspecto, por sua vez, se justifica pelo fato de o estruturalismo negar a máxima humanista segundo a qual “o significado começa e termina na “experiência” do indivíduo”. Os estruturalistas, na verdade, desconstruíram a concepção de sujeito individual, restringindo-o “à função de uma estrutura impessoal” (EAGLETON, p. 154-155). O significado de um texto, desse modo, residiria na estrutura (modelo), nesse cercado de alternativas linguísticas, onde não haveria espaço para subjetividades. Em alguns momentos, o estruturalismo chegou a prescindir de todo e qualquer significado, tão obcecado estava em definir os seus modelos abstratos. De acordo com Santos (2008, p.127),

essa é a fragilidade do método estruturalista em literatura: a “desdesignificação” daquilo que existe somente porque significa. Neste sentido, o estruturalismo é um anti-humanismo, pois a própria ideia de homem desaparece onde não há significado.

Ainda que tal abordagem da significação se nos configure, por vezes, como uma espécie de calcanhar de Aquiles do movimento, ela, paradoxalmente, pode ser concebida como uma “conquista” da crítica literária. Expliquemo-nos melhor através das palavras de Eagleton (2001, p. 147). Para o autor, a opção dos estruturalistas por enfatizar “a *construtividade*” do significado humano representou um progresso importante. O significado não era uma experiência privada nem uma ocorrência

---

<sup>9</sup> O Tel Quel é um grupo, “cuja denominação provém do título do periódico que divulgou os trabalhos de seus integrantes, estudiosos franceses dos anos 60/70 do século XX”, tais como: Tzvetan Todorov, Roland Barthes, Julia Kristeva entre outros (SOUZA, 2007, p. 60).

ordenada divinamente: era produto de certos sistemas comuns de significação”. Esse posicionamento deixa em ruínas a já tão debilitada crítica de base impressionista, ao tempo em que desprende o elo da crítica com a tradição humanista.

Como parte desse processo de afirmação do estruturalismo e com o desenvolvimento dos saberes referentes aos sistemas verbais e não verbais, surge a semiologia ou semiótica, a ciência geral dos signos que Saussure e Peirce haviam delineado em décadas anteriores. Segundo Culler (1999, p. 121), tal é o vínculo entre estruturalistas e semiólogos que não resulta fácil diferenciar as duas vertentes; mas, ainda assim, ele se arrisca a estabelecer a seguinte distinção:

a semiótica é um movimento internacional que buscou incorporar o estudo científico do comportamento e da comunicação, ao mesmo tempo que evitava em grande parte a especulação filosófica e a crítica cultural que marcaram o estruturalismo em suas versões francesa e aparentadas.

Eagleton(2001, p. 142), no entanto, volta a aproximar os dois horizontes teóricos, quando descreve a semiótica como uma “crítica literária transfigurada pela linguística estrutural”, convertida em um projeto mais rigoroso do ponto de vista metodológico, haja vista o imponente aparato conceitual com que trabalha, e “menos impressionista que [...] está antes mais do que menos atento à riqueza da forma e da linguagem do que a maior parte da crítica tradicional”.

Por ora, mais do que estabelecer as especificidades de cada um dos referidos modelos teóricos, interessa-nos sublinhar os rumos que a semiótica tomou em função do aporte saussuriano e do pierciano. Como bem afirma Kristeva (1999, p. 301), estes “dos científicos, casi simultânea aunque independentemente uno del otro, han fijado la necesidad y los amplios marcos de esta ciencia”. A grande questão é que eles o fizeram sob distintas perspectivas e findaram projetando duas *rotas semióticas* que se entrecruzam, em mais de um aspecto, mas que, ao final, divergem quanto ao ponto de chegada.

As ponderações de Saussure tinham como objetivo a formação de uma ciência da linguagem verbal. Não houve, ao longo do itinerário científico do mestre de Genebra, o intento de elaborar conceitos mais genéricos que pudessem funcionar

como alicerce para uma ciência mais abrangente que a linguística. Ele bem sabia os limites de sua empreitada e, em função disso, esboçou (com a clareza e a dignidade dos que querem ver avançar o conhecimento) ideias sobre essa ciência mais ampla.

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego *semeíon*, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 2000, p. 24).

Os ecos dessa proposição somente se fariam ouvir quatro décadas depois, quando alguns autores europeus tentaram implementá-la, seguindo à risca os fundamentos daquele que a tinha proclamado. Nesse esforço de constituir uma semiologia de extração linguística, eles reiteraram, por exemplo, a ruptura que os estudos saussurianos promoveram com “todas as veias de indagação das relações inseparáveis que a linguagem mantém com o pensamento, as operações da mente, a ação e com o intrincado problema da representação do mundo” (SANTAELLA, 1986, p.109).

Em direção oposta, encaminhou-se a semiótica pierceana. No entendimento do teórico americano, todas as práticas humanas (nas suas vivências, criações, batalhas diárias, na sua maneira de assimilar e representar o mundo) constituem-se no processo de “mediação inalienável da linguagem”, compreendida esta em sua acepção mais vasta. Opera-se aí “o mais cabal deslocamento no polo e vetor das tradicionais teorias do conhecimento, visto que a Semiótica pierceana é, antes de mais nada, uma teoria sígnica do conhecimento” (SANTAELLA, 1986, p.109-110).

No século XX, a linguagem foi, sem sombra de dúvidas, o grande tema das especulações filosóficas. No entanto, a abordagem de Peirce, contrariando a moderna filosofia europeia que se contrapõe ao racionalismo ocidental, exclui os instrumentais do pensamento verbalista (SANTAELLA, 1986).

Ao apreciar as contribuições da Semiótica para a crítica literária, o grande

poeta e teórico Décio Pignatari (2004, p. 111-112) não titubeia quanto às suas preferências e endossa, com mais uma nota, o canto elogioso ao teórico americano.

Sem desmerecer, mais do que o necessário, da validade dessa semiologia galo-búlgara, que por aqui alcançou um razoável êxito sob a rubrica enganosa de “estruturalismo”, vários vetores parecem indicar que a Teoria dos Signos, criada por Charles Peirce, está destinada a desempenhar um papel de relevo, tanto na Teoria quanto na Crítica Literária. De fato, são novos e mais eficazes os instrumentos teórico-práticos que põe a nossa disposição.

Para começar, a Semiótica peirciana permite-nos superar o clássico conflito entre “forma” e “conteúdo”; com a noção de Interpretante, Peirce rompe a dicotomia significante/significado, agilizando e esclarecendo o processo de significação, de outro modo condenado a congelar-se em “coisa”.

A relação triádica (signo, objeto e interpretante) que Peirce propôs realmente nos faz entender os processos simbólicos de uma maneira mais abrangente do que a defendida pela orientação saussuriana. A ênfase aqui recai sobre o último elemento da tríade, o interpretante, que pressupõe um olhar sobre a natureza pragmática do signo. Essa noção, com efeito, alarga o território dos estudos semióticos e, por extensão, da crítica literária, uma vez que leva em consideração os efeitos que o signo pode provocar em seus espectadores, “isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários”. (SANTAELLA, 2008, p.05).

Peirce, ao voltar seus esforços para a relação entre o signo e seus usuários, na verdade, estava aplicando as ideias do pragmatismo - corrente filosófica que ele iniciara, partindo da premissa de que “o sentido de um conceito ou proposição pode ser explicado pela consideração dos seus efeitos práticos” – ao universo dos símbolos (FIDALGO, 1999, p 89). Munido desse pressuposto, ele vislumbrou que

para além das dimensões sintática e semântica na análise do processo sógnico há uma dimensão contextual. Isto é, o signo não é independente da sua utilização. A novidade da abordagem pragmatista da semiótica está em não remeter a utilização dos signos para uma esfera exclusivamente empírica, sócio-psicológica, mas encarar essa utilização de um ponto de vista lógico-analítico. A dimensão pragmática é, tal como as dimensões sintática e semântica da semiótica, uma dimensão lógico-semiótica (FIDALGO, 1999, p. 69).

Como se pode inferir do excerto anterior, a teoria sígnica peirceana concedeu a deixa para que, anos mais tarde, o filósofo e semiótico americano Charles Morris delimitasse a pragmática como um campo específico do estudo da linguagem. Deve-se a ele a famosa divisão da ciência dos signos em três campos: “la pragmática, que implica al sujeto parlante; la semântica, que estudia la relación entre el signo y la cosa significada y la sintaxis, descripción de las relaciones formales entre los signos” (KRISTEVA, 1999, p. 301).

  válido ressaltar que essa abertura da pragmática em dire o aos fatores extralinguísticos não significa, de forma alguma, uma ruptura total com perspectivas mais centradas no texto, tais como o estruturalismo. Maingueneau (1996), no prefácio de sua obra *Pragmática para o discurso literário*, nos fornece maiores detalhes a respeito desse tema:

[...] a conduta pragmática situa-se no prolongamento da crítica estruturalista, mas rompe com alguns de seus pressupostos principais. Prolonga-a no sentido de que leva em conta o gesto que libertou o texto de sua sujei o   análise biográfica e sociológica. Rompe, porém, com ela sublinhando os impasses para onde conduz uma concep o do texto como estrutura desvinculada da atividade enunciativa.

Em que pese um ou outro dissenso,   legítimo afirmar que a pragmática, ao transpor as muralhas dos estudos puramente formais e/ou estruturais, não deixou d vidas quanto ao objeto central de sua teoria. De acordo com Vidal (1993, p. 07), a pragmática investiga os princípios que regem a utiliza o da linguagem em um ato comunicativo, “es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinat rio”.

Essa forma de conceber os fatos linguísticos teve grande repercussão nos estudos literários. Afinal, ela prometia, através do estudo dos fenômenos discursivos, transpor a obsessão textual das análises formalistas/estruturalistas, revelando “a existência de extraordinárias potencialidades e capacidades cognitivas, comunicativas e performativas da linguagem verbal” e, por extensão, do discurso literário (SILVA, 2010, p. 335).

É preciso frisar que a crítica pragmática transpõe as barreiras das críticas

mais textualistas, mas sem lhes desmerecer certos princípios. As estratégias linguísticas, por exemplo, continuam sendo objeto de análise. A diferença é que, para os teóricos da pragmática, as questões semântico-formais já não se explicam em função de si mesmas, antes se inter-relacionam e dividem terreno com outros elementos que integram a discursividade literária.

Conforme nos indica Vidal (1993, p. 13), quando cotejamos os dois enfoques, podemos entrever um claro sentido de complementaridade. Segundo a autora, a perspectiva pragmática, de uma maneira bastante eficaz, incorpora ao modelo estrutural outros matizes, contribuindo “no sólo a dar una visión más precisa de la compleja realidade linguística, sino, sobre todo, a simplificar notablemente la descripción del nível estructural”.Essas considerações evidenciam o caráter articulador do direcionamento pragmático, que torna possível o diálogo entre esferas historicamente afastadas pelas ciências (MAINGUENEAU, 1996).

No bojo dos estudos pragmáticos, merece especial destaque a corrente identificada com a teoria dos atos de fala. Essa abordagem tem origem nas investigações do filósofo inglês John Langshaw Austin, principalmente, aquelas inscritas na obra *How To Do Things with Words* (1962), um livro póstumo que reúne uma série de conferências proferidas pelo autor, em 1955, na Universidade de Harvard. Nesse trabalho, Austin contesta a falácia descritivista, “segundo a qual a função essencial e até única da linguagem seria representar estados do mundo” (MAINGUENEAU, 1996, p. 06). Ele, na verdade, compreendeu que a linguagem não se restringe à pura descrição do real, ela também encerra um caráter *desempenhativo*, isto é, produz alguma força de ação (EAGLETON, 2001). Assim, passou “a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: *os atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem*” (KOCH, 2004, p. 17).

Tais concepções abrem passagem para uma crítica literária que transfere o protagonismo dos aspectos linguísticos para os rituais da comunicação literária (MAINGUENEAU, 1996). Eagleton (2001, p. 162) especifica os subsídios que as pesquisas de Austin possibilitam à teoria da literatura.

A relevância de tudo isso torna-se clara ao compreendermos que as obras literárias podem ser vistas como atos de fala, ou como imitação deles. A literatura pode parecer que está descrevendo o mundo e por vezes realmente o descreve, mas sua função real é desempenhativa: ela usa a linguagem dentro de certas convenções a fim de provocar certos efeitos em um leitor. Ela realiza alguma coisa *dentro* do leitor: é a linguagem enquanto um tipo de prática material em si mesma, e discurso enquanto ação social.

Na transcrição acima, uma palavra sobe ao palco duas vezes. O espaço entre o primeiro e o segundo registro, de tão pequeno, parece sugerir alguma prolixidade, mas não é o caso. O vocábulo “leitor”, a partir dessa época, já não entrava em cena para desempenhar papéis menores. Era a hora e a vez de a teoria da literatura tomar o leitor nos braços e fazer dele o *astro principal da companhia*.

Essa trilha que leva a crítica literária rumo ao protagonismo do leitor é reconstituída por Eagleton (2001, p. 102) da seguinte maneira:

De forma sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos.

A estética da recepção tomou para si justamente essa responsabilidade de hastear a bandeira do leitor no ponto mais alto da crítica literária. Assim, o fizeram Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, os dois principais nomes dessa teoria. O primeiro dedicou sua obra à “hermenêutica da resposta pública ao texto”; o segundo, “à fenomenologia do ato individual de leitura” (COMPAGNON, 2010, p. 145). Cada qual com o seu farol, empreendendo a mesma travessia: “[...] do texto enquanto estrutura imutável” ao leitor, essa figura “seguidamente marginalizada, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da Literatura enquanto instituição social” (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

A teoria da recepção tem como marco inicial uma conferência proferida por Jauss, em 1967, na Universidade de Constança. A ocasião era festiva: aniversário de um ano da instituição e início das atividades relativas a mais um período. Jauss, então, apresenta sua aula inaugural, intitulada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?*, que seria publicada anos depois com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Nessa produção, ele questiona as noções desenvolvidas, à época, com relação à história da literatura e seu ensino

para, logo em seguida, sugerir uma mudança de orientação.

Na apreciação que realiza dos referidos modelos historiográficos, Jauss recrimina essencialmente duas posturas. A primeira e mais usual delas é a que ordena as obras literárias em função de “tendências gerais, gêneros e ‘outras categorias’”, abordando as “obras individualmente, em sequência cronológica” (JAUSS, 1994, p. 06). A segunda, por sua vez, “ordena seu material de maneira unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p. 07).

Nas duas atitudes, visualiza-se praticamente o mesmo equívoco: “não se trata de história, e sim de uma moldura para uma história, em que a historicidade da literatura desaparece” (ZILBERMAN, 1989, p. 35). É preciso destacar também que essas abordagens são omissas no tocante à apreciação estética, recorrendo à segurança dos cânones tidos como irrefutáveis. Segundo Jauss (1994, p.07-08), essa omissão à estética se assenta em motivos bastante significativos:

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão.

Jauss desejava agregar visões antagônicas do fenômeno literário no intuito de desfazer a lacuna que se havia formado entre poesia e história, estética e contexto. Mas como seria possível encurtar as distâncias entre idealismo e positivismo, sociologia da literatura e métodos imanentistas, marxismo e formalismo? A síntese estaria “na liberdade concedida ao leitor pelo texto” (COMPAGNON, 2010, p. 144). Para Jauss, somente “o reconhecimento e a incorporação da dimensão de recepção e efeito da literatura” seria capaz de sintetizar concepções tão díspares; assim, poder-se-ia dar “conta tanto do caráter estético, quanto do papel social da arte, pois ambos se concretizam na relação da obra com o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 38).

Essa conjugação dos aspectos formais da literatura com sua repercussão social, com certeza, exigia rigor analítico e metodológico. Jauss, no entanto, soube fazer frente a esse desafio, quando formulou as sete teses que orientam a sua

teoria.

Na primeira tese, ele postula que a historicidade da literatura, ao contrário do que se julgava, não se fundamenta nos fatos que afetam o escritor e a sua época, antes se associam à experiência do leitor. Afinal, “es su experiencia que hace que una obra del pasado tenga o no sentido actualmente, es decir, sea relevante históricamente” (CAPDEVILA CASTELLS, 2005, p. 33).

A segunda tese adverte que a experiência do leitor não deve ser analisada à luz da psicologia, mas sim através da relação entre o texto e o horizonte de expectativas no qual ele será recebido. O horizonte de expectativas diz respeito ao conjunto de conhecimentos prévios do leitor que condicionam a recepção da obra. Esses saberes preconcebidos estariam relacionados às normas poéticas próprias de cada gênero literário; aos aspectos temáticos e formais das obras e à oposição entre a ficção da obra e a realidade (JAUSS, 1994).

Na terceira tese, Jauss (1994) assevera que o potencial inovador (artístico) de uma obra se define em função da chamada “distância estética”, que seria essa lacuna entre o horizonte de expectativas dos leitores e o surgimento de uma nova obra. Assim, quanto maior a capacidade de desestabilizar os saberes preexistentes do público, em diferentes épocas, mais valor artístico a obra teria.

A quarta tese sugere a reconstrução do horizonte de expectativas como uma forma objetiva de analisar de que modo se recebia uma obra em um determinado período e, assim, compreender a distância e as mudanças que ocorrem na recepção de um texto literário. Afinal, “só se pode compreender um texto quando se compreendeu a pergunta para qual ele constituiu uma resposta” (JAUSS, 1994, p.37).

De acordo com Zilberman (1989), as quatro primeiras teses apresentadas funcionam como premissas e as três últimas, detalham as estratégias metodológicas da teoria. Veremos, pois, os três caminhos pelos quais Jauss(1994) entende que o estudo da literatura deve seguir, a saber: o diacrônico, o sincrônico e o sócio-histórico.

A quinta tese apresenta justamente a perspectiva diacrônica, que diz respeito à recepção do texto literário no decorrer da história (JAUSS, 1994). Como bem explicita Capdevila Castells (2005, p. 34), “se trata de compreender la obra desde la historia de sus recepciones, es decir, de entenderla no sólo como uma resposta a um primer público, sino como pregunta y respuesta para las generaciones futuras”. Essas considerações pressupõem que o valor de uma obra não pode ser medido exclusivamente a partir do impacto que ela teve entre seus coetâneos. Urge considerar, portanto, que o sentido de novidade, de *estranhamento* tem caráter dinâmico, móvel em que pesam valores estéticos e históricos. Assim, uma obra pode perder ou ganhar prestígio ao longo do tempo. Seguindo esse norte, a historiografia literária estaria obrigada a redimensionar seu projeto metodológico, o que significava ir além do “alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos” (ZILBERMAN, 1989, p. 42).

A sexta tese se refere à análise do efeito da obra literária a partir de olhar sincrônico. Jauss (1994) busca evidenciar o conjunto de relações entre os textos literários de um determinado período; identificando as convergências e transformações. Essa estratégia possibilitará a identificação das obras que possuem uma feição articuladora; explicitando a dinâmica da “evolução literária” em seus momentos de formação, bem como nos de ruptura. Jauss (1994, p. 48) descreve o método nos seguintes termos:

Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter também seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia.

A última tese reacende a discussão sobre a função social da arte. Para Jauss(1994), a literatura tem uma evidente dimensão formativa: ela é capaz de transformar o universo estético e social do leitor. Ele reitera esse posicionamento em diversas oportunidades, como no trecho a seguir: “a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto no terreno sensorial como estímulo à percepção estética, como também no terreno ético como desafio à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p. 53).

Além dos conceitos e propostas elencados até esse momento, compete citar

mais um aporte de Jauss aos estudos literários: uma versão bastante particular de experiência estética. De acordo com o teórico, “la experiencia estética, la actitud possibilitada por el arte, no es otra cosa que el goce de lo bello [...]” (JAUSS, 2002, p.42), ou seja, um processo que articula prazer e cognição. Segundo Zilberman (1989, p. 59),

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [verstehender Geniessen] e compreensão fruidora [geniessendes Verstehen], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

No entendimento de Jauss (2002), a experiência estética se reveste de um caráter essencialmente emancipador, explicitado em três planos: *poiesis* (a consciência produtiva); *aisthesis* (a consciência receptora) e *katharsis* (a experiência intersubjetiva). A *poiesis* compreende o prazer do leitor ao sentir-se coautor da obra literária; a *aisthesis*, o prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, proporcionada pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária e a *katharsis*, o prazer proveniente da recepção e que ocasiona, tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo (ZILBERMAN, 1989).

Ao contrário de Jauss, que ressaltou os aspectos coletivos da predisposição do leitor para o texto (recepção), Iser destaca a inter-relação entre os aspectos internos da obra e o papel ativo do leitor na atualização dos sentidos do texto (efeito).

Segundo Iser (1996, p. 50), “a obra literária tem dois polos que podem ser chamados de polos artístico e estético. O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor”. Para o teórico, a literatura somente se realiza quando se estabelece a intersecção entre essas duas dimensões. Antes disso, a obra teria uma existência apenas virtual ou, como afirma Eagleton (2001, p. 105), não passaria “de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página”. Compagnon (2010, p. 147) faz uma análise bastante pertinente da visão iseriana do fenômeno literário.

Como em Ingarden, o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor.

De acordo com essa linha de pensamento, todas as obras possuem “uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar o texto” (ISER, 1996, p. 36). Em outras palavras: os textos ficcionais oferecem um acervo de instruções que, de certa maneira, condicionam “a recepção dos seus leitores possíveis”. A esses condicionantes ou “preorientações”, delineados na estrutura textual das produções literárias, Iser dá o nome de leitor implícito.

Conforme Compagnon (2010), diante das orientações dados pelo leitor implícito, caberia ao leitor real desempenhar um duplo papel: ora passivo, ora ativo. Dessa forma, o leitor passa a ser percebido, a um só tempo, como uma estrutura textual (leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real).

Com vistas a tornar mais compreensível a sua ideia do leitor real (empírico), Iser (1996) estabelece uma analogia entre este e a figura do viajante. O ato de ler, pelas expectativas que suscita e pelas que transforma; pelas diversas surpresas no transcurso do itinerário, assemelha-se a uma viagem através do texto. O leitor, tal qual um viajante num carro, não consegue apreender todos os aspectos do caminho que percorre, “mas relaciona tudo o que viu, graças à sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de seu grau de atenção” (COMPAGNON, 2010, p. 150). Seguindo essa trilha, a leitura marcha, simultaneamente, para frente, acumulando novos indícios, e para trás, reinterpretando as informações arquivadas até aquele momento.

Na descrição do processo de leitura, é igualmente importante para o estudioso alemão o conceito de repertório, que se refere ao “conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura” (COMPAGNON, 2010). Os preceitos que formam o repertório são redefinidos pelo texto, que subverte as premissas do leitor acerca da realidade. Essa última afirmação nos encaminha, aliás, para outro postulado de Iser (1996). Assim como

procederam os formalistas e Jauss, Iser também associa o valor de uma obra à sua capacidade de “desautomatização”. Ele defende que as produções literárias de primeira grandeza se caracterizam justamente por levar o leitor a repensar seus “códigos e expectativas habituais”. “Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos”, elas desautorizariam “esses modos normativos de ver, ensinando-nos ‘novos códigos de entendimento’” (EAGLETON, 2006, p. 108).

Apesar do impacto positivo no campo dos estudos literários, os posicionamentos de Jauss e Iser logo seriam objeto de crítica e/ou ressalva. A ofensiva partiu justamente das adjacências, ou seja, de uma outra abordagem que também enfatiza a leitura: a Reader-Response Theory, que está associada a nomes como Stanley Fish e Umberto Eco. Esses estudiosos criticam a estética da recepção pelo fato de ela restringir as possibilidades de atuação do leitor real, que se vê convertido em *marionete do texto*, não podendo fazer mais que seguir as instruções do leitor implícito. No tocante a essas divergências, Compagnon (2010, p. 153) nos relata um caso mais concreto. Segundo ele, Iser teria sido criticado particularmente por Stanley Fish, “que lamentou que a pluralidade de sentido reconhecida no texto não fosse infinita ou ainda que a obra não estivesse realmente aberta, mas simplesmente entreaberta”.

Essa citação nos traz à memória a célebre tese de Umberto Eco a respeito da obra aberta, ideia que reforça o lamento de Fish para com a estética da recepção. Na visão do grande pensador italiano,

[...] a obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (ECO, 1991, p. 40).

O trecho supracitado dá a entender que Eco previa voos mais altos para o leitor, que, nesse caso, estava apto a, não somente executar a partitura que os elementos intratextuais da obra lhe apresentavam, num simples gesto de obediência, mas também se colocar como um intérprete, isto é, como alguém que, mesmo sob orientação, consegue imprimir algo de si, trazendo quem sabe até algum

lampejo autoral na atividade a que se propôs. O próprio Eco, porém, contestaria, anos mais tarde, essa leitura a respeito de suas intenções.

Em 1962, escrevi minha *Opera aperta* (Obra aberta). Nesse livro eu defendia o papel ativo do intérprete na leitura de textos dotados de valor estético. Quando aquelas páginas foram escritas, meus leitores focalizaram principalmente o lado aberto de toda a questão, subestimando o fato de que a leitura aberta que eu defendia era uma atividade provocada por uma obra (e visando à sua interpretação). Em outras palavras, eu estava estudando a dialética entre os direitos dos textos e os direitos de seus intérpretes. Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados (ECO, 2005, p. 27).

Independente dos objetivos que traçou para sua teoria no primeiro momento da carreira, o fato é que Umberto Eco vai gradativamente impondo limites ao intérprete, ao mesmo tempo em que enfatiza o caráter regulador e instrucional do texto.

Apesar de cultivarem algumas diferenças, essas teorias voltadas para o fenômeno da recepção se inebriaram com o mesmo e grandioso objetivo: encontrar a justa medida entre as razões do texto e as do leitor. E, na tentativa de materializar esse propósito, ajudaram a desenhar nova paisagem para a compreensão da arte literária. Afinal, “depois que a atenção ao texto permitiu contestar a autonomia e a supremacia do autor, a importância conferida à leitura abalou o fechamento e a autonomia do texto” (COMPAGNON, 2010, p. 160). A postura pragmática estava, com efeito, alcançando a maturidade.

Se fizermos um pequeno balanço do que de mais significativo ocorreu no século passado, chegaremos à conclusão de que, até a sua primeira metade, as linhas teóricas permaneceram atadas a uma visão intransitiva, essencialista da literatura. Mallarmé, os Formalistas Russos, os estruturalistas, os seguidores do New Criticism. Eram muitos os que referendavam o triunfo da forma sobre as ruínas do mundo e do sujeito. A literatura moderna e os estudos literários se convenciam, mutuamente, que a linguagem convergia para um “jogo anônimo e abstrato”.

Somente com o advento das teorias pós-estruturalistas e da redescoberta da obra de Mikhail Bakhtin, a arte literária se desprenderia do *narcisismo* que lhe impusera a modernidade. Desde então, a concepção de literatura vem

experimentando profundas mudanças:

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, dição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras (ROUXEL, 2013, p. 18).

Essas transformações indicam, na verdade, a exaustão do paradigma formalista-estruturalista e o avanço de um novo enfoque: o *semiótico-comunicacional*, nas palavras de Silva (2010), ou *perspectivas pragmáticas*, conforme nomenclatura de Olinto (1996). O primeiro teórico atribui essa alteração, no campo dos estudos literários, à confluência e interação de vários acontecimentos, dentre os quais merecem destaque (SILVA, 2010, p. 204):

-o reconhecimento da relevância da pragmática na semiótica literária, na linha semiótica peirceana e da filosofia da linguagem de Wittgenstein (esse reconhecimento se manifesta na estética da recepção, na teoria do texto, na aplicação da teoria dos speech acts ao domínio da teoria literária, etc); a redescoberta do referente, pois que, nas palavras de Edward Said, [...] os textos são irredutivelmente “mundanos” (worldly), não podendo o discurso funcionar e sustentarse “num universo textual hermético, alexandrino, sem conexões com a actualidade”; a afirmação da indissociabilidade do co-texto e do contexto, particularmente enfatizada na gramática do texto de János Petöfi e na semiótica soviética;

-o reconhecimento, enfim, da natureza institucional, histórica e social da literatura.

Para os objetivos desse trabalho, as abordagens pragmáticas ou semiótico-comunicacionais se apresentam como o direcionamento mais contundente. Por meio delas embasamos as nossas ponderações a respeito da literatura, bem como educação literária.

## 1.2 Ensino de Literatura no Brasil

Nesse item, reconstituiremos os passos empreendidos pelo ensino de literatura no Brasil ao longo de sua história. A intenção dessa breve retrospectiva é compreender os momentos em que se estabeleceram as transformações paradigmáticas na *educação literária*, ou seja, desejamos entender de que maneira ocorreu a passagem da tradição retórico-poética para a historiografia e desta para o letramento literário.

Desde o período colonial, os estudos literários já gozavam de bastante prestígio no currículo escolar brasileiro. Eram, em realidade, componentes imprescindíveis para o modelo humanista de educação, que os jesuítas haviam implantado no Brasil (CEREJA, 1999).

De acordo com Roberto Acízelo de Souza (1999), esse modelo educacional, que aporta em terras brasileiras no séc. XVI, estende-se, através de uma sucessão de releituras, até meados do século XX; deixando, pois, marcas profundas na experiência pedagógica brasileira. Para Saviani (1987, p.33), quando correlacionamos a história da educação no Brasil aos movimentos pedagógicos, podemos chegar à seguinte periodização:

até 1930 - predomínio da tendência 'humanista' tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências 'humanista' tradicional e 'humanista' moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência 'humanista' moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência 'humanista' moderna e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la.

Esse esquema cronológico atesta o longo reinado da perspectiva humanista tradicional em nosso país. Mas, afinal, que vertente era essa que a pedagogia jesuítica colocava em prática no Brasil colônia? A resposta nos é concedida por Souza (1999, p. 22):

O ensino humanístico, então, caracteriza-se por consolidar e transmitir uma *cultura* geral, naturalmente não no sentido depreciativo dessa expressão – noções superficiais e inúteis sobre variedades –, pois deve-se entender por geral nesse contexto, o que interessa irrestritamente, isto é, o que, sendo *comum*, é da ordem do *comunicável*. Daí deriva a centralidade assumida pelo instrumento da comunicação, a linguagem, que contrai com a ideia de cultura geral uma inter-implicação nos quadros da educação humanista.

A educação humanista; valendo-se de disciplinas como latim, grego, artes, letras, além de gramática, retórica e poética; se contrapõe às abordagens pedagógicas de caráter profissionalizante. Conforme nos indicam os escritos de Zotti (2004), no período colonial, a organização curricular, em consonância com as prescrições humanistas, dava ênfase aos conteúdos literários, filosóficos e teológicos em todos os níveis de ensino. A autora informa ainda que o curso de humanidades, referente ao nível secundário, foi o que mereceu mais dedicação por parte dos jesuítas, pois ele representava a base a partir da qual os religiosos edificariam seu projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Esse curso, predominantemente literário, “visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista da classe dominante” (ZOTTI, 2004, p.32).

Segundo Cereja (2005), ao longo de todo o período colonial, as humanidades mantêm uma posição de destaque no quadro educacional brasileiro. As práticas pedagógicas, obviamente, tinham como diretrizes os modelos europeus de educação e negligenciavam as particularidades dos estudantes “nascidos no Brasil, fossem índios, mestiços ou filhos de portugueses” ( CEREJA, 2005, p.90).

Serafim Leite, grande pesquisador da Companhia de Jesus, nos conta que o plano de estudos utilizado pelos jesuítas tomava como referência o programa do Colégio de Évora, no qual se destacavam os conteúdos relativos à gramática, literatura e retórica, abalizados unicamente pela leitura de autores latinos. A fim de que entendamos melhor a inserção da lógica humanista nos currículos escolares do Brasil colonial, o teórico nos apresenta o seguinte quadro:

Retórica: O 6º livro da “Eneida” de Virgílio; o 3º livro das “Odes” de Horácio; Cícero, “De Lege Agraria”, e “De Oratore”; - em grego, os “Diálogos” de Luciano.

Humanidades: “De Bello Gallico” de César, o 10º livro da “Eneida”, e a Gramática grega.

1ª Classe de Gramática: o 5º livro da “Eneida”, a “Retórica” do P. Cipriano Soares, e o Discurso “Post Reditum”, de Cícero.

2ª Classe de Gramática: Cícero, “De Officiis”; Ovídio, “De Ponto” (Pônticas).

3ª Classe de Gramática: Ovídio, “De Tristibus”, “Cartas” de Cícero.

4ª Classe de Gramática: Cartas Familiares de Cícero e a 2ª Parte de Gramática latina.

5ª Classe de Gramática: Rudimentos da Gramática Latina, com uma seleção das Cartas de Cícero (BRANDÃO, 1988, p.48).

Na passagem transcrita, nota-se que os estudos literários se associam à retórica e às humanidades. Essa configuração pode parecer estranha à ciência do leitor contemporâneo. Afinal, por que a literatura era apreciada em “outros domínios”? A explicação para tal é simples, mas exige uma pequena digressão. Vejamos.

Como expusemos no primeiro item deste capítulo, a ideia de literatura - seja como arte literária, seja como disciplina que a estuda - é relativamente nova, remonta à segunda metade do século XVIII ou, mais precisamente, ao século de XIX. Antes disso, utilizava-se o vocábulo “poesia” para nomear as produções literárias.

Nomenclaturas à parte, o fato é que, durante longo período, “a literatura (ou poesia) não participou do currículo escolar sob sua identidade original” (ZILBERMAN, 2008, p. 48). Sua admissão no âmbito educacional se deu por meio de outros campos do saber.

A Retórica foi a primeira disciplina a voltar seu olhar para o fenômeno literário. Criada no século V a.C, com a finalidade de estudar as estratégias que concedem ao discurso a insígnia do convencimento, ela também reservava espaço para a expressão literária (SOUZA, 2007). Inicialmente, a “arte da persuasão” abarcava cinco partes, que correspondiam aos diferentes momentos de construção e execução do discurso: *inventio* (estabelecer o conteúdo do discurso); *dispositio* (organizar o discurso segundo determinada lógica); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronuntiatio* (apresentação do discurso com a dicção e a gesticulação adequadas); *memoria* (confiar o discurso à memória).

No correr dos séculos, essas etapas vão gradativamente se despreendendo da retórica, num processo que transformaria a *elocutio* em estrela solitária. De acordo com Oliveira (2008, p. 28-9), “a *inventio* e a *dispositio* são remanejadas para a dialética e, dada a progressiva ênfase nas composições escritas, eliminam-se também a *pronuntiatio* e a *memoria*”. Dessa forma, afastando-se do seu propósito inicial de dar subsídios técnicos para os oradores, a retórica passa a se concentrar na palavra escrita e na *elocutio*, isto é, na utilização dos “ornamentos verbais, sistematizados nas longas e famosas listas de figuras e tropos (hipérbole, antítese, paradoxo, metáfora, metonímia, etc.)” (SOUZA, 2007, p. 24). A partir daí, os limites entre a Retórica e a Poética deixam de ser claros.

A Poética, tal qual a Retórica, nasce na Grécia do período clássico, tendo sido a célebre Poética de Aristóteles o seu primeiro tratado sistemático. Até boa parte do século I d.C, a Poética e a Retórica correspondem a áreas diferentes do conhecimento. Enquanto a primeira se dedicava aos gêneros que hoje nós chamamos de literários, a segunda concentrava seus esforços na oratória e no raciocínio.

Nesse mesmo século, porém, as fronteiras entre as disciplinas começam a se desfazer, de tal forma que elas se mantêm praticamente indissociáveis até o final do século XV, quando, em função da redescoberta de Aristóteles, a poética se converte em uma disciplina essencialmente “filosófico-técnico-formal prezada por escritores e estudiosos da literatura”, ao tempo em que a retórica se transforma em uma “disciplina técnico-formal, circunscrita meramente ao ensino escolar” (SOUZA, 2007, p. 26).

Essa extensa digressão nos auxilia a entender a força da tradição retórico-poética na esfera educacional e, em especial, nos estudos literários. O vigor com que esse modelo adentra o século XIX, no Brasil, é prova inconteste do seu alcance, tanto em termos de longevidade quanto de imersão na nossa cultura pedagógica. No entanto, o espírito romântico e seus projetos nacionalistas, aos poucos, transformariam todo esse ímpeto em epitáfio.

Com vistas a atestar tais considerações, a seguir, reproduzimos um quadro com os componentes curriculares referentes ao ensino de Português nas três séries finais do ensino secundário da época, correspondentes ao que hoje denominamos de ensino médio.

Série \ Ano	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética, Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894			
1895			
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e Nacional
1899/1900	Literatura	Literatura	

(SOUZA, 1999, p.32)

A tabela acima demonstra que o viés humanista, baseado nos estudos clássicos, permanece hegemônico até a primeira metade do século XIX. Dessa maneira, ora dava-se ênfase à retórica, ora investia-se na articulação entre esta e a poética. O protagonismo dessas disciplinas, porém, seria severamente abalado à

medida que o Romantismo e, por conseguinte, o conceito de literatura se consolidavam no Brasil.

Conforme Oliveira (2008), foi na década de 1830 que o conceito de literatura ganhou contornos específicos, no nosso país, antes disso, no período joanino, a noção ainda englobava outras produções para além do campo artístico. Além de receber essa especificação, o fenômeno literário passaria também a ser associado ao projeto romântico de afirmação da identidade nacional. Eram essas as convicções de Gonçalves de Magalhães, quando, em 1836, no primeiro número da revista Niterói, ele declarou que

A Literatura de um povo é o desenvolvimento do que ele tem de mais sublime nas ideias, de mais filosófico no pensamento, de mais heroico na moral e de mais belo na Natureza, é o quadro animado de suas virtudes e de suas paixões, o despertador de sua glória e o reflexo progressivo de sua inteligência (MAGALHÃES, 1978, p. 142).

Estavam, pois, lançadas as bases para o florescimento da historiografia literária nacional, que, por sua vez, nos conduz para uma gradual “autonomia do ensino de literatura em relação ao de retórica e poética”, além de contribuir para a “institucionalização do ensino das literaturas nacionais” (OLIVEIRA, 2008, p, 30).

Esse novo cenário, obviamente, pressupunha um redirecionamento nos objetivos traçados para os estudos literários (SOUZA, 2007). Se, nas aulas de Retórica e Poética, a análise das obras clássicas objetivava o domínio da arte do bem falar e do bem escrever através do estudo prescritivo das figuras de linguagem, nas de literatura o intuito era a assimilação e identificação dos escritores e das produções consideradas “representativas da cultura e até do ‘caráter’ de um determinado país, bem como de seus valores e interesses oficiais” (OLIVEIRA, 2008, p, 30).

As razões pelas quais se instaura essa passagem de um enfoque humanista devoto da Retórica e da Poética para uma abordagem historicista são investigadas por Souza (1999, p.27-29), que chega às seguintes conclusões: “a ligação da retórica-poética com uma concepção clássica de arte”, à qual o Romantismo era totalmente avesso, tornou a disciplina inviável para aqueles tempos; some-se a isso

o fato de ela ter permanecido alheia ao “projeto de fundação e consolidação de uma literatura nacional”, tornando-se, definitivamente, *persona non grata* aos olhos dos românticos.

O estado brasileiro começa a formalizar esse novo encaminhamento dos estudos literários, a partir de 1855, com a introdução da “literatura nacional” no currículo dos estudos secundários. Ela ainda não figuraria como uma disciplina autônoma, sua condição seria, em realidade, a de conteúdo programático da retórica e poética. A iniciativa competiu ao ministro Couto Ferraz, que, no dia 17 de fevereiro do referido ano, baixou um regulamentado, dando novas diretrizes ao estatuto do Imperial Colégio de Pedro II, instituição tida como modelo a todos os estabelecimentos congêneres. Conforme Oliveira (2008, p. 31),

O novo regulamento dividia os estudos em duas “classes”, sendo o título de Bacharel em Letras obtido pelo estudante que completasse os dois estágios. Na segunda classe, de três anos, uma novidade: em retórica e poética, além das regras de eloquência e composição, dadas no sexto ano, o programa previa no estágio seguinte, ao lado da “composição de discursos e narrações em português”, o “quadro da literatura nacional”.

O item “Literatura Nacional” só conquistaria sua autonomia a partir de 1862, quando, pela primeira vez, ele é integrado aos programas de ensino como uma disciplina específica.

Em 1870, o ministro Paulino José Soares de Souza assina o Decreto nº 4.468, que regulamenta novo plano de estudos. Nesse documento, a cadeira de Retórica e Poética do sexto ano passaria a se chamar “história da literatura geral especialmente portuguesa e nacional” (OLIVEIRA, 2008). Como bem observa Cereja (2005), nesse momento, a disciplina traz no próprio nome as marcas da metodologia historicista que a defini desde o começo.

De acordo com Cereja (2005), em 1877, no programa do 7º ano, além de Retórica e Poética, consideradas como disciplinas independentes, também se faziam presentes mais três disciplinas: Literatura, História da Literatura Portuguesa e História da Literatura Brasileira. Nessas disciplinas, havia o claro intento de “resgatar as origens da literatura em língua portuguesa e compreender o processo de sua formação” (CEREJA, 2005, p. 96). A fim de ilustrar essas considerações,

observemos um trecho do programa de Literatura em que são explicitados os interesses da disciplina: “noções sobre as literaturas estrangeiras que mais ou menos influíram para a formação ou aperfeiçoamento da portuguesa; estudo detido das diferentes fases desta e da luso-brasileira” (SOUZA, 1999, p. 174).

A chegada da República, pelo menos em sua primeira fase, não trouxe nenhuma modificação significativa com respeito ao quadro do ensino de literatura que se configurara durante a vigência do Império. Em 1936, porém, quando da publicação da Portaria de 17 de março, assinada pelo ministro Gustavo Capanema, famoso ministro do Estado Novo, propõe-se um interessante desvio de rota na educação literária. Esse documento apresenta os programas relativos aos cursos de acesso às faculdades de direito, medicina e engenharia. A literatura, presente apenas no curso pré-jurídico, “pela primeira vez teve objetivos, metodologia e conteúdo bem definidos e sistematizados, ocupando um lugar de primazia em relação às demais disciplinas” (OLIVEIRA, 2008, p. 34):

O ensino de literatura no curso complementar deve ter, como principais objetivos, os seguintes:

- 1 – dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;
- 2 – preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;
- 3 – elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele porventura se revelem;
- 4 – auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (OLIVEIRA, 1999, p.).

Segundo prescrições do próprio documento, os objetivos elencados acima não inviabilizavam outros que estivessem em convergência com o “espírito geral da cadeira”. A intenção era superar um ensino baseado somente na “mera decoração de nomes, datas ou sequência de escolas literárias”. Propunha-se, na lei, um curso de literatura geral e não de história da literatura, em função disso as questões biográficas e históricas, ainda que fossem consideradas essenciais, passaram à condição de coadjuvantes, cedendo o protagonismo “à parte de crítica e estudo das obras, escolas e gêneros”. Com o objetivo de colocar em prática tais pensamentos, a legislação orientava o professor a lançar mão não somente de aulas expositivas,

mas que também empreendesse leituras de obras “cuidadosamente escolhidas”, concedesse espaço para a divulgação dos trabalhos escritos e orais dos alunos, além de fazer uso de outras estratégias didáticas, à época, bastante modernas, tais como: “projeção luminosa de vultos, cenas da literatura, dramatizações etc.”.

Essa iniciativa, que nos soa tão espantosamente contemporânea, não se perpetuaria nas legislações seguintes. Assim, o que parecia o estágio embrionário de uma nova abordagem da literatura, inscreveu-se, naquele momento da história, como um breve e destoante direcionamento pedagógico.

Em realidade, excetuando-se um ou outro momento de retração, a vertente historicista seguia triunfante desde os tempos do Brasil império, de maneira que, em meados do século XX, a historiografia literária já tinha se consolidado “como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência” (CEREJA, 2005, p. 103).

Com a publicação da lei nº 5.692, de 1971, reitera-se, mais uma vez, a ênfase na visão panorâmica da literatura, nos cânones da tradição literária, na periodização das chamadas escolas literárias. Vejamos como o documento aborda o papel da literatura:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto. Evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles” (M. Laloum) (MEC, 1971, p. 30).

Nesse fragmento, veem-se claramente as premissas culturalista e historicista a partir das quais são compreendidas a língua e a literatura. Assim, o documento escreve, em página nova, uma receita antiga: o modelo historiográfico nascido no século anterior.

Essa não seria, entretanto, a única semelhança com o modelo pedagógico oitocentista. Na resolução nº 08, de dezembro de 1971, que detalha as intenções da lei nº 5.692, é possível observar um recurso que vigorou nos planejamentos escolares do Colégio Pedro II, entre 1879 e 1894, (ver quadro na página 46): a dicotomia entre língua e literatura. Essa separação ficou marcada, no artigo 5º do documento, quando o relator, ao elencar as disciplinas que deveriam compor o núcleo comum do ensino médio, faz menção à “Língua Portuguesa” e à “Literatura Brasileira”.

Segundo Cereja (2005, p. 107), tal postura “legitimou e acentuou”, nas escolas, a tendência, “marcada pelo espírito tecnicista, de dividir conteúdos e professores de uma mesma disciplina, a fim de especializar (e inevitavelmente fragmentar) ainda mais o ensino”, postura essa que também se cristalizou nos livros didáticos.

Com a lei nº 5.692/ 71, a formação literária, ou humanística, cederia, portanto, lugar a um enfoque mais positivista, nacionalista e profissionalizante, bem ao gosto do regime político em vigência naquela época. Afinal, os anseios educacionais do período estavam voltados, principalmente, para a formação de mão de obra treinada e cheia de amor pela nação. Quanto aos apreciadores da arte literária e leitores críticos, esses eram frequentemente transferidos do sistema educacional para o carcerário.

Uma vez encerrado o regime de exceção, retomávamos o curso da democracia na forma da lei. Promulgou-se, então, a Constituição Federal de 1988. Na década seguinte, seria sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996, que se estruturava em torno de três orientações: “espírito democrático, formação para a cidadania e qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização” (CEREJA, 2005, p. 110).

Nesse documento, o desejo de formar os estudantes para o universo do trabalho reaparece, mas de uma forma distinta da sugerida na lei nº 5.692/71. Sem perder a feição “eventualmente profissionalizante”, a LDB nº 9.394/1996 se mostra

mais aberta “também para interesses de outra natureza, como os culturais” (CEREJA, 2005, p. 110).

No tocante ao ensino de Português e /ou Literatura, é importante atentar para o que preceituam os artigos 35 e 36.

**Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

[...]

O inciso terceiro; por estabelecer como meta o desenvolvimento do humanismo, da independência de pensamento e da criticidade, “não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho”; pode ser associado ao ensino de Português, e, mais especificamente, ao de Literatura (e das outras artes). (BRASIL, 2006, p. 53).

No artigo 36, o ensino de Literatura se apresenta na alusão às “letras” e ao “processo histórico de transformações da sociedade e da cultura”; ao passo que o ensino de língua é mencionado, de maneira explícita, no trecho “língua portuguesa como instrumento de comunicação”, que, aliás, evidencia uma concepção funcionalista da linguagem.

**Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[...]

Nos anos seguintes, todo o esforço foi concentrado na publicação de documentos que detalhassem os objetivos e fundamentos teóricos da referida LDB: os pareceres 05/97, 15/98 e 01/99, as resoluções 03/98 e 02/99 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998. No entanto, interessa-nos tratar dos documentos que se destinaram à pormenorização dos objetivos das diferentes áreas, bem como à orientação dos professores quanto às especificidades de suas disciplinas. Assim, falaremos, brevemente, a respeito dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documentos esses publicados, respectivamente, em 1999, 2000 e 2006.

Guardadas as devidas diferenças entre os documentos, suas especificidades, equívocos, contradições, consideramos que os três apontam para um processo de mudança de paradigma na condução dos estudos literários. Um roteiro que nos encaminharia da historiografia literária para o letramento literário.

De acordo com Soares (2006, p. 18), o conceito de letramento pode ser entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Dessa forma, o letramento literário não se confunde com a “simples atividade de leitura”, mas antes se configura como “uma forma de assegurar o efetivo domínio” das potencialidades da escrita literária (COSSON, 2014, p. 12).

Paulino (2004, p. 56) nos detalha que as práticas educativas baseados no letramento literário perseguem objetivos muito claros, a saber:

[...] a formação de 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.

A autora nos adverte, porém, que, em se tratando da leitura do texto literário, é imprescindível que empreendamos a análise de suas especificidades, sem deixarmos de levar em consideração o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não literários, já que, numa perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

Todos os três guias da prática docente (PCNEM; PCN+ Ensino Médio e as OCEM), que ora trazemos ao debate, são unânimes em defender essa formação do leitor literário como o grande motivo de se trabalhar a literatura em sala de aula. Essa premissa nos leva a outra, igualmente importante, que os documentos também evidenciam: a escola deve priorizar mais a leitura da literatura do que os saberes sobre a literatura (COLOMER, 2007).

Por essa ótica; ao invés de o professor “abordar os movimentos literários cronologicamente, apresentando as características prototípicas de cada escola literária”, bem como de seus mais reconhecidos representantes através da leitura de fragmentos das obras; ele dedicar-se-ia a fortalecer a disposição crítica dos alunos para com a literatura, levando-os “a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON, 2014, p. 47).

Os PCNEM são categóricos no que diz respeito a essa questão e o demonstram nos seguintes termos: “[...] a literatura integra-se à área de leitura”. Eles defendem a posição segundo a qual, num caminho inverso ao da história da literatura, as práticas educacionais dos professores de língua portuguesa deveriam considerar o uso social da linguagem (BRASIL, 1999, p. 18).

Os PCN+ Ensino Médio apresentam as mesmas diretrizes, desenvolvendo-as um pouco mais:

Considera-se mais significativo que  
[...]  
– o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2000, p. 71).

As OCEM referendam os posicionamentos anteriores a partir da noção de letramento literário. É preciso esclarecer que, nos outros dois documentos, esse conceito, ainda que esteja subentendido no corpo de algumas argumentações, em nenhum momento é verbalizado. Uma explicação possível para essa ausência é que as produções relativas ao tema da leitura literária se consolidaram justamente nos anos subsequentes à publicação deles.

Independente das escolhas teóricas distintas, a realidade é que, pelo menos quanto à importância da leitura, as opiniões são consensuais. Assim, as OCEM mantêm firme a postura dos seus predecessores. Segundo elas, para garantir o caráter humanístico e formador da literatura, “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]”; é preciso, em realidade, “formar o leitor literário, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54).

Para Rezende (2013), estamos migrando, paulatinamente, do ensino de literatura para a leitura literária. Segundo a autora, “um deslocamento considerável [...], uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (REZENDE, 2013, p. 106).

Colomer (1991) compartilha da mesma opinião. Segundo a autora, encontramos-nos na transição entre dois paradigmas. Ela estima que, dentro de alguns anos, conseguiremos

reemplazar definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida esta última como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura (COLOMER, 1991, p. 22).

A estudiosa enumera algumas das principais mudanças que a educação literária, essa abordagem emergente, tem acarretado para o modelo tradicional de ensino de literatura. Ela condensa tais informações em um quadro, que ora reproduzimos.

<b>Esquema de los cambios producidos en el modelo tradicional de enseñanza literaria.</b>	
Primacía del registro literário em la enseñanza de la literatura	Integración del registro literário en los diversos usos lingüísticos

Enseñanza como transmisión. La interpretación de los textos por parte del professor. Prioridad de la memorización	Construcción del conocimiento por parte del alumno. Interacción educativa. Prioridad de la comprensión
Lectura de autores clásicos	Ampliación del corpus literario
Programación histórica de los contenidos. Más información que lectura de texto	Diversidad en los ejes de contenidos (programación por géneros, técnicas, etc.). Gran incremento del contacto con el texto
Expresión escrita limitada a la paráfrasis, el comentario y el resumen	Amplia interrelación entre recepción literaria y expresión escrita

Temos um longo percurso pela frente até que a leitura literária seja a perspectiva dominante. Atualmente, observamos a coexistência dos dois modelos descritos, com uma significativa predominância do historiográfico (REZENDE, 2014). No entanto, como sinalizam os últimos documentos oficiais para o Ensino Médio, o anseio por uma nova direção está ganhando volume. Juntemo-nos, pois, a esse coro.

## **2. A NOÇÃO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO**

Ao longo da história ocidental, conforme vimos no capítulo anterior, várias ideias acerca do “artefato literário” vieram a lume, originando um grande acervo de disparidades e relativismo; e não de pluralismo como erroneamente se pode julgar. De acordo com Compagnon (2010, p. 26), as teses formuladas pela literatura no transcorrer desses séculos se afiguram “possíveis, mas não possíveis; aceitáveis, mas não compatíveis; em vez de se somarem numa visão total e mais completa; elas se excluem mutuamente”, uma vez que não denominam como literatura o mesmo objeto; como se pode presumir, não avaliam distintos elementos do mesmo objeto, antes investigam diferentes objetos.

Na contemporaneidade, essa profusão de perspectivas e seus antagonismos se fazem sentir com mais veemência; haja vista as inúmeras abordagens do fenômeno literário que do século XIX até a atualidade emergiram. Não obstante essa série de nortes conceituais por que podem singrar os que lidam com o termo em questão, é possível ressaltar, nos dias de hoje, dois posicionamentos fundamentais sobre a “literatura”. De um lado a perspectiva desejosa de retirar, em certa medida, a áurea mítica com a qual se costuma adornar tal atividade artística e que parece dissociá-la das tantas manifestações culturais, concedendo-lhe atribuições extraordinárias, para além dos discursos prosaicos. De outro a que ambiciona garantir, ao contrário, a perpetuação da referida aura. Enquanto aquela abordagem rejeita o conceito de literatura que se baseia na quimérica perscrutação da “natureza” do texto literário; esta o tem como bússola maior, premissa fundamental. A primeira sustenta, pois, o conceito referencial, imanentista de literatura; em contrapartida, a outra a concebe como “um fenômeno social e histórico” (MAGNANI, 2001, p. 2), imerso em uma verdadeira “rede de múltiplos processos interativos e instáveis” (OLINTO, 1996, p. 20).

Tais orientações fazem retumbar um impasse, que há alguns anos soaria inverossímil, a saber: devem-se conceber as obras literárias como um gênero

discursivo em meio a tantos outros, ou como uma forma “especial” de linguagem? (EAGLETON, 2001); (MAINGUENEAU, 1996).

Essas visões do artefato literário – seja a perspectiva que tenta ressignificá-lo, conforme muitas tendências atuais, ou a que lhe atribui especificidade, tal qual assevera o legado formalista – repercutem no ensino de Literatura e na legislação que o orienta. Dessa maneira, os documentos oficiais que tratam da matéria vão posicionar-se, assimilando ou refutando tais pontos de vista que, posteriormente, são materializados no exercício do magistério.

Nas linhas que seguem, analisar-se-á como a noção de literatura se apresenta nos três documentos a que se aludiu anteriormente, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

## **2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (PCNEM)**

Quando em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sob a coordenação de Zuleika Murrie; talvez descansassem tranquilos em suas casas muitos especialistas em “Literatura”, imaginando a reiteração de suas convicções entre os parágrafos do documento. Afinal, esse guia das diferentes atividades educacionais brasileiras, em muitas oportunidades, se prestou ao anúncio de revoluções pedagógicas e conceituais, cantadas quase que a uma só voz pela academia.

Dessa vez, porém, as conjecturas dos referidos catedráticos não se confirmariam. Ante um documento que lançava, muito embora sem o adequado desenvolvimento, uma concepção tão inovadora de “literatura” e de ensino da

mesma; o autorretrato romântico que anteviram parecia agora uma daquelas telas de Goya ou Bosch em que as cores servem ao grotesco.

Basicamente os PCNEM propõem, a exemplo dos PCNs que o precederam, mas de maneira mais contundente, a “desdisciplinarização” da literatura que passa a ser vista como um dos gêneros textuais, ou discursivos, com os quais o professor de língua portuguesa tem que trabalhar[...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

Essa proposta é diversas vezes ressaltada ao longo do texto. Já na oitava página encontra-se quiçá o registro mais explícito de tal posicionamento, conforme atesta o seguinte trecho: “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 8).

A partir desse fragmento, torna-se quase inevitável deduzir que o documento constrói sua acepção de “literatura”, com base no horizonte teórico de Bakhtin, sem sondar-lhe demasiadamente o “onthos” ou cantar-lhe as especificidades.

De acordo com Todorov (2003, p. 30),

Bakhtin não se ateve à crítica da definição formalista da literatura (para substituí-la por outra); não, ele simplesmente renunciou a procurar especificidade literária. Não que essa tarefa perca todo o sentido a seus olhos; mas este sentido só existe em relação a uma história particular (da literatura ou da crítica) e não merece a posição central que lhe atribuíram. O que lhe parece agora muito mais importante são todos os laços que tecem entre a literatura e a cultura, enquanto “unidade diferenciada” dos discursos de uma época (c.f. Estetika, pp329-30). Daí seu interesse pelos “gêneros primários”, isto é, as formas de conversação, de discurso público, de trocas mais ou menos regulamentadas. Mais do que “construção” ou “arquitetônica”, a obra é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros; cruzamentos e pontos de encontros; **ela perde de repente sua posição privilegiada** (grifo nosso). Portanto, Bakhtin, reencontra a transtextualidade, não mais no sentido dos “métodos” formalistas, mas no sentido de um pertencer à história da cultura.

Conforme Cereja (2005), no texto “Discurso na vida e na arte”, ensaio de 1926, Bakhtin aborda o texto literário enquanto discurso verbal. Discurso, pelo ponto de vista do autor, é um fenômeno de comunicação cultural que “não pode ser compreendido independentemente da situação social que o engendra, pois participa do fluxo social e se envolve em processos de interação, de troca, com outras formas de comunicação” (BRAIT, 1999, p.18). Compreendido com base nessa perspectiva,

o texto literário se torna matéria de investigação de linguagem em geral; não ficando, desse modo, circunscrito ao âmbito da teoria, da crítica e da historiografia literárias.

No pensamento bakhtiniano, a “literatura” divide – sem que se lhe outorgue posição superior – espaço com uma infinidade de outras manifestações culturais e discursivas. O estético, o jurídico, o científico etc. são inseridos, na ótica do pensador russo, na categoria dos gêneros discursivos secundários, atividades enunciativas que se relacionam a “esferas públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes, medidas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários” (KOCH, 2002, p.54).

Os PCNEM materializam tais elucubrações do filósofo russo, principalmente, na formulação de uma das “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa” que se relaciona à literatura, a saber:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local. Interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis) (BRASIL, 1999, p. 24).

Como se pode depreender, tal habilidade se refere à abordagem de quaisquer textos, sejam literários ou não literários, verbais ou não verbais. Reafirma-se, dessa maneira, a visão da literatura como uma ocorrência discursiva entre tantas outras.

Nas alusões feitas à literatura na parte específica de “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, percebe-se a clara rejeição do documento ao conceito essencialista do objeto literário em vigor no ambiente escolar. Não só rejeita tal posição, bem como lhe denuncia as fragilidades, a falta de rigor científico, demonstrando inclusive que os discentes estão cômnicos da arbitrariedade coercitiva das instituições no tocante do fenômeno literário. Além disso, nessa seção ele insurge contra a visão da literatura como conjunto de classificações consagradas.

[...] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto, uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.

[...] Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 1999, p. 16).

As transcrições acima mostram os provocativos e bem fundamentos questionamentos que o documento lança à cristalizada tradição literária. Mas a composição está inacabada, falta-lhe desenvolvimento. Acordes dissonantes e arrebatadores no início para precipitadamente incorrer num importuno *fade-out*. No momento em que os PCNEM deveriam esclarecer sua concepção de “literatura”, eles silenciaram ou (talvez lançando mão de um eufemismo) se extraviaram da rota que parecia óbvia. Refutaram uma perspectiva teórica sem elucidar satisfatoriamente a que cultivavam.

Em virtude de suas debilidades argumentativas, esse excerto tornou-se, com muita justiça, um dos mais criticados pelos “antagonistas” do documento. De acordo com Cereja (2005), por exemplo, não são explicados, no texto, os parâmetros a partir dos quais se deve pensar o fenômeno literário. Para Frederico e Osakabe (2002), a forma como foi redigido o trecho em discussão ainda pode lamentavelmente sugerir (mesmo sem intenção alguma de fazê-lo) que Machado de Assis e Paulo Coelho estariam num mesmo patamar. Urge dizer que das duas observações a primeira se mostra mais procedente. Quanto à última, ainda que não seja de todo descabida, parece um pouco forçosa. É mesmo crível que um profissional da área de Letras possa desenvolver a interpretação à qual aludiram os professores?

E as críticas não terminam aqui. Para cada pecado do PCNEM, um demorado sorriso dos opositores. Agora a falta foi um pouco mais grave: o documento caiu em contradição. Tal fato ocorre justamente na competência que ele reservou para os domínios da literatura. Eis a referida habilidade:

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de reconstrução do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (BRASIL, 1999, p. 24)

O parágrafo copilado veicula exatamente as concepções da arte literária contra as quais o documento se rebela em páginas anteriores. Exerce a função de porta-voz do tratamento dado ao literário pelo “velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da Literatura em nosso ensino[...]” (FREDERICO;OSAKABE, 2002). Consegue, num só golpe, recuperar os três conceitos do fenômeno literário que a escola elegeu como prediletos, são eles (LEITE, 2006):

- a) “a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural”;
- b) “a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária”;
- c) a literatura como “cada texto consagrado pela crítica como sendo literário”.

As fragilidades argumentativas e as incongruências, no entanto, não retiram o mérito do documento de ter discutido a literatura como um “fenômeno complexo a ser analisado no contexto de uma situação comunicativa em que desempenha funções reguladas por determinadas instituições históricas” (OLINTO, 1996, p. 29). Além do mais, a disposição que exhibe para romper com a visão elitista e ideológica dos textos literários bem compensa o esforço de lê-lo na íntegra.

Os PCNEM são testemunhas de uma crise ontológica e epistemológica. Revelam que nos desvãos da *antifundacionista* pós-modernidade caiu a “Literatura”. A contemporaneidade e suas insurreições contra o pretensamente absoluto e trans-histórico, de certo, não poupariam “a arte em palavras” de uma manifestação a que se atribuíam valores de universalidade e de transcendência. Não aleatoriamente, noções como “literariedade”, fruição estética, e mesmo a própria concepção de texto literário amargam uma incursão no terreno do questionável (OLIVEIRA, 2006). Alguns autores chegaram até a anunciar um *suposto* falecimento da arte literária (ou, ao menos, do que por essa manifestação artística se entendia) e, obviamente, das disciplinas que a tomam por objeto de investigação (EAGLETON, 2001).

Independente do tom, se fatalista ou moderado, de fato, atualmente uma parcela modesta, mas significativa, dos especialistas concebe e pensa a “literatura”

com base em uma série de reservas. Pezzolano (2000, p.60), em tom sutilmente irônico, afirma que na atualidade

Quien se refiera a la literatura a secas (sin agregar las juiciosas comillas encargadas de suspender la referencia habitual del término), **corre el peligro** (grifo nosso) de no estimar la actual crisis de paradigma, así como, naturalmente, los discursos de las teorías y de las prácticas disciplinarias que la señalan y la potencian.

Rumo às veredas que levam à atual ressignificação da literatura, os PCNEM mencionam, sem o dizer expressamente, o ideário de Terry Eagleton (2001, p. 278). O grande crítico inglês também subverte (de maneira deveras radical) a noção tradicional de literatura. Segundo ele, a preocupação da crítica literária é com a literatura, uma vez que ela supostamente seria mais preciosa e compensadora do que qualquer outro texto sob o qual se poderia edificar o discurso crítico. A desvantagem dessa pretensão é de ela ser claramente equivocada: muitas obras cinematográficas e filosóficas são consideradas mais valiosas do que muitas produções incluídas no “cânone literário”. Com essas assertivas, o autor refuta a idéia quase mítica de “literatura” que vigora há séculos e que se cristalizou no mundo acadêmico e, a partir dele, em todas as esferas do social. Diante do que foi exposto sobre o acervo desse autor, ninguém ousaria dizer que se trata de um mero acaso a presença do livro *Teoria da Literatura: uma introdução* na bibliografia do documento.

Em favor do espírito do PCNEM, faz necessário dizer, por fim, o quanto eles são partidários (é bem verdade que falhos em diversos momentos) do desejo de desnudar as grandes “Verdades” científicas, que ganhou força no ambiente universitário com o advento da Análise do Discurso, da Teoria da Complexidade e outras teorias perturbadoras e emblemáticas da contemporaneidade. Com esse anseio em mente é que se manifestam – ao reavaliar a “literatura” – muitos especialistas na matéria (inclusive os que compuseram o documento em questão), pois têm plena consciência de que “o efeito e a função do “verdadeiro” provêm da forma como certas disciplinas definem e regem o modo como certos objetos são reconhecidos, acolhidos, rejeitados e controlados”(ARAÚJO, 2004, p. 235).

## 2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais + ensino médio (PCN+)

Em virtude dos inúmeros desafetos que os PCNEM acumularam, nos diversos âmbitos educacionais e sociais, foram compostos os PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que preencheria – com bem sugere o subtítulo – as lacunas do seu antecessor. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias teve como coordenador Carlos Emílio Faraco e como redatora Maria Paula Parisi Lauria.

Os PCN+ retomam dos PCNEM algumas instruções gerais no que se refere à concepção da literatura. Esta continua sendo percebida como um gênero discursivo, um microcosmo inserido num espaço maior que é a linguagem. Rejeita-se a arbitrariedade e ilusão formalista em prol de um tratamento bakhtiniano do fenômeno literário, como atesta o fragmento a seguir:

[...] Não basta considerara algo como belo ou não; é preciso saber de que premissas se parte para valorizar determinados procedimentos de ordem estética, sem perder de vista que tais valores são variáveis no tempo e no espaço (BRASIL, 2002, p. 65).

Obviamente o documento não reafirma todas as prerrogativas do anterior, pois, dessa maneira, não exerceria a “função” a que se destinara: funcionar como um alento para os especialistas em literatura.

Por conta disso, algumas diferenças se fazem notar entre os dois “guias do ensino médio”. Em termos mais precisos: os PCN+ retrocederam em relação a certas posições defendidas pelo PCNEM, inclusive no que diz respeito ao fenômeno literário (CEREJA, 2005, p. 121).

O anseio de estabelecer trégua com os *expertos* na arte em palavras era tanto que os PCN+ não se contiveram e, então, em várias páginas, quase num espasmo compulsivo, lançaram respeitosas e inevitáveis citações ao literário.

Percebe-se que, em muitas dessas alusões, a arte literária é apresentada, sem justificativa plausível para tanto, com uso da língua que deve ocupar posição de destaque. Segue abaixo um texto que atesta esses dizeres:

[...] cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam a língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, **especialmente os literários** (grifo nosso) (BRASIL, 2002, p.55)

É mais do que perceptível a diferença de tom entre os dois Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora ambos se acerquem do texto literário como o auxílio da teoria dos gêneros, eles o colocam em patamares distintos. Enquanto os PCNEM o conservam no mesmo degrau das demais construções da linguagem, os PCN+, inversamente, assentam-no em casta superior.

Urge demarcar ainda uma outra dessemelhança entre as duas produções. Como já fora dito, a primeira delas esforça-se para renegar a identificação da literatura como matéria equivalente a história literária. Em compensação, a segunda sai, em quatro oportunidades, em defesa de tal juízo. Reproduzir-se-ão aqui duas dessas passagens.

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sócias e pessoais em que está imerso (BRASIL, 2002, p. 52).

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história literária [...] (BRASIL, 2002, p. 66).

Os PCN+, no seu intento de reconciliar o discurso curricular com a vetusta área de literatura, terminam amargando um hibridismo desarmônico. Uma mistura heterogênea entre posições seculares e contemporâneas do texto literário. É só imaginar aquelas fatídicas ocasiões em que a bem intencionada tentativa de reparo vira um grandioso desacerto.

É possível dizer que o documento em discussão é uma espécie de zona fronteira governada por ninguém, mantém laços conceituais com o parâmetro que lhe antecederia e prenuncia alguns conteúdos das Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM).

## 2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Como foi visto, os PCN+ não chegaram a representar uma réplica aos PCNEM, visto que a única incumbência que se conferiu àqueles foi a de esclarecer ou desenvolver certos tópicos destes. Era necessário, pois, cunhar uma carta oficial de repúdio aos conceitos daquele incômodo documento de 1999. A materialização de tal empreitada só viria a acontecer no ano de 2006 com a publicação das redentoras e terapêuticas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), relativas aos conhecimentos de literatura.

Logo no primeiro parágrafo, as orientações justificam sua existência e revelam já um pouco das suas premissas conceituais. A seguir a transcrição do referido trecho:

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

Esses são os dois grandes símbolos que constam no estandarte carregado pelo documento: autonomia e especificidade do texto literário. Apoiado nesses conceitos emprestados pelas teorias formalistas da literatura, ele tenta persuadir seus leitores de que o fenômeno literário só pode ser tomado a partir de uma visão centrada nos elementos intrínsecos do mesmo.

Cada um dos termos em negrito no excerto merece uma apreciação à parte. Que se comece pela autonomia da literatura. As OCEM, atentas às palavras do mundialmente conhecido estruturalista Northrop Frye, sugere o literário como uma “estrutura verbal autônoma”, tese sobremaneira arriscada em dias tão humanistas quanto os da atualidade, pois em teoria literária falar com esses termos é o mesmo que pensar a arte em palavras como um campo em que se regozija a auto-referencialidade, isto é, ilhado de quaisquer referências à exceção de si próprio; cuja natureza é regulada somente por um “sistema de relações verbais”, à margem da história, da cultura, da sociedade e de tantas outras categorias exteriores a ele mesmo.

Como o documento não desenvolve maiores explicações acerca desse tema, não se pode afirmar, categoricamente, que ele quisesse veicular os sentidos acima apresentados. É preferível crer que foi um lapso dos redatores do documento, que eles usaram o termo sem atentar para os significados que, tradicionalmente, o mesmo recebe das ciências literárias.

Para o caso de não ter sido uma desatenção, algumas palavras podem ser postas a fim de compor um pequeno fragmento de insatisfação.

Numa perspectiva pragmática, Jitriki (2000, p.30) elabora interessante comentário sobre o assunto em debate. Com a palavra a autora “[...] ante todo hay una sinécdoque – eso que llamas “literatura” está contenido en eso que entendemos por “cultura” [...]”. Essa assertiva parece tão óbvia que é inimaginável presumir que os responsáveis pelo documento a desconhecêssem. Como pode o literário não ter vínculos com as categorias nas quais está imerso (história, cultura, sociedade)?

Bastaria recorrer ao aporte mais basilar da Linguística Textual; dessa forma, ter-se-ia conhecimento de que, como concretização verbal, o texto (literário ou não) se realiza através de uma gama de relações extra, inter e intratextuais. Há muito, sabe-se que a literatura é condicionada “pelo funcionamento social da língua” (MAGNANI, 2001, p. 8). Faz-se necessário esclarecer, porém, que o fenômeno literário não é um simples reproduzidor das complexas instâncias sociais; ele, para ser mais exato, “é um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura (MAGNANI, 2001, p. 6)”.

Para complementar sua noção substancialista da literatura, as OCEM apelam para a especificidade da linguagem literária.

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

Conforme apregoa o documento, a constituição do código literário se confunde com os “artifícios” textuais. Nessa acepção, a utilização para fins estéticos (“menos pragmático”) de uma série de *tropos*, ornatos retóricos (“um modo de construção”) que transfiguraria a linguagem cotidiana (“elaborações linguísticas usuais”) é o que caracterizaria o discurso literário.

Está mais do que declarado o caráter “neoformalista” do guia. Para ele, a linguagem artisticamente elaborada transgride todos os limites impostos pelas elaborações discursivas vulgares, criando no leitor um efeito muito peculiar de “estranhamento”. Carregam consigo os literatos o dom de desautomatizar as palavras, poderia gritar as OCNEM. E talvez dissessem ainda: com os vocábulos alforriados, estariam libertos também o mundo e o leitor. É esse tal “exercício de liberdade” que aparenta só existir no espaço da arte literária, como se um texto de diferente identidade não pudesse conceder esses pequenos lampejos de alegria.

Só assim [através do campo afetivo com o texto literário] será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar da linguagem, consegue produzir no leitor [...] (BRASIL, 2006, P. 55).

Em conformidade com Martins (2006), o relacionamento entre literatura e o mundo do ensino sempre foi marcada por conceitos e formulações estigmatizadas do literário. Uma dessas noções é justamente a que defende a especificidade da linguagem literária. Deste modo, em função a letargia intelectual daqueles a quem fora confiada a redação do documento, se quer propor que somente um dos aspectos dessa rede plural e contingente chamada literatura seja tomado como o cerne da questão. Na avaliação de Olinto (1996), as teorias literárias que abdicaram da concepção imanentista em favor da pragmática tem plena convicção de que as propriedades específicas do fenômeno literário não estão em elementos exclusivos do texto, mas sim em uma complexa relação comunicacional.

Embebidos em um *juego tautológico*, os autores do documento conceituam a literatura como arte, em “*stricto sensu*”, isto é, “como arte que constrói com palavras”. Na tentativa brilhante de endossar sua argumentação, o guia adentra terrenos cada vez mais movediços. “O problema, entretanto, persiste: se a Literatura é arte, a arte serve para quê?” (BRASIL, 2006, P 52). E como ele se sai diante desse emaranhado conceitual? Um pouco aturdido.

[...] as artes [...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de por em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só há fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservado às artes, de cuja apropriação todos têm direito.

Esse trecho não explica bem nem a função e nem muito menos o conceito da tal arte literária que o documento vinha destacando até então: um fenômeno pleno de idiosincrasias e malabarismos retórico-estéticos. Quase todas as atribuições previstas para a arte poderiam ser muito bem listadas com referência a textos pragmáticos.

A educação da sensibilidade, por exemplo, não é feita somente através da linguagem artística. Só é possível conceber o contrário se o termo “sensibilidade” estiver associado à fruição, uma das várias entradas que o vocábulo apresenta. Essa palavra é extremamente polissêmica e com tal se inscreve em diversos domínios – sentimental, perceptivo, gnosiológico e também o estético – de maneira que outros modos discursivos, além de subordinados à *techné*, podem ser utilizados para educar a sensibilidade do homem.

Também não é um predicado próprio do universo da arte o caráter cognoscitivo. O documento afirma que o discurso artístico produz conhecimento de uma maneira diversa da ciência. Mas qual seria o procedimento dos bens “estéticos” para tal? Haveria nesse proceder algo de particular? A filosofia igualmente empreende estratégias bastante distintas do discurso científico com o objetivo de tatear um saber e, nem por isso, se configura como devota da estética. Como se vê, não aparecem tão evidentes as singularidades do *modus operandi* das manifestações literárias, a ponto de suscitar consenso.

Ademais, a idéia de que a arte é um instrumento privilegiado de contestação às ideologias (“meio de por em questão (fazendo crítica, pois) o que parece ser ocorrência/ decorrência natural”) não pode ser tomada como uma regra, visto que muitas obras, ao invés de se contraporem a essas “falsas consciências”, lhes servem de veículo publicitário.

Na sequência do extrato reproduzido anteriormente, o documento menciona a arte como uma maneira de se ultrapassar os limites da realidade existencial (“meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite”). Nota-se que, mais uma vez, ele faz uso de expressões polivalentes como se estivesse a tratar de termos unívocos e circunscritos ao artístico-literário. Inadvertidamente (ou não) desconsidera que as correntes teológicas, diversos filósofos e mesmo certas vertentes científicas cantam, cada qual ao seu modo, as maravilhas da transcendência.

As OCEM, como se pode perceber, sintetizam as aspirações daqueles estudiosos que se mostram ávidos por salvaguardar o discurso da “arte em palavras”. O encargo dos referidos catedráticos seria, de acordo com Eagleton (2001, p.277), proteger esse discurso, “ampliá-lo e desenvolvê-lo como for necessário, defendê-lo de outras formas de discurso [...]”. Analisando friamente, em verdade, como um conjunto de significantes que podem fazer erigir uma rede de “significados, objetos e práticas”. Em suma; críticos, teóricos, professores de “literatura” lançam – consciente ou inconscientemente – à posteridade um “texto” crivado por motivações ideológicas.

### 3. CONCEPÇÕES DO FENÔMENO LITERÁRIO E DO ENSINO DE LITERATURA

As discussões acerca dos conceitos de “literatura” quiçá encontrem-se perdidas em meio a uma espiral teórica, fazendo vir à luz o sorriso contemplativo e desinteressado da ciência pura. Possivelmente os patronos honorários do imediatismo clamariam por práxis.

No entanto, na contramão do que eles podem imaginar, o estudo das noções do fenômeno literário é capaz de confeccionar instrumentos de reformulação do real, traçar eficazes caminhos para a problematização do ensino da literatura, criar sugestões de novos rumos para a **prática** dos que lecionam a matéria. Tal idéia se justifica pela seguinte premissa: quaisquer mudanças realmente significativas na didática dessa disciplina dependem da reconstrução do que se considera por literário, visto que cada concepção da “arte em palavras” gera não somente uma nova orientação metodológica; mas, sobretudo, um “novo conteúdo de ensino” (GERALDI, 2006).

Como todo juízo acerca dessa manifestação discursiva tem implicações pedagógicas diferentes, é tarefa mais do que importante analisar os posicionamentos que sobre ela versam a fim de saber qual deles se apresenta como o mais consistente e apropriado.

Nesse capítulo, intentar-se-á a consecução de tal objetivo. Holofotes sobre as consequências que os conceitos de literatura cultivados pelos documentos oficiais trazem para o universo escolar. Além disso, verificar-se-á a relação entre tais noções e as identificações metodológicas apresentadas pelos guias para o ensino da matéria com vistas a identificar descompassos e/ou convergências no que se refere a esses dois pontos basilares.

### 3.1 A clarividência pragmática e o ensino de literatura

Na perspectiva pragmática, a exemplo da defendida pelos PCNEM, a literatura desce do púlpito que lhe endereça a tradição e vem ter, sem foro privilegiado, com seus fieis e com outras tantas realizações do extenso acervo da linguagem.

Esse ponto de vista exonera de suas atribuições a velha máxima da segregação do fenômeno literário em relação às outras manifestações linguísticas. Nesse recente modelo conceitual, torna-se impensável a anacrônica dicotomia entre literatura e língua. Quando se tem em mente que a matéria a partir da qual a arte literária surge é a palavra, compreende-se que estudá-la “significa também estudar língua e vice-versa” (LEITE, 2006, p.18). Portanto, setorizar esses conhecimentos é atentar, antes de tudo, contra a lógica.

Em consonância com tais asseverações, Bridi (1998, p.122) afirma que a ruptura entre língua e literatura, além de ser um contrassenso, como se ponderou anteriormente, ainda afigura como “um desserviço a todos porque a língua é sempre reinventada na literatura, que, ao mesmo tempo, a estabelece para o futuro”.

O documento denuncia, em uma de suas seções, a clássica fragmentação da disciplina Língua Portuguesa (Língua, Literatura, Produção de texto) que se tornou um paradigma, corrompendo guias oficiais e, posteriormente, o mercado editorial e o ambiente educativo.

A disciplina na LDB nº 5692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura, com ênfase na literatura brasileira. A divisão repercutiu na organização curricular a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/ literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno estava assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Alguns docentes, tomados por uma curiosidade epistemológica arguta, começam a perceber que o fim dessa divisão enriqueceria as possibilidades do

dizer, e esforçam-se para concretizá-lo, no dia a dia do magistério. Esses educadores, certamente, formam uma *Avant Garde* dessa alternativa. E não é exagerado designá-los assim, porque esse anseio de renovação, ainda que circule esbelto pelos simpósios, encontros livros especializados há algum tempo, quase não é levado a feito nas instituições educacionais por conta “do peso da tradição”, da “imposição dos programas a cumprir” dentre outros fatores; sendo assim, todos aqueles que conseguem fazê-lo despontam como desbravadores.

O conceito de literatura presente nos PCNEM, por deitar raízes na natureza social e interativa da linguagem, não se coaduna com quaisquer modelos pedagógicos que neguem ao aluno a competência comunicativa e que transformem os dizeres do professor em monólogo frio e inverossímil. Pensar o fenômeno literário a partir do sócio-interacionismo encaminha o professorado para outras estratégias didáticas, bem como lhe exige a formulação de distintos conteúdos. Partindo desse pressuposto, o documento dá a saber uma de suas principais diretrizes acerca do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Segundo ele (BRASIL, 1999, p. 17), esse processo “deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discurso de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno e da sociedade em geral”.

O citado guia percebe a urgência de se reestruturar o programa da disciplina Língua Portuguesa e lança a seguinte sugestão, amparada nas modernas contribuições das ciências lingüísticas e literárias:

Os conteúdos tradicionais do ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia pra a compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p 38).

O documento, ao propor o término da hegemonia da “história da literatura”, em detrimento da leitura literária, deseja contrariar uma convenção de mais de um século que remonta o projeto nacionalista romântico de definir e documentar as expressões da identidade nacional, e de formar os jovens brasileiros a partir dos textos considerados fundadores da cultura brasileira.

A tradição da historiografia literária, além de ter deixado uma herança claramente ideológica, ocasionou o surgimento de uma didática monológica “sob a forma de textos que não comunicam” nada para o alunado, transmitindo informações fragmentárias acerca da literatura, de que são exemplos a biografia dos autores e títulos de obras, as datas e periodizações, os resumos e trechos de obras com suas respectivas caracterizações estilísticas, em lugar do exercício autêntico da leitura e da escrita, da reflexão e da vivência da linguagem mesma (LEITE, 2006). Nessa prática reticente e lacunar em que, na maioria das vezes, fica-se a um passo do *nonsense*, a aprendizagem custa a dar sinais de vida. Moita Lopes (1996, p. 96), numa elaboração de enfoque Vygotskiniano, afirma que, “ a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e dos alunos numa tentativa de construção de um contexto mental comum [...]”.

Sobre esse tema, Afrânio Coutinho (1975, p. 118) expõe pensamento, denunciando a que destino a compulsão historiográfica pode levar o ensino da literatura:

Entre nós, o que é geral é o método expositivo, são exposições panorâmicas, em ordem cronológica, o mais dos casos reduzidos a um catálogo de nomes e títulos de obras, acompanhadas às vezes de dados bibliográficos, resumos de enredo ou classificação dos autores por escolas. Não será mal dizer que nada disso é Literatura.

Esse estereótipo educacional, na melhor das hipóteses, demarca encontros esparsos entre o discente e a obra literária. Negligencia, pois, o alargamento das possibilidades comunicativas do estudante. Passa ao largo da abordagem interacionista da linguagem, que fundamenta a compreensão da literatura com gênero do discurso e, conseqüentemente, ignora que a apropriação do fenômeno literário (assim como de outros gêneros) em toda a sua complexidade é um instrumento importante de socialização e inserção prática nas atividades interacionais humanas. Idéia essa a que os PCNEM fazem referência neste fragmento:

Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. A atenção sobre aquilo que se mostra e como se mostra traz informações sobre quem produz e para que produz (BRASIL, 1999, p. 20).

Além disso, por esse viés historiográfico, geralmente estuda-se o texto literário em tom excessivamente diacrônico, ou seja, por meio de um resgate das obras consagradas do passado, aquelas que já foram legitimadas pelos teóricos e, por conseguinte, pelas instituições de ensino. Uma esplêndida história sem contemporaneidade!

A propensão ao contemporâneo desagrade aos teóricos apegados à visão da literatura como o grupo das obras consagradas pela tradição, pois eles sabem que arte literária realizada na atualidade, comumente subverte e critica a produção literária já canonizada; assim como rompe, sem hesitação, com as estratégias discursivas tradicionais e inaugura novos padrões. Por que endereçariam cuidados os mencionados teóricos a tais produções carregadas de características que põem a prova vários preceitos e conceitos tradicionais atribuídos ao literário? Esses acadêmicos querem tratar “o gênero literário” em suas diferentes formas com kits muito bem demarcados e com qualidades claras e pouco variáveis. Supõe-se erroneamente que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido.

É mais sensato pensar que o hibridismo e o rompimento dos padrões prototípicos dos gêneros sejam aspectos constitutivos dos gêneros do que qualquer outra coisa, como defende Pegano (2005). Posição que encontra confirmação nesses notórios escritos de Bakhtin (2003, p.282, grifo nosso): “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas **relativamente estáveis** e típicas de construção do todo”. Para esse brilhante pensador, as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua (p. 283)”.

Sem desconsiderar a diacronia, a concepção do literário em debates confere relevo à dimensão sincrônica das análises literárias, isto é, investigações que consideram as manifestações sociais e culturais do presente que influenciam a produção e recepção do objeto literário. Essa postura é mais do que inevitável, quando se associa o literário a algo vivo e mutável, em constante transformação, imerso no compasso dos eventos sócio-culturais. Urge, por esse matiz, trazer à tona

novos literatos, novas obras para apreciar a quantas anda a complexa e inconstante rede de códigos a que se prende o fenômeno literário.

A noção de literatura como fenômeno social e processo comunicativo situado compõe, portanto, uma maneira diversa de se pensar a tradição literária. Esta seria identificada como um sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provocaria uma reorganização da tradição como totalidade (e modificaria, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (COMPAGNON, 2010, p. 34).

O ideal é que se faça uma permuta: o historicismo positivista daria lugar à historicidade da teoria recepcional. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p.81), o tradicional modelo historiográfico compreende o fenômeno literário como determinado pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, em contrapartida o conceito de historicidade da teoria recepcional toma por base a relação de sistemas de eventos comparados num aqui – e –agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Somente para reavivar a memória do leitor, é preciso dizer que os PCNEM, deferindo um golpe em sua própria carne, deixam transparecer um pequeno lampejo historiográfico. Porém, salvo esse disparate momentâneo, o documento se mantém leal à concepção pragmática do artefato literário e do que ela pressupõe.

Como já foi enfatizado, há vertentes que creem no discurso literário como uma das tantas formas verbais de ação que a língua permite. No entanto, a literatura só pode cumprir esse papel de gênero discursivo em sua genuína possibilidade no instante em que a experiência literária do leitor se entrelaça “ao horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, como isso, repercute também em suas formas de comportamento social” (JAUSS, 1975, p. 150).

Das afirmações anteriores se pode extrair uma constatação essencial: o texto literário somente se realiza com tal em um ato de leitura significativo. Nessa perspectiva, a leitura literária não pode ser vista como simples acúmulo de informações sobre clássicos, sobre gêneros ou estilos, escolas ou correntes literárias, mas sim o modo de realização dessa leitura, em que o fator individual (experiências pessoais) e o fator comunitário (dados culturais) do leitor no momento da leitura, o levam a pensar, a refletir sobre questões relativas ao seu mundo social (KRAMER, 2000).

A empreitada de estimular o contato significativo dos estudantes com as obras literárias, entendidas como lugares de “construção e negociação de sentidos” ainda enfrenta consideráveis percalços. Para agravar a situação, muitos docentes, manuais e livros didáticos levam adiante, talvez por excesso de didatismo, as desgastadas teorias de literatura e do processo de leitura, abordando com superficialidade e imediatismo os textos como se o sentido estivesse pronto e encerrado neles, somente esperando ser decodificado pelo leitor. Eles provavelmente desconhecem um dos saberes mais pertinentes que a Linguística Textual já elaborou, a saber: a compreensão de que o texto não funciona autonomamente, pois depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe, ou seja, não traz em si todos os detalhes de sua interpretação.

Em outras palavras, o texto funciona como o fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta (CAFIERO, 2002, p. 31). O texto deve ser construído dentro de uma situação interacional, como um processo social em que todos devem participar como agentes na busca da construção de um sentido, graças à incompletude do texto.

Como se pode notar, os textos acumulam um grande potencial semântico. Eles podem ser atualizados de maneira distinta por cada leitor. Revelam-se extremamente abertos, cabendo ao leitor operar o fechamento semântico dessa abertura.

Essa multiplicidade fica nítida na afirmação de Soares (1995, p.95), quando diz: “o texto não preexiste a sua leitura, não é aceitação passiva, mas construção

ativa”. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Cada leitura é nova escrita de um texto.

A literatura como das tantas materializações da linguagem não poderia evadir-se de uma propriedade que a constitui. Diversos especialistas da área, inclusive, aludem a essa possibilidade de suscitar uma gama variada de interpretações como um trunfo quase que privativo do fenômeno literário. Os linguistas textuais, porém, advertem que essa afirmação não é tão certa assim, porque todos os textos são polissêmicos em maior ou menor grau. O que marca a diferença, nessa história, não é a existência ou inexistência da característica, mas sim a intensidade com que ela ocorre. Às vezes um anúncio publicitário é muito mais polissêmico do que certos poemas pós- modernos.

Conforme foi exposto, o professor de língua portuguesa que abraça o conceito pragmático de literatura deverá estimular a leitura; sem, é claro, lhe reservar prioridade, antes a colocando lado a lado com a apreciação de outros gêneros.

No mais, a leitura deve sempre convergir para uma análise que mostre o literário como um fenômeno intimamente relacionado a uma macro-conjuntura, onde “visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, lendas, enfim a diversidade de elementos culturais participa ativamente, influenciando a constituição do texto” (MARTINS, 2006, p.90).

Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, intertextualidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais (MARTINS, 2006, p. 87).

Ao longo desse item, procurou-se enfatizar que o conceito de literatura fundamentado nas premissas pragmáticas representa um grande avanço epistemológico, uma vez que rompe com os enfoques formalistas do fenômeno literário e lança as bases para que a arte dos literatos seja concebida como um sistema em interminável estado de processamento e não como um objeto estático.

Essa perspectiva ressalta a ideia de que o contexto, as circunstâncias históricas de produção e recepção da obra de arte implicam variações na maneira como o texto é encarado e na noção também de texto e/ou de qualidade artística, o chamado texto literário.

Ao se congregar com as veredas sócio-interacionais, tal abordagem propicia o ensino de “literatura” que preza pela leitura crítica dos textos literários; que pensa o aluno como um construtor de sentidos; que expõe as fragilidade e incertezas das teorias literárias, colocando por terra quaisquer absolutismos no trato com a literatura. Torna a matéria, pois, mais complexa, uma vez que ela não mais se explica em função de algumas regras, características e afins; mas sim pelo entendimento de uma complexa tessitura que compreende várias práticas e instituições sociais num processo histórico.

Dessa maneira, monta uma metodologia de ensino que explica, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna um certo sentido evidente e inequívoco, ocultando, ao mesmo tempo, que ele resulta de espessos processos de produção de sentidos, historicamente determinados.

Demonstra, por exemplo, que aquelas perspectivas formalistas do literário e mesmo abordagens anteriores fizeram da LITERATURA um mito e do estudo dela um exercício para iniciados, num evidente rasgo elitista, isto é, aprisionaram o literário nas academias. Uma escrita tão pomposa, com ares de magia, com efeitos tão surpreendentes, apta a predizer evoluções, a construir novos mundos, a ser um dos grandes instrumentos de humanização não poderia ser dominada por todos, antes deveria permanecer sob a tutoria e o poder dos teóricos, intelectuais, pessoas de trato refinado e de intenções muitas vezes pouco honrosas.

### **3.2 O Equívoco Imanentista e o Ensino de Literatura**

Em campo oposto ao da pragmática, persiste – nas academias, centros educacionais, instâncias editoriais especializadas – uma noção da literatura presa à

cercadura substancialista e a seu apelo à autonomia do texto literário em sua integridade estrutural.

Nessa percepção imanentista, o literário atravessa uma insondável fase no ermo, anda alheio às estruturas sócio-culturais, aos apelos de outras áreas do saber; procura isolar-se das demais criações linguísticas. A literatura assim pensada se vê impelida a lutar pela sua independência enquanto disciplina. Que tal parece ao leitor retroceder para a fragmentação da matéria Língua Portuguesa? O texto literário – por possuir elementos que o tornam único e especial na totalidade das manifestações discursivas – precisa ter um lugar à parte no currículo.

As OCEM, como entusiastas desse posicionamento, não poderiam deixar de escrever sua ode à segregação curricular: “na defesa, pois, da **especificidade** da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio [...]” (Brasil, 2006, p. 49, grifo nosso).

Esse *Apartheid* provocou uma tendência de se abordar as diferenças entre a literatura e os outros discursos, quando deveria justamente ocorrer o oposto: a procura pelos espaços de similaridade, de convergência entre os gêneros.

Quando o guia apresenta suas teses de especificidade e autonomia do texto literário, ele não está criando somente um problema de caráter epistemológico, mas acima de tudo está lançando aos professores de literatura verdadeiras armadilhas. Se o assunto fosse objeto de laboriosa reflexão, perceber-se-ia que o literário é analisável, não em sua essencialidade, mas em seu funcionamento, que compreende as condições de emergência dos textos, sua produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, as condições de aprendizagem da língua e da literatura, diferentes instâncias legislativas nesse domínio, como as academias, os prêmios literários, as revistas, a definição de domínio cultural e corpus literário, e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, sem hierarquização entre esses elementos.

A concepção intrínseca da literatura, como se não bastasse disseminar a ideia essencialista do fenômeno literário, ainda considera que os traços distintivos do literário estariam ligados à utilização particular dos elementos linguísticos. Isso

produz consequências funestas para a realidade da sala de aula, porque pode induzir a uma supervalorização dos enfoques estruturalistas, formalistas, além de poder criar o falso juízo de que com a memorização de meia dúzia de características é possível domar o “ser literatura”.

Nega-se a historicidade do sistema literário; dessa maneira, professores e alunos são coagidos a forjar o caminhar dos acontecimentos, a direção da história, quando não destituí-la de vez da ciência humana; não medindo forças para creditar que o objeto artístico- literário mantém qualidade perenes.

Que se crie aqui um caso hipotético, à guisa de ilustração, do se quer expor. Suponha-se que um educador resolva trabalhar o seguinte poema de Ferreira Gullar (1980, p. 155):

#### POEMA BRASILEIRO

No Piauí de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
De cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
De cada 100 crianças  
Que nascem  
78 morrem  
Antes  
De completar  
8 anos de idade

Antes de completar 8 anos de idade  
Antes de completar 8 anos de idade  
Antes de completar 8 anos de idade  
Antes de completar 8 anos de idade

Inenarrável seria o constrangimento do educador, caso algum aluno afirmasse que esse texto não se trata de um poema, não participa do rol seletivo da literatura. Causando mais tensão, esse inconveniente educando poderia se expressar, assim: “isso parece mais uma nota de jornal”. Como relacionar o tradicionalíssimo conceito substancialista a essa produção?

O docente tentaria argumentar com belas referências aos efeitos plásticos e às novas instruções de sentido que o literato obteve, quando reiterou sob novas disposições, na segunda e terceira estrofe, os elementos da primeira; cantaria a repetição como recurso estético de ênfase e talvez não estivesse errado em dizê-lo. Mas ainda é muito pouco para persuadir o jovem crítico que lhe lançou o embaraçoso comentário a crer na natureza literária dessa poesia de Gullar. Onde está o ficcional, elemento básico da noção do fenômeno literário? O realismo nessa produção comparece altivo e não deixa dúvidas. E o prazer estético? Para que o objeto gere isso no apreciador este precisa concebê-lo com artístico, o que não ocorreu nesse caso. À intencionalidade literária, poder-se-ia dizer o mesmo. Esse exemplo mostra o quão falho e excludente é o conceito substancialista do fenômeno literário, uma vez que ele se prende a moldes que não contemplam boa parcela da produção atual e mesmo de épocas anteriores. Uma teoria inconsistente, uma prática rota.

Por esse quadro teórico, não haveria lugar para muito autores da “modernidade tardia”, nem para bons literatos de outrora que não ascenderam à *top list* literária e esperam agonizantes nos corredores de algum limbo acadêmico.

Tais orientações fazem uma infinidade de boas inovações para a prática pedagógica dos docentes de português e abrem espaço para o passional, para o ideológico e para outros perigos, só não concede a vez para o aprendizado efetivo.

No decorrer desse item, enfatizaram-se as incongruências, as exclusões e a falta de rigor científico dos enfoques imanentistas da literatura. Esses lidam com o literário de modo bastante simplificado; como se a existência de cada nova obra dessa natureza fosse tão somente a confirmação da essência do discurso literário, matéria há muito anunciada e defendida pelos *senhorios da literatura*. Não se dão conta que essa história de (para usar uma expressão existencialista) essências que precedem a existência está mais do que superada.

A insistência em tal ideia quiçá seja motivada pelo desejo, recôndito ou não, de muitos estudiosos de capturar o objeto de investigação na íntegra, em seus elementos constitutivos; por mais que muito o neguem há ainda um anseio de

“verdade”. É realmente muito difícil para um cientista pensar que sua tese pode ser destronada a qualquer momento. Se fosse possível, todos certamente gostariam de chegar a uma sentença universal e eterna.

Pode-se inferir, dessa forma, que esses teóricos da literatura se desdobram para dissociar a história do fenômeno literário, pois se eles não o fizerem perceber-se-á que o literário abriga dinamismo e, assim, estará iniciada a transformação perturbadora. A ideia subjacente, nesse caso, é que toda a modificação representa caos “e desequilíbrio em um sistema essencialmente livre de conflito, que oscilará por um momento, restabelecerá seu equilíbrio, e nesse processo assimilará a mudança” (EAGLETON, 2001). Essa construção ideológica é basilar para que as abordagens essencialistas possam levar adiante, portanto, o equívoco da “revelação do ser da literatura” e não o estar *no mundo* da mesma.

## **4. ESTABELECENDO CONEXÕES: Literatura, documentos oficiais e livros didáticos**

A primeira conexão que propomos, nesse capítulo, é a do livro didático com a literatura. Veremos o quão estreita é essa relação no curso da história ocidental e como ela se manifesta na trajetória da educação brasileira. Por ora, podemos adiantar que os manuais escolares sempre cercaram de privilégios o texto literário. Haveria estremecido o vínculo com o passar dos anos? As razões que motivaram a sociedade permanecem intactas? Esperamos, até o final dessa seção, responder a essas e outras questões.

A segunda associação que almejamos realizar talvez não seja tão harmônica, no sentido de que ela não se opera com mesma naturalidade da anterior. Afinal, o alinhamento entre os materiais didáticos e as orientações pedagógicas fornecidas via documento oficial dependerá, sobretudo, da natureza deste. Se, por exemplo, estamos nos referindo a documentos que tem um caráter orientador e flexível, como os que nos servem de objeto de estudo, não há garantia nenhuma de que o diálogo possa se estabelecer. Cumpri-nos analisar, portanto, se existe alguma confluência entre os livros da Coleção – Novas Palavras e as prescrições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

### **4.1 Livro didático e literatura**

O livro didático é uma das produções mais antigas da cultura ocidental. Sua gênese se associa ao século IV a. C., quando saem à luz dois obras que versavam sobre retórica. Estamos nos referindo à *Retórica*, de Aristóteles, e *Retórica para Alexandre*, cuja autoria se atribui a Anaxímenes de Lampsaco (ZILBERMAN, 2007).

Ao contrário do que se possa imaginar, pelo menos para os fins a que se inclina essa seção, a segunda obra merece mais relevo, visto que se apresenta como um “livro didático mais típico (que o de Aristóteles) dessa época” (KENNEDY, 1949 *apud* Zilberman, 2007, p. 245). Ela já traz no título as indicações de sua proposta: ser um manual voltado à aprendizagem da arte de se expressar em público, habilidade muito importante para os atenienses que participavam ativamente das atividades políticas de sua cidade.

Durante longo período, os manuais de retórica continuaram sendo a única “versão” dos livros didáticos. Vemos que, desde o início, a tônica recaía sobre o conhecimento da língua e da literatura, objetivando o aprimoramento da expressão pessoal (ZILBERMAN, 2007).

Com a crescente popularização da imprensa, no século XVI, produziram-se outras obras de cunho didático. Nesse período, elas já se destinavam à escola, instituição que também começava a se expandir na Europa, tornando-se, a passos lentos, obrigatória para a infância. A conjuntura era realmente nova, mas os assuntos em torno dos quais giravam os livros nem tanto. Afinal, eles, em sua grande maioria, continuavam enfatizando os temas referentes à aprendizagem e ao emprego da língua. Vale ressaltar que, nesse período, tais materiais já não concebem a língua em termos de oralidade, passando a investir seus capítulos na “correta” utilização da escrita. A partir daí, aos manuais de retórica, devemos acrescentar as cartilhas, que abriam o terreno docente para a alfabetização (ZILBERMAN, 2007).

Nessa época, o Brasil vivia os primeiros momentos da colonização portuguesa. Eram tempos de catequese dos indígenas. Jesuítas ávidos por ensinar os princípios de sua religião precisavam se desdobrar para cumprir seus objetivos. Assim, na tentativa de facilitar o cumprimento das tarefas pedagógicas, conceberam produtos didáticos voltados especificamente para o nativo brasileiro. Obviamente, a língua e a literatura eram componentes basilares dessas produções. É importante dizer que, mesmo após serem expulsos do país pelo Marques de Pombal, no século XVIII, os jesuítas não deixaram de desempenhar um papel de protagonismo da

elaboração de livros didáticos, uma vez que eles eram sempre designados para elaborar “obras relativas à aprendizagem da língua” (ZILBERMAN, 2007, p. 246).

De acordo com Zilberman (2007, p. 246),

Por mais de vinte séculos, o livro com que lidavam os estudantes privilegiava o estudo da linguagem verbal. A retórica e a Gramática, que originalmente incluía o conhecimento da tradição literária – eis as disciplinas fundamentais, ao lado da Matemática e, entre os gregos, da Ginástica, que formavam o cidadão, cujas habilidades começavam pelo domínio da fala e da escrita.

Nesses materiais didáticos, previa-se o acesso aos textos de literatura, tidos como grandes exemplos do “bem escrever”, quando o aluno chegava ao final do processo de consolidação do saber linguístico.

Todas as considerações que expusemos até agora demonstram como os livros didáticos trazem na sua genética uma natureza fortemente literária. Afinal, “da Antiguidade até o século XVIII da era cristã”, lhes competiu perpetuar a tradição da grande literatura, veiculando modelos aos quais cabia o estudante emular (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

Com as revoluções burguesas, que deram origem aos Estados Nacionais, o livro didático foi absorvendo as feições locais, tomando a língua e a literatura vernáculas como objeto de ensino e divulgação entre os discentes. Na verdade, ele passa a privilegiar “um tipo de língua, a que provém dos grupos superiores (alta burguesia), incluindo-se aí suas preferências artísticas, as que passam a representar a literatura nacional, cuja trajetória é incorporada pela história da literatura”. (ZILBERMAN, 2007, p.248).

O Brasil, à época (referimo-nos à passagem do séc. XVIII para o XIX), sofria com o vazio educacional deixado pelos jesuítas e com escassez de livros didáticos. Em realidade, os únicos títulos que havia procediam da Metrópole, visto que as colônias eram proibidas de fazer impressões de livros. Podemos imaginar o quão oneroso era importar uma obra. Não houve remédio: os manuais escolares se tornaram artigos escassos (ZILBERMAN, 2007).

Esse cenário se modificaria, a partir de 1808, quando são liberadas as publicações de livros escritos no Brasil. Dez anos depois, já tínhamos um dos primeiros livros didáticos de nosso país: *Leitura para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira. Tratava-se, basicamente, de uma seleção de textos educativos, que visavam à formação ético-cultural das crianças brasileiras, mas que o faziam, ressaltando a tradição portuguesa (ZILBERMAN, 2007).

Nos anos seguintes, várias títulos estrangeiros -sobretudo de Portugal – invadem as livrarias do Brasil. Esse assédio externo incomodou intelectuais brasileiros, muitos deles ligados ao movimento romântico, que passaram a reivindicar “a nacionalização dos livros didáticos” (ZILBERMAN, 2007, p. 251).

Coube ao cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro atender à reivindicação pátria, com o lançamento do *Curso de litteratura nacional*, de 1862, tentativa pioneira de investigar a literatura produzida no Brasil (OLIVEIRA, 2008). Em 1864, ele ofertaria mais um título à congregação nacionalista: *Meandro Poético*. Nesse livro, ele reuniu poesias de autores que “vinham formando o nascente cânone nacional da poesia nacional” (ZILBERMAN, 2007, p. 253).

Outras produções vieram na sequência, dentre as quais, podemos destacar a *Antologia Nacional – Colleção de Excertos dos Principais Escriptores da Língua Portuguesa (1895)*. Este foi “o primeiro compêndio usado nas aulas de português do Colégio Pedro II que seguiu uma orientação moderna, deixando-a de herança para a sua sucessora, a *Antologia Nacional*” (RAZZINI, 2000, p. 85), obra que se estenderia por mais 42 edições, ao longo de 74 anos.

Com a chegada do período republicano, há uma expansão do mercado editorial brasileiro, ancorada, principalmente, na publicação de livros voltados para a classe discente. Ao analisar a relação de obras didáticas publicadas entre os anos de 1890 e 1920, Zilberman (2007) pondera que três questões a impressionam: o número de títulos lançados; a presença, entre seus autores, de tantas figuras ilustres da literatura brasileira e o emprego da palavra *leitura* em grande parte das produções.

Segundo Zilberman (2007), no momento em que, finalmente, se consolida a elaboração de livros didáticos nacionais, harmonizados às especificidades da escola e do aluno brasileiros, essas produções nos fazem vislumbrar uma tradição que remonta à Grécia antiga:

- privilegia-se o mundo das letras, começando pela leitura e pela aquisição da escrita;
- chega-se ao conhecimento da literatura, que, da sua parte, é representada por trechos, mas que pertencem aos gêneros descritivo, narrativo ou oratório, vale dizer, aos gêneros nobres (ZILBERMAN, 2007, p. 257).

Com base nessa constatação, é possível antever o modelo de formação literária que o nosso livro didático carregou consigo no curso de todos esses anos. Uma formação literária que não coincide com o universo dos livros, mas antes com réplicas que, se dizem respeito ao “campo conceitual das letras, representam-no apenas parcialmente”. A percepção de literatura aí proposta “isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia” (ZILBERMAN, 2007, p. 258).

De acordo com Razzini (2000), a partir da década de 1970, com a publicação da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de português, desviado de seus objetivos tradicionais (aquisição do vernáculo através da leitura dos bons escritores e educação literária) e centrado na eficácia da "comunicação", previa a ampliação (ou a mudança) do corpus de textos, passando a admitir tanto a literatura contemporânea, dos escritores vivos, quanto os textos destinados à chamada comunicação de massa.

Nesse período, a crescente democratização do ensino, ampliando o acesso da população menos favorecida às escolas públicas, traz modificações profundas no universo educacional: expressivo aumento do quadro discente, inclusão de um novo perfil de alunos das classes populares, recrutamento de professores menos preparados para exercer a sua função (SOARES, 2001). Em meio a tal conjuntura o livro didático se reveste de uma importância sem precedentes. De fato, a “precaríssima situação educacional brasileira faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva o que se ensina e como se ensina” (LAJOLO, 1996, p.4). Assim, o livro didático se

converte no grande instrumento de formação do aluno-leitor, preenchendo, por um lado, as lacunas da má formação do corpo docente, e, por outro, a carência de bens culturais no cotidiano da população pobre.

Na década seguinte, o avanço de novas teorias no âmbito das ciências linguísticas, a exemplo da Sociolinguística e da Pragmática, influencia e contribui não só para uma rejeição da concepção anterior de língua enquanto código, mas também do ensino de português que lhe corresponde. Era o prenúncio da série de transformações que, a partir dos anos 1990, seriam colocadas em pauta no campo do ensino de língua materna, com reflexos significativos para a formação literária, bem como para o livro didático de Língua Portuguesa (SOARES, 2002).

Desde então, os debates no âmbito das ciências linguísticas e literárias têm causado bastante impacto nas políticas públicas. Novas perspectivas e concepções de língua/linguagem e de ensino de Português foram levadas para os documentos oficiais de parametrização da educação básica. Conceitos como letramento(s) e gêneros (discursivos / textuais), além da emergência de outros tantos, passaram a se fazer presentes nos parâmetros e orientações curriculares oficiais, bem como nos programas de avaliação dos livros didáticos (FERNANDES, 2010).

Em meio a essa conjuntura, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), iniciativas essas que, por meio dos supracitados aportes conceituais, tentavam dar novos rumos às práticas de ensino de língua portuguesa e de leitura literária desenvolvidas nessa etapa da educação básica.

A essas ações governamentais visando à melhoria dos trabalhos pedagógicos, devemos adicionar a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) no ano de 2004. Seguindo os mesmos princípios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ele promove uma avaliação pedagógica dos livros inscritos, segundo critérios previamente estabelecidos, e, assim, pública os chamados “Guias do livro didático”. Dessa forma, os livros que, por exemplo, apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização,

preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. A apreciação é feita por representantes de diversas instituições públicas de educação superior, o que concede, além de lisura, credibilidade ao processo.

O cenário que acabamos de delinear parece mesmo perfeito para os rumos da educação literária: documentos orientadores; apreciação rigorosa dos livros didáticos de Português em consonância com as modernas ideias da linguística e da teoria da literatura. Cumpre, agora, averiguar se, de fato, as concepções e metodologias sugeridas nos documentos oficiais ganharam as páginas dos manuais escolares. A fim de examinar essa questão, escolhemos como corpus justamente uma coleção de língua portuguesa, para o ensino médio, indicada pelo PNLEM 2015. Assim, antes de analisarmos as obras, julgamos importante esclarecer o funcionamento do programa e detalhar os seus critérios avaliativos.

## **4.2 Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) surgiu, em 2004, através da Resolução nº 38 do FNDE, com o objetivo de universalizar os livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Sua criação se justifica muito em função dos resultados positivos que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, que avalia, compra e distribui nacionalmente o livro didático de Ensino Fundamental) obteve ao longo de quase 20 anos de trajetória<sup>10</sup>.

A implantação do PNLEM foi gradativa. Em 2005, foram distribuídas as obras de Língua Portuguesa e de Matemática aos alunos matriculados na 1ª série da rede pública de ensino das regiões Norte e Nordeste. No ano seguinte, essa entrega se

---

<sup>10</sup> O MEC faz a distribuição gratuita dos livros didáticos aos alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública desde 1985. Em função da necessidade de garantir a qualidade desses livros, o órgão, a partir de 1993, institui o processo de análise dessas obras. Em 1995, os professores iniciaram as escolhas de seus livros com base nessas análises elaboradas por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Essas análises são, então, publicadas sob a forma de resenhas nos *Guias de Livros Didáticos* do PNLD.

estendeu às outras regiões do país. É preciso destacar que, no primeiro ano de distribuição, acordou-se que seria escolhido um livro único para Língua Portuguesa para utilização no período de três anos consecutivos (2005, 2006, 2007).

Em 2007 e 2008, foram escolhidos e distribuídos os livros didáticos de Biologia, História, Química. Em 2009, o governo federal completou a universalização do atendimento do ensino médio, proposta pelas diretrizes do PNLEM. Nesse mesmo ano, o programa passaria a integrar o PNLD. Desde então, os processos de escolha tem sido realizados a cada três anos.

Uma vez traçado esse pequeno esboço histórico, passemos às questões mais operacionais do programa. A execução do PNLD ensino fundamental (regular) e do PNLD ensino médio (regular e EJA) cumpre as seguintes etapas: (inscrição de editores, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, período de utilização, distribuição, alternância, distribuição, recebimento, ampliação)<sup>11</sup>.

A partir das especificidades e exigências que o ensino médio pressupõe, o PNLD estabeleceu critérios que indicam o padrão de qualidade desejado para os livros didáticos. Dessa forma, a apreciação crítica das obras leva em consideração tanto os “critérios comuns a todas as áreas” quanto os “critérios eliminatórios específicos” para cada área e componente curricular.

Vejamos os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
5. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
6. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
7. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático -pedagógicos da obra;
8. pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

---

<sup>11</sup> Para obter maiores informações a respeito do funcionamento do PNLD, basta acessar a seguinte página: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>.

A inobservância de qualquer um desses itens implica a eliminação imediata da obra inscrita. Também é excluída do processo a coleção que, por ventura, tenha um dos seus volumes reprovado nessa etapa.

Apresentamos, a seguir, os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa.

No tratamento didático dado ao ensino-aprendizagem da **leitura** e da **escrita**, as propostas devem:

1. contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
2. explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas — tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião — e os mais frequentes no mundo do trabalho;
3. incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates correspondentes por meio de textos opinativos, argumentativos e expositivos;
4. propiciar a formação do leitor de literatura, com atividades que abordem a dimensão estética e cultural dos textos de valor literário;
5. considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
6. abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
7. levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente.

Tal qual se propõe para o ensino fundamental, as coleções didáticas de LP voltadas para o ensino médio devem estabelecer à oralidade uma proposta de ensino-aprendizagem própria, garantindo-lhe não só autonomia como também uma posição destacada no corpo dos livros. Tendo em vista as demandas dessa etapa de ensino e o perfil de seu alunado, as atividades devem:

- favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral etc.);
- desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno;

- orientar a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão).

No tocante à reflexão sobre a língua e a linguagem, bem como à (re)construção de conhecimentos linguísticos correspondentes, as atividades do livro didático devem:

- considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto;
- sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades;
- constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira.

Por fim, será preciso incorporar ao tratamento didático dado aos conteúdos desses quatro eixos de ensino a perspectiva interdisciplinar decorrente da inserção de Língua Portuguesa na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias. Em consequência disso, as coleções didáticas de LP deverão:

- promover formas eficazes de articular o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem;
- estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes;
- discutir a formação linguística do Brasil e a história da língua portuguesa no País, relacionando-as à nossa história e ao quadro sociocultural contemporâneo.

O Manual do Professor (MP) deverá, então,

- explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para LCT e para LP no ensino médio;
- sugerir propostas de articulação entre os eixos de ensino e atividades de abordagem interdisciplinar dos conteúdos;
- indicar bibliografia especializada que subsidie o trabalho do professor, com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo PNBE do Professor.

A exposição do funcionamento, bem como da sistemática que rege os processos avaliativos do programa, nos auxilia não só a entender as razões pelos quais a coleção *Novas Palavras* figura entre as escolhidas, mas, sobretudo, nos fornece subsídios para perceber a articulação conceitual entre os documentos orientadores da educação e o PNLD. A fim de atestá-lo, basta fazer uma rápida revisão dos critérios específicos de avaliação para Língua Portuguesa, não demora muito e logo vemos com nitidez o destaque que é dado à educação literária. Só nos resta saber se a coleção *Novas Palavras* faz jus a toda essa expectativa que se lhe cai sobre os ombros.

### 4.3 Análise da Coleção *Novas Palavras*

Figura 1 – Coleção *Novas Palavras*



Fonte: Site do Mercado Livre<sup>12</sup>

Antes de nos debruçarmos sobre a coleção, observando as suas possíveis articulações com o que os documentos oficiais prescrevem, gostaríamos de relatar o caminho que nos levou à escolha dessa obra.

O primeiro passo que demos foi no sentido de levantar dados referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no estado de Sergipe – ciclo 2015/2017 – com vistas a detectar a coleção de livros predominantemente mais adotada pelas escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino. Para tanto, além do contato direto com membros da Secretária de Estado da Educação, empreendemos uma pesquisa no site do Ministério da Educação, que disponibiliza alguns dados sobre o PNLD.

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-664806557-coleco-novas-palavras-manual-do-professor-3-volumes-\\_JM](http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-664806557-coleco-novas-palavras-manual-do-professor-3-volumes-_JM)>. Acesso em: 18 jun. 2015.

Como não havia tempo hábil para realizar o levantamento e tratamento das informações relativas a todos os municípios do estado, optamos por fazer um recorte de análise que abrangesse as escolas circunscritas na Grande Aracaju. Escolhemos especificamente a região metropolitana da capital, pois, assim, teríamos uma amostragem mais significativa, já que essa área abriga quase um terço das escolas que oferecem ensino médio no estado.

Do referido trabalho de levantamento de dados relativos à Grande Aracaju, obtivemos o seguinte panorama:

#### PNLD-2015/Aracaju – SE

Colégio Estadual Atheneu Sergipense	Ser Protagonista Português 3
Col. Est Pres. Castelo Branco	Novas Palavras
Col. Est Pres. Costa e Silva	Português Linguagens
Col. Est. Secretário de Est. Francisco R. Santos	Português Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto 3
Col. Estadual John Kennedy	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação - Volume 3
Colégio Est Sen. Jose Alves do Nascimento	Português Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção De Texto 3
Colégio Estadual Barão De Mauá	Novas Palavras
Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte	Novas Palavras
Colégio Estadual Gov. Augusto Franco	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3
Colégio Estadual Gov. Djenal Tavares De Queiroz	Português Linguagens
Colégio Estadual Governador Albano	Português Linguagens Em Conexão

Franco	
Colégio Estadual Governador João Alves Filho	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Governador Valadares	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Jose Rollemberg Leite	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Leandro Maciel	Português Linguagens
Colégio Estadual Leonor Teles de Menezes	Novas Palavras
Colégio Estadual Minis Petrônio Portela	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3
Colégio Estadual Ministro Marco Maciel	Português Linguagens
Colégio Estadual Olavo Bilac	Português - Contexto, Interlocução E Sentido
Colégio Estadual Paulino Nascimento	Novas Palavras
Colégio Estadual Presidente Emilio Garrastazu Medici	Português Linguagens
Colégio Estadual Prof. G. Rollemberg Leite	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Professor Arício Fortes	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral	Português Linguagens
Colégio Estadual Professora Ofenísia Soares Freire	Novas Palavras
Colégio Estadual Santos Dumont	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Tobias Barreto	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Vitória de Santa Maria	Novas Palavras
Esc. Estadual 24 de Outubro	Português Linguagens Em Conexão 3
Escola Estadual 17 de Marco	Português Vozes Do Mundo - Literatura, Língua E Produção De Texto 3

**PNLD-2015/Nossa Senhora do Socorro – SE**

Caic Jornalista Joel Silveira	Novas Palavras
Colégio Estadual Alfredo Montes	Novas Palavras
Colégio Estadual Frei Inocêncio	Português Vozes Do Mundo - Literatura, Língua E Produção De Texto 3
Colégio Estadual Gilberto Freire	Língua Portuguesa: Linguagem E Interação - Volume 3
Colégio Estadual Joao Batista Nascimento	Português Vozes Do Mundo - Literatura, Língua E Produção De Texto 3
Colégio Estadual Juscelino Kubitschek	Português Linguagens Em Conexão
Colégio Estadual Poeta José Sampaio	Português Linguagens 3
Colégio Estadual Prof. Leão Magno Brasil	Novas Palavras
Colégio Estadual Prof. Nilson Socorro	Português - Contexto, Interlocução E Sentido
Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas	Português Linguagens 3
Colégio Estadual Professor José Barreto Fontes	Português Linguagens 3

**PNLD-2015/Barra dos Coqueiros – SE**

Colégio Estadual Drº Carlos Firpo	Português - Contexto, Interlocução E Sentido
-----------------------------------	---

**PNLD-2015/São Cristóvão – SE**

Colégio Est Prof. Hamilton Alves Rocha	Português Linguagens
Colégio Estadual Dep. Elísio Carmelo	Novas Palavras
Colégio Estadual Padre Gaspar Lourenço	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3
Colégio Estadual Prof. Glorita Portugal	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3
Escola Estadual Armino Guarani	Português Linguagens Em Conexão

### Processamento de dados da Grande Aracaju

	Livro Didático Adotado Escolas	Escolas
1º	Português Linguagens em Conexão 3	11
2º	Novas Palavras	11
3º	Português Linguagens	10
4º	Ser Protagonista Português 3	5
5º	Português Vozes Do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto 3	5
6º	Português - Contexto, Interlocução e Sentido	3
7º	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação - Volume 3	1

Uma vez constatado o empate entre as coleções *Português Linguagens em Conexão* e *Novas Palavras*, resolvemos escolher a segunda por razões práticas. Afinal, já havíamos conseguido, junto a uma das escolas de Aracaju, um exemplar desses livros.

Como último movimento dessa caminhada, achamos por bem pesquisar, no site do *fnde*, a posição que a coleção selecionada ocupava no ranking nacional dos livros mais distribuídos de Língua Portuguesa. Para a nossa grata surpresa, vimos que a *Novas Palavras* obteve o segundo lugar na preferência das escolas, o que confere ainda mais relevância a nossa escolha.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD  
 PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular  
 Português

Figura 2- Coleções de Língua Portuguesa mais distribuídas – PNLD (2015)

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipec.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	939.687	2.313.339
	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	12.398	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	727.379	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	10.289	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	614.355	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	9.231	
2ª	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	633.557	1.548.498
	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	8.371	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	485.693	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	6.966	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	407.640	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	M	496	32	6.271	
3ª	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	335.572	822.319
	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	4.466	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	257.807	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.688	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	217.480	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.306	
4ª	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	L	360	23,5	279.087	693.452
	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	M	432	28	3.801	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	L	352	23	220.169	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	M	424	27,5	3.245	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	L	368	24	184.228	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	M	440	28,5	2.922	
5ª	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	392	25,5	277.827	677.698
	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	504	32,5	3.539	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	352	23	210.102	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	464	30	2.869	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	384	25	180.785	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	496	32	2.576	
6ª	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	L	400	26	256.730	631.835
	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	M	512	33	3.368	
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	L	392	25,5	199.540	
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	M	504	32,5	2.784	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	L	400	26	166.926	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	M	512	33	2.487	
7ª	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	L	392	25,5	119.793	297.447
	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	M	504	32,5	1.676	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	L	368	24	94.331	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	M	472	30,5	1.442	
	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	L	384	25	78.906	
	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	M	480	31	1.299	
8ª	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	L	336	22	93.232	232.643
	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	M	392	25,5	1.304	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	L	320	21	74.052	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	M	384	25	1.133	
	27640C0103	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	L	336	22	61.910	
	27640C0103	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	M	400	26	1.012	
9ª	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	L	256	17	82.668	203.332
	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	M	320	21	1.121	
	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	L	240	16	64.404	
	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	M	304	20	951	
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	248	16,5	53.340	
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	320	21	848	
10ª	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	L	400	26	60.110	147.640
	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	M	512	33	824	
	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	L	400	26	45.997	
	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	M	512	33	687	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	L	400	26	39.393	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	M	512	33	629	

Fonte: Site do FNDE.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-664806557-coleco-novas-palavras-manual-do-professor-3-volumes-\_JM>. Acesso em: 18 jun. 2015.

A coleção *Novas palavras*, de Emília Amaral *et. al.* (2014) se divide em três volumes, correspondentes às séries que compõem o ensino médio. Os livros da coleção estão organizados segundo a tradicional divisão em três partes: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e leitura”. Em todos eles, as seções Literatura e Gramática apresentam, respectivamente, 10 e 08 capítulos. A parte destinada a Redação e leitura é composta por 10 capítulos no 1º volume; 08 capítulos no 2º volume e 07 capítulos no 3º volume.

Figura 3 – Estrutura Geral da Coleção

Estrutura geral da coleção		
1º ano		
Literatura	Gramática	Redação e leitura
Cap. 1 – Literatura: a arte da palavra Cap. 2 – O texto literário Cap. 3 – O Trovadorismo Cap. 4 – O Humanismo Cap. 5 – O Renascimento Cap. 6 – O Quinhentismo brasileiro Cap. 7 – O Barroco português Cap. 8 – O Barroco brasileiro Cap. 9 – O Neoclassicismo português Cap. 10 – O Neoclassicismo brasileiro	Cap. 1 – Gramática, gramáticas... <ul style="list-style-type: none"> <li>• A gramática da língua</li> <li>• Variedades linguísticas</li> <li>• Adequação e inadequação linguística</li> <li>• Funções da linguagem</li> </ul> Cap. 2 – Noções de variações linguísticas Cap. 3 – Figuras de linguagem Cap. 4 – Noções de semântica Cap. 5 – Acentuação gráfica Cap. 6 – Estrutura e formação de palavras Cap. 7 – Substantivo Adjetivo Cap. 8 – Artigo Numeral	Cap. 1 – Liberação da linguagem e do pensamento Cap. 2 – Linguagens: entre textos, entre linhas Cap. 3 – Experiências de enumeração Cap. 4 – As modalidades clássicas: descrever, narrar, dissertar Cap. 5 – Leitura: interpretação e análise de texto Cap. 6 – O que é descrever? Cap. 7 – Descrição: subjetiva e objetiva; estática e dinâmica Cap. 8 – O que é narrar? Cap. 9 – O mundo narrado Cap. 10 – O que é dissertar?
2º ano		
Literatura	Gramática	Redação e leitura
Cap. 1 – O Romantismo em Portugal Cap. 2 – O Romantismo no Brasil Cap. 3 – A prosa romântica brasileira Cap. 4 – O Realismo e o Naturalismo em Portugal Cap. 5 – O Realismo e o Naturalismo no Brasil Cap. 6 – O Realismo psicológico de Machado de Assis Cap. 7 – O Parnasianismo no Brasil Cap. 8 – O Simbolismo em Portugal Cap. 9 – O Simbolismo no Brasil	Cap. 1 – Pronome (1ª parte) Cap. 2 – Pronome (2ª parte) Cap. 3 – Verbo (1ª parte) Cap. 4 – Verbo (2ª parte) Cap. 5 – Palavras invariáveis Cap. 6 – A sintaxe Sujeito e predicado Cap. 7 – Os verbos no predicado Termos associados ao verbo Cap. 8 – Termos associados a nomes Vocativo	Cap. 1 – Linguagens: entre textos, entre linhas Cap. 2 – O diário pessoal Cap. 3 – O relatório Cap. 4 – A resenha Cap. 5 – Do relato à narrativa ficcional: modos de apresentação de personagens Cap. 6 – Enredo linear e enredo não linear Cap. 7 – Narrador: a voz que conta a história Cap. 8 – A dissertação
3º ano		
Literatura	Gramática	Redação e leitura
Cap. 1 – O Pré-Modernismo no Brasil Cap. 2 – As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil Cap. 3 – Semana de Arte Moderna Cap. 4 – A primeira geração modernista brasileira Cap. 5 – O Modernismo em Portugal e a poesia de Fernando Pessoa Cap. 6 – A segunda geração modernista brasileira: poesia Cap. 7 – A segunda geração modernista brasileira: prosa Cap. 8 – A terceira geração modernista brasileira Cap. 9 – Tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa Cap. 10 – Tendências contemporâneas da literatura brasileira	Cap. 1 – Período composto por subordinação Orações subordinadas substantivas Cap. 2 – Orações subordinadas adjetivas Cap. 3 – Orações subordinadas adverbiais Cap. 4 – Período composto por coordenação Período composto por coordenação e subordinação Cap. 5 – Concordância nominal Cap. 6 – Concordância verbal Cap. 7 – Regência verbal Crase Cap. 8 – Colocação pronominal	Cap. 1 – O mundo dissertativo Cap. 2 – Dissertar e descrever: a delimitação do tema Cap. 3 – Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista Cap. 4 – A argumentação causal A importância dos exemplos Cap. 5 – A estrutura do texto dissertativo Cap. 6 – Estratégias lógico-expositivas Cap. 7 – Revisão geral

Fonte: AMARAL *et. al.* (2013, p. 06).

Essa breve descrição do nosso *corpus* não parece indicar um começo tão promissor, tendo em vista a estratégia utilizada pelos autores para organizar os conteúdos da disciplina. Como vimos em capítulo anterior, a fragmentação da disciplina é um recurso ao qual os PCEM dedicam severas críticas. Segundo o documento, deve existir, na verdade, uma interação entre os conteúdos de língua e literatura, com vistas a que o aluno perceba o diálogo entre as práticas de linguagem.

A subdivisão da matéria pode trazer sérias implicações no se refere às atividades de formação literária. De acordo com Silva (2003, p. 74), o uso desse expediente

influencia o tratamento dado ao texto literário, muitas vezes, analisado de forma descontextualizada, sem que o aluno perceba as conexões entre o autor-obra-leitor como um processo indissociável, ou ainda, sem que a literatura seja compreendida associada a outras áreas do conhecimento.

A organização dos livros também chamou a atenção da equipe de avaliação do PNLD, que identificou nesse arranjo, para além de uma mera questão formal, uma total falta de comunicação entre os eixos de ensino da disciplina, a saber: leitura, literatura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2014).

Na tentativa de justificar a referida separação, os autores do material didático argumentam, no manual do professor, que a intenção era possibilitar “um uso flexível do livro tanto no planejamento geral quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas” (AMARAL et al., 2013, p.04). Esses argumentos, mais do que aos professores de Língua Portuguesa, talvez soem melhor aos ouvidos dos professores de Literatura, de Redação e de Gramática.

Outro ponto de fragilidade da coleção, como bem indica sua estrutura geral (figura 2), é o ensino de literatura de caráter historicista. A presença dos estilos de época não nos deixa mentir. Lá estão eles, em ordenação cronológica crescente, lembrando o percurso das literaturas brasileira e portuguesa. É como se o material quisesse ilustrar as palavras de Rezende (2013, p. 101), segundo as quais

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da história uma visão muito particular, com resíduos nada desprezíveis do positivismo do século passado e do anterior, acrescido de uma visada marxista (como disse uma vez de si mesmo Antonio Candido [1974], referindo-se ao início de sua carreira de crítico literário, quando estava “tomado por marxismo positivista”).

Nesse aspecto, os livros contrariam todos os documentos oficiais. Conforme vimos, ainda que os PCEM e os PCN+ Ensino Médio se contradigam em algum momento, tanto eles quanto as OCEM declaram textualmente o retrocesso que essa prática representa.

A equipe de avaliação do PNLD advertiu, no entanto, que, muito embora a coleção recorra à história da literatura, ela também propicia momentos para a leitura literária, através de vasta coletânea e de exercícios que destacam textos literários “(ou fragmentos) como exemplares de um tempo histórico, mas que também dão oportunidade ao aluno de dialogar com o texto e vivenciar a experiência da leitura” (BRASIL, 2014, p. 44).

Essa apreciação nos fez ponderar sobre as palavras dos autores da coleção com respeito ao ensino de literatura. Na seção “Conversa com o professor”, Amaral et al. (2013, p.06) afirma o seguinte:

A grande preocupação dos professores de Literatura deve ser com a proficiência na leitura do texto literário. Para isso, o ensino de literatura não pode ser reduzido ao da história literária, importante, mas subsidiário. É preciso insistir no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, análise, interpretação, crítica.

De fato, há ocasiões em que eles materializam essas ideias, porém, na maioria das vezes, a leitura, em nada, se aproxima dos valores humanísticos que a educação pela literatura mobiliza. Na verdade, em repetidas ocasiões, as obras literárias funcionam como meros pretextos para ilustrar as características dos estilos de época, os aspectos linguísticos ou as estratégias de composição textual dos tipos narrativo, descritivo e dissertativo. Vejamos exemplos de cada uma dessas situações.

Figura 4 – Atividade do capítulo 3 (*Semana de Arte Moderna*)

## Leitura

Para conhecer mais detalhadamente as características das primeiras produções modernistas, leia com atenção os textos a seguir e responda às questões.

1. (Vunesp-SP)

### Relâmpago

A onça pintada saltou tronco acima que nem um  
[relâmpago de rabo comprido e cabeça amarela:  
Zás!  
Mas uma flecha ainda mais rápida que o relâmpago  
[fez rolar ali mesmo  
aquele matinal gatão elétrico e bigodudo  
que ficou estendido no chão feito um fruto de  
[cor que tivesse caído de uma árvore!

Ricardo, Cassiano. *Martim Cererê*. 6. ed. São Paulo:  
Comp. Ed. Nacional, 1938.

Com base no poema "Relâmpago", aponte duas características da literatura modernista brasileira. Versos livres e presença da linguagem informal. Exemplo: "que nem um relâmpago".

2. (Fuvest-SP)

### Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro  
da Babilônia  
num barracão sem número.  
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
Bebeu  
Cantou  
Dançou  
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Bandeira, Manuel. *Libertinagem*.

a) Relacione o título do poema à corrente estética da qual o texto participa. O título do poema relaciona-se ao Modernismo, por sua proposta de aproximação entre a linguagem poética e a prosaica, do dia a dia.

b) O poema adota o procedimento de relatar os acontecimentos sem comentá-los ou interpretá-los diretamente. Que atitude esse procedimento pede ao leitor? Explique brevemente.

Esse procedimento pede ao leitor que preencha os espaços interpretativos do poema, como se fosse um coautor.

Semana de Arte Moderna • 49

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 41).

Antes de comentarmos a imagem acima, gostaríamos de destacar que todos os capítulos da seção Literatura mantêm, em linhas gerais, a mesma dinâmica: apresenta-se um texto emblemático do período em questão seguido de uma atividade de leitura; na sequência, empreende-se a contextualização do estilo de época e, por fim, sugerem-se mais algumas atividades de "imersão" nas obras a ele correspondentes. É óbvio que, em meio a essas estratégias, existe o intento de

estimular a compreensão geral dos textos, bem como de oportunizar a reflexão e a aproximação pessoal com a arte literária; mas, por mais paradoxal que seja, notamos que esses mesmos objetivos são reiteradamente negligenciados. Essa afirmação pode ser comprovada através do primeiro exemplo reproduzido (figura 3).

As atividades que constam na imagem estão inseridas em um capítulo que versa sobre a Semana de Arte Moderna. Elas aparecem, imediatamente depois de textos que tratam das reações do público durante o evento. Pela lógica, as questões deveriam discutir, dentre outras coisas, os motivos pelos quais a arte modernista escandalizou a plateia naquela oportunidade. Ao invés disso, os autores optaram por buscar exemplos que ilustrassem as características da 1ª fase modernista. Essa escolha não seria de todo refutável se ela mobilizasse o leitor a relacionar tais características à recepção negativa que, a princípio, o movimento teve. Mesmo assim, a situação não se configuraria como ideal, visto que ainda estaríamos trabalhando na superfície dos textos.

No exemplo em discussão, como diriam as OCEM, vemos o flagrante equívoco “de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto [...], aspectos de história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura literária” (BRASIL, 2006, p. 70).

Percebemos que, nesse caso, foram contrariados alguns dos princípios básicos do letramento literário. Houve, por exemplo, espaço para que o leitor entrelaçasse os versos “com o conhecimento que tem de mundo” (COSSON, 2014, p. 40)? Ou ainda: ao estudante foi dado “experenciar o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2014, p. 40)? É evidente que não.

Passemos, agora, a outra postura errônea da coleção: o texto literário como pretexto para discutir questões gramaticais. É escusado dizer que essa postura não conta com o respaldo dos documentos oficiais.

## Figura 5 – Atividade do capítulo 3 (Verbo- 1ª parte)

para tornar mais vivos, mais atuais fatos ocorridos no passado.)

5. Os versos abaixo são trechos de dois poemas que tratam de aspectos muito problemáticos de nossa realidade social: a miséria e a violência. Leia-os.

### Texto 1

#### Cemitério pernambucano (Nossa Senhora da Luz)

[...]  
Nenhum dos mortos daqui  
vem vestido de caixão.  
Portanto, eles não se enterram,  
são derramados no chão.  
[...]

MELO NETO, João Cabral de.  
Poemas pernambucanos.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 34.

### Texto 2

#### Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,  
É preciso entregá-lo cedo.  
Há muita sede no país,  
É preciso entregá-lo cedo.  
Há no país uma legenda,  
que ladrão se mata com tiro.  
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de.  
Poesia e prosa. Rio de Janeiro:  
Nova Aguilar, 1988. p. 131.

a) **Voz passiva analítica.** "Passiva" porque o sujeito "eles" (os mortos) recebe a ação expressa por "derramar"; "analítica" porque a estrutura verbal é formada por **verbo auxiliar** (são) + **verbo principal** (derramados).

a) Qual a voz verbal de "derramar" (4º verso do texto 1)? Justifique sua resposta.

b) Estruturas verbais formadas por "verbo + se" podem ser empregadas para constituir tanto a voz passiva pronominal (sintética), como a voz reflexiva. O terceiro verso do texto 1 é exemplo de qual dessas duas construções? Justifique sua resposta. b) É exemplo de **voz passiva pronominal**. Na passiva, o sujeito é **paciente**; na reflexiva, é **agente e paciente**. No trecho "Eles [os mortos] não se enterram", o sujeito obviamente não pratica a ação de enterrar a si próprio; portanto trata-se de **passiva pronominal** (Forma analítica: "Eles não são enterrados".)

c) No último verso do texto 2, a voz verbal é a mesma que a identificada no item anterior? Justifique. c) Sim (**voz passiva pronominal**). No contexto, os versos "Há no país uma legenda [= uma frase, uma máxima], que ladrão se mata com tiro" devem ser interpretados como "Há no país uma legenda, que ladrão é morto [ou: deve ser morto] com tiro", e não que "ladrão mata a si mesmo com tiro".

216

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 216).

Quando lemos o enunciado da questão, criamos expectativas bastante positivas sobre o encaminhamento que será dispensado à prática leitora. A atividade, que aparece na parte de "Gramática", por um momento, nos leva a apostar numa correlação entre análise linguística e literária. Ledo engano. O foco aqui é entender o conceito de voz verbal e as suas subdivisões. Não vêm ao mérito os efeitos de sentido que o uso das vozes verbais propicia, nem tampouco a temática dos poemas. Ao texto literário se lhe endereça uma única feição: a de exemplo para o exercício gramatical. A literatura, dessa maneira, é alvo de uma "utilização abusiva, burocrática, nada criativa ou crítica e, pior, uma instrumentalização inespecífica [...]" (DILVA, 2013, p. 77).

Ainda no âmbito da utilização desvirtuada da literatura, reproduzimos, na sequência, um exemplo de como a coleção se vale de textos literários com intuito de apresentar as tipologias textuais. Mas estaria aí, necessariamente, um problema? Ora, o letramento literário não exige uma "aprendizagem sobre a literatura", ou seja, uma gama de conhecimentos relativos à "história, teoria e crítica", dentre os quais

estaria o reconhecimento dos tipos e gêneros textuais (COSSON, 2014, p. 47)? A falha, com efeito, não está em buscar os aspectos formais da arte literária, mas em tornar esse o único motivo do encontro com a literatura.

Figura 6- Atividade do capítulo 8 (*O que é narrar?*)



IMPORTANTE  
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

**1.** Leia e releia o fragmento dado. Em seguida, responda às questões propostas.

Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na sua blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes. Esse é um homem comum, apenas mais escuro que os outros, e com uma significação estranha no corpo, que carrega desígnios e segredos. Para onde vai ele, pisando assim tão firme? Não sei.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 59.

372

**1.b)** O fragmento pertence ao contexto literário, pois apresenta uma linguagem metafórica e metalinguística como se percebe na passagem “No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na sua blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes.”.

**a)** O fragmento é predominantemente narrativo ou descritivo? Por quê? O fragmento é predominantemente descritivo, pois apresenta ao leitor as características de um operário que passa na rua.

**b)** Na sua opinião, o fragmento pertence ao contexto literário ou jornalístico? Justifique sua resposta e a exemplifique, por meio de uma passagem nele presente.

**c)** Escreva uma pequena história, imaginando um episódio vivido pelo personagem do fragmento. Em seguida, dê a ela um título que julgar adequado e significativo. Resposta pessoal.

**2.** Leia atentamente o texto.

[...] Vovô me contava uma ou duas histórias, acariciava minha face, beijava a minha testa e imediatamente a esfregava com um lençinho perfumado, que mantinha sempre enfiado dentro da manga esquerda para espanar ou esmagar os micróbios, e apagava a luz. Mesmo no escuro ela continuava a cantarolar e cantarolar, não era bem cantarolar, nem murmurar, nem mesmo um zumbir baixinho, como posso dizer, ela fazia surgir de dentro dela própria uma voz distante, onírica, um som cor de nozes, escuro e agradável, que lentamente se transformava num eco, num tom, um matiz, um cheiro, uma leve aspereza, um calor, uma cálida água de poço [...] toda a noite.

OZ, Amós. De amor e de trevas. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 98.

Agora, leia as afirmações a seguir:

**I.** O texto é predominantemente descritivo, pois apresenta verbos que indicam ações habituais, ocorridas no passado.

**II.** A presença dos sentidos do tato, do olfato, da visão e da audição acentua o caráter descritivo do texto.

**III.** A expressão “imediatamente”, presente no trecho, por indicar a ideia de ação, permite concluir que ele é predominantemente narrativo.

Em relação a essas afirmações, é correto afirmar que:

**a)** Apenas a I é verdadeira.

**b)** Apenas a II é verdadeira.

**c)** Apenas a III é verdadeira.

**d)** Apenas as afirmações I e II são verdadeiras.

**e)** Todas as afirmações são verdadeiras.

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 370-371).

### Lembrete

Antes de realizar as propostas, considere a importância de certos atributos característicos do texto narrativo, tais como a verossimilhança (coerência interna), a condução da narrativa até seu clímax ou ponto culminante, a importância da relação entre texto e contexto...

Além disso, é importantíssimo fazer rascunho quando se escreve um texto; reescrever é a melhor forma de aprender a escrever.

Os autores da coleção reproduzem, na primeira questão, um fragmento do poema em prosa “Operário do mar” de Drummond. Muito embora achemos que o texto deveria ter sido apresentado na íntegra, dada a sua pouca extensão, não podemos negar que o trecho escolhido mantém um padrão de textualidade razoável e que, mesmo curto, consegue dar uma dimensão do estilo, do tom e do senso de humanidade que o escritor imprime ao texto. É igualmente louvável a solicitação para que os alunos leiam e releiam o trecho. Daí em diante, no entanto, a empreitada começa a perder força. Tudo ocorre muito rapidamente. O item “a” quer saber que tipologia textual predomina no excerto, já o “b” questiona em que contexto ele se enquadra (jornalístico ou literário). E assim acaba a atividade de leitura, visto que o item “c” se apresenta como uma proposta de escrita. Como resultado disso, mais uma vez o leitor esbarrou na superfície textual, raciocínio que se aplica também à questão 2.

Esses três equívocos, que acabamos de mencionar, além da utilização diminuta do texto literário, compartilham outra diretriz: a preocupação com os aspectos materiais das obras, sua dimensão imanente. Acreditamos que essa atenção aos aspectos intrínsecos da arte literária se explica muito em função do conceito de literatura que os autores da coleção defendem. Nesse ponto, há uma simetria perfeita entre as ideias do manual escolar e aquelas que as OCEM advogam.

Figura 7 – Conceito de literatura

## A literatura

A arte da literatura existe há alguns milênios. Entretanto, sua natureza e suas funções continuam sendo objeto de discussão, principalmente para os artistas.

O ser humano, como ser também histórico, tem anseios, necessidades e valores que se modificam constantemente. Suas criações – entre elas a literatura – refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo. Assim, ao longo da História, a literatura foi concebida de diferentes maneiras. Mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo.

Tentemos, portanto, a definição mais abrangente possível, que atenda à concepção da literatura em nosso tempo:

**Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações.**

Uma obra literária – um poema, um conto, um romance... – tem alguma coisa em comum com um quadro ou uma canção, embora seja muito diferente destes.

A obra de arte tem um valor intrínseco – uma qualidade estética – que a distingue das obras realizadas com finalidades práticas.

Do mesmo modo, a obra literária é essencialmente diferente dos textos produzidos em nossa vida prática, como cartas, relatórios ou este texto didático que você está lendo agora. Ela possui valores intrínsecos ou valores estéticos, que são construídos com as palavras. Ela (re)inventa a realidade com as palavras.

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 14).

As discussões em torno da definição de literatura abrem a coleção. É perceptível o cuidado com que, inicialmente, a questão é tratada. O leitor é informado do espaço controverso em que ele está sendo inserido. No entanto, esse tom de incerteza logo dá lugar a um conceito abrangente e apaziguador: “Literatura é arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações” (AMARAL, 2013, p. 108). A lógica é a mesma das OCEM, para as quais a Literatura é a “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). As semelhanças continuam. Tanto o documento quanto o material didático apostam nas ideias de “valor intrínseco”, “qualidade estética”, “ausência de finalidade prática” para caracterizar o fenômeno literário e distingui-lo das demais manifestações da linguagem. Para ambos, a autonomia e a especificidade do objeto literário se instituem pela forma. O texto literário traria em si as marcas de sua condição artística. Está subjacente aí a noção de literariedade, de um uso incomum, particular da linguagem.

A fim de comprovar a diferença entre essa escrita peculiar e não utilitária com relação a outras de caráter pragmático, a coleção expõe ao leitor dois textos: uma ficha informativa e um poema moderno. Dessa maneira, o que havia começado com uma problematização desagua em mar tranquilo. Abusando do didatismo, a coleção simplifica demasiadamente o debate (ou, quem sabe, o encerra).

Figura 8 – Atividade do capítulo 1 (*Literatura: a arte da palavra*)

**Leitura**

**Texto 1**



**Andorinha**

Nome científico: *Delichon urbica*.  
[...]

**Distribuição**  
As andorinhas podem ser encontradas na Europa, Ásia, Norte da África e Médio Oriente.

**Hábitos**  
A andorinha-dos-beirais anuncia, no território português, a chegada da Primavera e o adeus ao frio do Inverno.

Além da sua grande resistência e capacidade de orientação, a andorinha é uma ave que exibe uma grande agilidade enquanto voa, o que lhe permite fazer voos rasantes sem qualquer perigo para a sua integridade física.

## As andorinhas de Antônio Nobre

– Nos  
 – fios  
 – ten  
   sos  
  
 – da  
 – pauta  
 – de me-  
   tal  
 – as  
 – an/  
 – do/  
   ri/  
   nhas  
 – gri-  
   tam  
  
 – por  
 – fal/  
   ta/  
 – de u-  
   ma  
 – cl'a-  
   ve  
 – de  
 – sol

### Antônio Nobre (1867-1900)

- Poeta considerado um dos mais expressivos criadores do Simbolismo em Portugal.

RICARDO, Cassiano. Os sobreviventes. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. 66.

Literatura: a arte da palavra • 15

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 14-15).

Assim como fizeram, no século passado os formalistas (só para citar os pioneiros), os autores do livro didático encontram na poesia de tom mais experimental o exemplo perfeito para a tal elaboração artística da linguagem. Esse recurso nos parece pouco adequado, pois sugere ao aluno que a literatura não manteria nenhum tipo de articulação com as outras práticas discursivas e que, por conseguinte, os limites entre o texto literário e não literário seriam facilmente reconhecíveis.

Parece contraditório que os autores desse artifício sejam os mesmos que, depois, irão advertir o professor sobre a complexidade da matéria e a importância de escapar às simplificações.

Figura 9 – Comentários sobre o primeiro capítulo



## Literatura: a arte da palavra

O primeiro capítulo introduz a problemática da literatura. Os alunos, provavelmente, não estão familiarizados com discussões sobre estética e não dominam alguns dos conceitos fundamentais para o debate. O professor precisa, portanto, encaminhar as aulas com bastante cuidado.

A mera simplificação não dissipará a complexidade dos problemas suscitados pela teoria literária. Devem-se evitar os conceitos fechados e redutores, prontos para serem decorados. Mais importantes que as definições são o próprio levantamento dos problemas e o debate em torno deles. Por isso, o primeiro capítulo apenas abre a discussão de temas que estarão presentes, explícita ou implicitamente, ao longo dos três anos de estudo de literatura.

Fonte: AMARAL et. al. (2013, p. 29).

Talvez não o desejassem, mas os autores não fizeram mais que simplificar o tema, envolvendo a arte literária em uma armadura capaz, ao mesmo tempo, de protegê-la e diferenciá-la das demais linguagens. Sobre tal postura, Gonçalves Filho (2000, p. 93-109) nos diz o seguinte:

Circunscrever a literatura ao gueto da literariedade é limitá-la mais em sombras e, já que estamos falando de juízo de valor, é um modo cruel – porque silencioso – de vandalismo cultural. [...] O discurso literário não é um desvio, uma rebelião de normas estéticas que se isola do mundo, mas um componente cultural cuja função é cumprir com a transcendência do humano, expressa no ideal de procura em horizontes que se abrem e se registram em palavras e, de modo geral, em arte.

A coleção *Novas Palavras* e as OCEM precisam ter em vista que a não diversificação de enfoques coopera para um entendimento mitificado e homogêneo (que compreende a literatura a partir de uma visão beletrista, conservadora – do ponto de vista ético e estético –, elitista, moralizadora) (ZILBERMAN, 2001).

## CONCLUSÃO

No decorrer do trabalho, vimos as diferenças epistemológicas, as contradições e as virtudes de cada um dos documentos oficiais para o ensino médio na área de Língua Portuguesa.

Os PCNEM trouxeram uma orientação que nos parece fundamental para pensar os rumos da arte literária no âmbito educacional: a literatura deve ser concebida como um gênero do discurso, mais especificamente, como um gênero secundário. Essa noção articula o texto literário às demais possibilidades da língua, conservando, por outra via, a grandeza da “arte em palavras”.

Se antes a literatura era celebrada pela sua materialidade linguística (supostamente particular), agora ela destacar-se-ia pela capacidade de aglutinar diferentes linguagens, transformando-as e, assim, “projetando uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo” (COLOMER, 2007, p. 26). A literatura seria vista, dessa forma, “como um sistema composto de outros sistemas” com quais manteria uma relação sempre dinâmica (COSSON, p. 2014, p.34). Tal visão permite que nós ampliemos o corpus literário, tornando acessíveis aos alunos uma série de textos que trafegam às margens do cânone estabelecido.

Apesar de nos legar fundamentos preciosos, os PCNEM não conseguem, no entanto, converter suas premissas em orientações práticas, facilmente assimiláveis. Essa limitação do guia não pode ser atribuída tão somente a sua extensão (lembramos que a parte relativa à Língua Portuguesa não tem mais que nove páginas). A verdade é que ele carece de vocação didática, o que não lhe permite ir além das sugestões genéricas.

Os PCN+, por sua vez, dispensam bastante espaço às questões didáticas, estabelecendo roteiros mais detalhados de aplicação dos aportes metodológicos, vinculando as teorias às problemáticas do dia-a-dia do professor de Língua

Portuguesa. Tanto investimento nas instruções práticas, porém, não esconde o conservadorismo e a inconsistência teórica do documento. Sua posição dúbia em relação à historiografia literária e as confusões quanto aos conceitos de gênero e tipo textuais não o convertem no documento mais fiável para o exercício do magistério. De fato, as deficiências do PCNEM e do PCN+ exigiam a criação de um terceiro documento.

As OCEM são mais didáticas que os PCNEM e mais coerentes, em termos de teoria, que os PCN+. O principal trunfo das orientações, sem sombra de dúvidas, é o desenvolvimento que elas dão à temática do letramento literário. A matéria é discutida com bastante propriedade, condensando as principais pesquisas em torno do assunto e apresentando-o como possibilidade viável para o ensino. Por outro lado, a visão que o documento tem da literatura merece ressalvas. O foco na materialidade linguística para demarcar a especificidade do literário demonstra a filiação do guia ao legado formalista/ estruturalista. Essa aposta no “suporte em si mesmo” restringe o campo do literário, que compreende muito mais do que “objetos estéticos”; passa a ideia de que a compreensão da literatura se relaciona a critérios e juízos estanques e seguros. Tais perspectivas aplicadas à educação podem encaminhar o docente, respectivamente, a um comportamento muito ortodoxo no momento de escolher as obras e a dar um tratamento simplório à questão do fenômeno literário, tratando-o como uma “verdade normalizada” (Silva, 2010, p. 182).

Ao analisarmos esses três documentos, duas constatações nos pareceram evidentes: a busca de um caminho novo e, ao mesmo tempo, a dificuldade de romper abordagens tradicionais. Tudo muito compreensível, afinal, os períodos de transição costumam ser confusos e, não raro, longos (é só recordarmos o exemplo da passagem da tradição da retórica-poética para a da historiografia literária). Mas nossas reflexões queriam ir um pouco além. É assim que partimos dos documentos oficiais aos livros didáticos.

Na análise da coleção, o estado de transição em que nos encontramos ficou ainda mais claro. Vemos o manual escolar oscilar, com muita frequência, entre a

perspectiva do letramento literário e a do historicismo; o trabalho com a intertextualidade e a simples verificação de uma regra gramatical. Dito de outra maneira: a coleção fica justamente no meio do caminho entre os modelos tradicionais de ensino de literatura e os documentos orientadores.

Diante desse quadro inconcluso, com mudanças em pleno processamento, não cabe, no entanto, esperar a consolidação do novo paradigma de olhos vedados. Acreditamos que uma maior rigidez por parte das equipes de avaliação dos materiais didáticos seria um fator preponderante para entrarmos de vez na rota da leitura literária. Dado o alcance que os manuais escolares têm entre a classe docente no Brasil, a escolha de coleções mais alinhadas ao projeto da educação literária, com certeza, daria um encaminhamento bastante positivo à questão. Além disso, é sempre válido repetir que os investimentos em torno da formação do professor são imprescindíveis para concretizar qualquer política educacional, ainda mais quando se trata de educação literária, em que a figura do mediador ganha bastante relevo.

Por fim, gostaríamos de dizer que no percurso que nos leva até a leitura literária, talvez caiba uma última nota. Eis a nossa proposição: conjugar o conceito transitivo de literatura das PCNEM com as considerações das OCEM a respeito da leitura literária. Essa “síntese perfeita” quiçá nos ajudasse a restituir à literatura, não a força de outrora - elitista, sacralizadora -, mas a do presente - intensa, democrática e, acima de tudo, humana.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AMARAL, E. [et. al.]. **Novas palavras: língua portuguesa. Ensino Médio, 1ª série**. São Paulo: FTD, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Novas palavras: língua portuguesa. Ensino Médio, 2ª série**. São Paulo: FTD, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Novas palavras: língua portuguesa. Ensino Médio, 3ª série**. São Paulo: FTD, 2013.
- ASENSI PÉREZ, M., **Historia de la Teoría de la Literatura**. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONÇALVES, M. T.; BELLODI, Z. C. **Teoria da literatura “revisitada”**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M. J. (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- BRASIL. 1999 **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Semtec.
- \_\_\_\_\_. 2002. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN**. Brasília: MEC/ Semtec.
- \_\_\_\_\_. 2006. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/ Semtec.
- \_\_\_\_\_. 2014. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa: ensino médio**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais e Ltda, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: \_\_\_\_\_ DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DI GIROLAMO, Constanzo. **Teoría crítica de la literatura**. Barcelona: Crítica, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e superinterpretação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIDALGO, António. **Semiótica Geral**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-semiotica-geral.pdf>> Acesso em: 28 de maio de 2015.

FREADMAN, Richard; MILLER, Seumas. **Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1994.

GONÇALVES FILHO, A. A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luís Costa (org). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça; A Possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna, 12/2003, **Veredas** (UFJF. Impresso), Vol. 9, pp.85-94, Juiz de Fora, MG, BRASIL, 2003.

KOMOSINSKI, Lionira Maria Giacomuzzi. **Literatura nos cursos de Letras**: um ensino centrado no leitor. (Tese de Doutorado). PUR/RS: Porto Alegre, 1992.

KRISTEVA, Julia. **El lenguaje, ese desconocido** (introducción a la lingüística). 2.ed. Madrid: Editorial Fundamentos: 1999.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do Mundo da Leitura a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: \_\_\_\_\_ SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo(orgs.). **Literatura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: \_\_\_\_\_. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Ática, 2006.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

OLINTO, Heidrun Krieger. **Histórias de literatura**: as novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo(orgs.). **Literatura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo:

Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Falência da crítica – Um caso limite: Lautréamont**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

PEZZOLANO, H. B. La resistência a la literatura. In: \_\_\_\_\_. PEREIRA, M. A.; REIS, E. Lourenço de. **Literatura e estudos culturais**. Belo Horizonte: Faculdade de letras da UFMG, 2000.

RALLO, Elisabeth Ravoux. **Métodos de crítica literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Maria Aparecida S. ; FREITAG, R. M. K. . O Professor de Línguas Articulador de Práticas Leitoras. Revista da ABRALIN, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: \_\_\_\_\_. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é a Semiótica**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: UFAL, 2008.

SANTOS, J. R.. **Quem ama literatura não estuda literatura**: ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, Maurício. Literatura e Pragmatismo: Pressupostos Teóricos Contemporâneos da Crítica Literária. **Dialogia** (Centro Universitário Nove de Julho), São Paulo (SP), v. 02, p. 71-82, 2003.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Almedina, 2007. Vol. I.

\_\_\_\_\_. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa**. Coimbra: 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo. **O Império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1999.

SUASSUNA, Livia et al. O projeto didático: articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: \_\_\_\_\_.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

Teixeira, Ivan. "New Criticism". In: **CULT - Revista Brasileira de Literatura**, nº 14. São Paulo, Lemos Editorial, 1998.

THOMPSON, Ewa. M. **Russian Formalism and Anglo-American New Criticism: A Comparative Study**. The Hague: Mouton, 1971.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, Josalva Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In \_\_\_\_\_. PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.