



Ensino da literatura: diversidade e fronteira

Márcio Araújo de Melo (UFT)

Antônio Adailton Silva (UFT)

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar a partir de sua crescente diluição na sociedade. Posto em dúvida o cânone literário e o seu ensino escolar, críticos saíram em defesa da literatura. Uma década após a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** - PCNEM, cabe refletir sobre a integração da literatura à área da leitura e como se dá o tratamento do texto literário frente aos vários gêneros textuais oferecidos aos alunos. A aula de literatura tornou-se apenas um lugar a mais de circulação do texto literário, e o professor e crítico literário juntam-se outros formadores de público e gosto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura, ensino médio, PCNEM.

Teaching of literature: Diversity and frontier

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the process of devaluation of literature as a school subject on the basis of its increasing dilution in society. Since the literary canon and its teaching were called into question, critics came out in defense of literature. A decade after the publication of the **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** - PCNEM, it is worth to reflect on the integration of literature to the area of reading and how literary texts are treated among the various textual genres offered to students. Literature classes became just another place where literary texts circulate and other trend setters join the literature teacher and the literary critic.

KEYWORDS: Literature teaching, high school, PCNEM.

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, a mundialização econômica e informacional trouxe, sem dúvida, novas configurações que demoliram algumas certezas e valores arraigados na sociedade eurocêntrica, sobretudo aqueles universalizados. Ademais, a diluição das fronteiras territoriais e do Estado-Nação, as migrações e diásporas, o pós-colonialismo, o feminismo, os movimentos negro e homossexual deram também o tom principal dessa *nova ordem*, que se constituiu sobre deslocamentos de olhares até então não postos como questionáveis em suas bases conceituais. Por outro lado, as novas tecnologias e a massificação da cultura midiática levaram para primeiro plano a entronização da imagem, concomitantemente ao desprestígio da *alta cultura* e ao fim da sociedade logocêntrica.

Nessa perspectiva, a literatura – como guardiã da narrativa da *cidade das letras*, para usar o título do livro de Angel Rama – perdeu sua valorização secular, principalmente quando seus modelos e fundamentos se tornaram motivos de questionamento, tanto pela crítica literária, quanto pelos escritores. O forte abalo que os cânones universais sofreram desde o *Modernismo*, para não ir muito longe, é apenas um de seus resultados mais espessos, e que vem se desdobrando em tantas possibilidades. Ao discutir sobre esses lugares da literatura e da crítica literária, Eneida Maria de Souza comenta que

A preocupação de representantes da crítica literária quanto à crise por que passa a disciplina [literatura] é causada pelas transformações culturais e políticas das últimas décadas, razões pelas quais o problema teórico não se restringe apenas à crítica literária. A crescente diluição das fronteiras disciplinares e dos objetos específicos de estudo provoca reflexões mais abrangentes na área das humanidades, abalada pela abertura epistemológica e pelo enfraquecimento de territórios (SOUZA, 2002, p. 68).

Enquanto disciplina, no meio das “transformações culturais e política”, é que a literatura sente tal oscilação, pois a “diluição das fronteiras disciplinares” põe em questão sua *validade*. Assim, o que parece estar em crise é certo modelo de literatura e, por extensão, seu ensino. De maneira que pensar tal literatura a partir desses olhares que se diluem e se deslocam pressupõe observar o tratamento que ela tem recebido em seu processo de escolarização, por uma das inúmeras possibilidades. E, por assim dizer, interessa-se especificamente por sua didatização no ensino médio, por ele se configurar como “a etapa final da educação básica” (LDB 9.394/96, Art. 36). Acresce-se que, para a maioria dos alu-



nos, a conclusão do ensino médio é o término do processo sistemático de ensino-aprendizagem sobre literatura, quer por eles não darem sequência aos estudos, quer ainda por não cursarem uma graduação em Letras. Ademais, questões como as práticas escolares e a formação do leitor literário acabam por se colocar como importantes, em um momento no qual se fala em crise e morte da literatura. Em outras palavras: há uma contaminação desse anunciado desprestígio da literatura e da crítica literária no processo de sua escolarização no ensino médio, como expõe Leyla Perrone-Moisés, em seu artigo sobre o tema:

Nos últimos anos, instalou-se certo mal-estar no ensino da literatura. Do século XIX até os anos 80 do século passado, o prestígio dos estudos literários manteve-se incontestado. Os pressupostos e os métodos se transformaram, desde a antiga retórica, passando pelo historicismo, o biografismo, o impressionismo, a estilística, a nova crítica baseada nas ciências humanas até o estruturalismo que retomou, à luz da lingüística, as propostas do formalismo russo. Apesar das diferenças desses pressupostos e métodos, ninguém punha em dúvida que existisse algo chamado “literatura”, que esse algo tivesse valor e que merecesse ser estudado, e portanto, ensinado (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.13).

Ao sair em defesa do cânone literário, do conceito de valor universal e da teoria literária, a autora reabre duas questões que têm sido verdadeiros entrincheiramentos nessa *guerra de lugar*: para que serve a literatura? Por que estudar literatura? Nas mesmas trilhas e objetivos são as questões proferidas por Compagnon em sua conferência no Collège de France (2006) sobre a literatura francesa moderna e contemporânea. Como reflexão inicial, retoma a ideia – anunciada por Calvino nas Conferências de Harvard, em 1985 – de que apenas a literatura pode oferecer determinadas coisas ao ser humano: “Posso retomar por minha conta esse *credo* inaugurando meu curso? Há realmente coisas que só a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível?” (COMPAGNON, 2009, p. 20).

Dos anos de 1980 ao século 21, os conceitos de literatura, de ensino literário, de leitura literária parecem ter se modificado, como anunciaram tantos críticos. E se havia alguma certeza nas afirmações de Antonio Candido, em “O direito à literatura” (1988), ela ganhou a interrogação de “indispensável” e “substituível”, como se vê nas perguntas do autor de **O demônio da teoria**: “qual é a pertinência (...) da literatura para a vida? Qual é sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” (COMPAGNON, 2009, p. 24). Por essa percepção é possível dizer que estão em jogo certos conceitos de literatura e seus métodos de análise, que acabam se desdobrando em “por que” e “como” estudá-la.

Assim, interessa-se por algumas reflexões que podem ser desdobradas: quais os objetivos da escolarização da literatura no ensino médio e em que medida as diluições das fronteiras disciplinares interferiram nele.

Diversidade e Fronteira

Para tanto, ainda que rapidamente, retomam-se algumas colocações sobre a literatura e seu ensino. Em “As letras e seus profissionais”, Regina Zilberman (2005, p. 17) afirma que profissionais das letras e “livros didáticos” parecem existir desde a Antiguidade. Segundo ela, não só “a *Retórica de Alexandre*, atribuída a Anaxímenes de Lampsaco (a. C. 380 – 320 a. C.) encaixa[-se]” com facilidade na categoria de livro didático, como também “o funcionamento da escola, organizada a partir do século V a. C., dependia da transformação da poesia em matéria de ensino”. Essa metodologia não tinha como foco o estudo literário dos textos, mas apenas a aprendizagem e o aprimoramento da leitura e da escrita, formando um modelo que perdurou como prática por muitos séculos, como bem expõe a autora:

(...) a finalidade do ensino de literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária. A literatura, ou a poesia, na sua formação anterior à Renascença, quando adotou aquela denominação, constou desses currículos, porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone (ZILBERMAN, 2005, p.20).

Por assim dizer, observa-se que o problema do ensino literário não é novo. Em 1934, Ezra Pound, em **ABC da literatura**, já anunciava alguns entraves de um projeto de ensino. Em breves *explicações* iniciais, “Como estudar poesia”, compara este livro à sua obra anterior **How to Read** (1931), anunciando que

As páginas de agora serão suficientemente impessoais para que possam servir de manual. O autor espera seguir a tradição de Gaston Paris e S. Reinach, isto é, elaborar um manual que também possa ser lido “tanto com prazer como com proveito” pelos que não estão mais na escola; pelos que nunca freqüentaram uma escola; ou pelos que, em seus dias de colégio, sofreram aquelas coisas que a maior parte da minha própria geração sofreu.

Uma palavra especial para os professores e lentes se encontra no final do volume. Não estou semeando espinhos frivo-



lamente em seu caminho. Eu gostaria até de fazer com que os seus encargos e a sua vida se tornassem mais alegres e de preservar até a eles próprios de inútil caceteação numa sala de aulas (POUND, 1998, p. 19).

Trazendo a premissa horaciana do *dulce et utile*, Pound procura construir um manual que “possa ser lido tanto com prazer como com proveito” por aqueles que não estão mais na escola ou que nunca a frequentaram. Ademais, é importante comentar que a escolha do conteúdo e da lista de autores (*paideuma*) pressupõe a crença num tipo específico de literatura: exatamente aquela que “pretende popularizar”, aquela construída por “certo número de escritores meritórios”, que deve ser separada “de uma grande massa de obras” (POUND, 1998, p. 21).

De maneira que está em jogo não as certezas sobre qual literatura deve ser escolarizada, mas como formular esse processo – *how to read*. Vale lembrar que o ensino da literatura parece ser o caminho encontrado pelo autor para dar ao estudante aquilo que não teve na escola ou, se teve, foi de maneira deformada. É exatamente a confiança na literatura canônica como necessária ao ser humano o motivo da construção de seu manual, bem como a certeza de que ele irá auxiliar na formulação desse saber, como vê pelos seus comentários iniciais. Neles é possível perceber que sua confiança na literatura se estende à crença no método utilizado e, por extensão, que a literatura pode ser ensinada.

Se, para Pound, a literatura e seu ensino ainda se mantinham com suas certezas, o final da década de 1960 aponta para seus questionamentos. Impulsionadas pelas discussões que se abrem a partir de 1968, as universidades francesas veem seus estudantes colocarem “em questão tudo o que, no tranqüilo e monacal espaço da Academia, era tido como um dado. A começar pela função das humanidades e, entre elas, a literatura” (CHIAPPINI, 1983, p. 36). Na conferência de abertura do Colóquio sobre ensino de literatura, de Cérisy-la-Salle (1968), Serge Doubrovsky apresenta questões bem próximas às que hoje são anunciadas: “É a literatura ainda relevante?”; “a literatura ainda nos diz respeito?”; “que sentido ela pode ter para nós?”. Desdobradas dessas preocupações, no entanto, as questões centrais do Colóquio se fixam no ensino da literatura e em seus métodos: “O que um professor de literatura tenta ensinar? Vale a pena? Por quê?” (*apud* CHIAPPINI, 1983, p. 37).

Ainda que de maneira diferente, tais reflexões sobre o ensino de literatura põem em jogo o processo de disciplinarização; ao entrar na escola, ela se torna conteúdo programático, legitimando e uniformizando seus valores em universais. À sentença irônica de Barthes – “literatura é o que se ensina” – poder-se-ia acrescentar também o “como se ensina”, que determina quais escolhas serão aceitas como válidas. É o que se vê, por exemplo, num breve artigo de Ángel Rama, publicado em 1960,

em que irá discutir exatamente essa temática no sistema escolar secundarista uruguaio:

A literatura uruguaia oferece, ao acaso, essa grande massa de obras-mestras e nunca é estudada a partir de um desenvolvimento progressivo, como uma busca por formas e expressões, como uma interpretação do fenômeno histórico de um povo em determinadas circunstâncias, ou seja, nunca é vista como literatura. (...) Atualmente, o maior problema das letras uruguaias é manter vivo e ampliar o contato entre escritor e público. Precisamos de um sistema organizado que parta da existência de um consumidor real, que é quem cria as condições para o trabalho dos escritores, editores, revistas etc. (RAMA, 2008, pp.44/45).

É possível perceber que, a partir do sistema literário desenvolvido na **Formação da literatura brasileira**, de Antonio Candido, Ángel Rama irá sugerir as alterações no ensino uruguaio. Nele há a necessidade de criar um público interessado pela literatura nacional, um “sistema orgânico da literatura”, imprescindível ao desenvolvimento das letras e da cultura: “Esse sistema não é possível sem uma continuidade criadora, sem uma tradição nacional, embora o que não pode haver é um estudo literário que prescindia do fenômeno cultural, representativo de um povo em constante transe histórico” (RAMA, 2008, p. 45).

Para o autor há uma convicção na literatura (nacional) e no seu “ensino contínuo e sistemático” como propiciadores de saberes. Tal crença retoma certa tradição da literatura, que a constitui como possibilidade de *intervenção* na realidade e de elaboração do patrimônio nacional. Poder-se-ia dizer então que a pergunta, posta mais de uma vez, “literatura para quê?”, está devidamente respondida para Ángel Rama. Como também parece estar para Todorov que, em **Literatura em perigo**, encontra espaço e função para ela. Segundo ele, a literatura

não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. (...) [A literatura] me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo (TODOROV, 2009, pp. 23-24).

Da edificação secular do texto literário *vivo* e de sua função construtora de *mundos* Todorov irá retirar as respostas para suas questões



principais sobre literatura. Tal reflexão pode ser considerada o resultado de uma revisão sobre suas primeiras concepções a respeito da teoria literária, como também um questionamento sobre as práticas escolares na França.

Ao ensinar uma disciplina a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com ajuda de diversas obras? Ou estudamos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2009, p.27).

A situação incide na questão metodológica, pois os conteúdos disciplinares estão correlacionados diretamente às escolhas formuladas. E, desse modo, é importante dizer que o tratamento dado ao processo de ensino privilegia mais a crítica que a própria obra literária. Assim, Todorov vê a leitura literária como necessária, sendo verdade que “o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno”, mas também do esforço da crítica. De maneira que a história da literatura e a análise estrutural permanecem com suas utilidades, entretanto, “em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*” (TODOROV, 2009, p.31).

Como para Ezra Pound, Todorov determina quais leituras literárias são necessárias para o aluno francês: Baudelaire, Rousseau, Stendhal, Proust, para ficar em poucos exemplos de sua lista. Para mais, ele concentra, como o *escritor-crítico* americano, no leitor e no processo de escolarização os esforços de *sobrevivência* dessa literatura, porque ela fornece para o estudante “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo”, para descobrir nessas obras “uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo”.

Por assim dizer, o conhecimento da literatura não é um fim em si, “mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”. Por outro lado, “o caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte” (...) “arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura” (TODOROV, 2009, p. 33). É possível afirmar que Todorov reforça a crença na literatura canonizada e no seu ensino, criticando o tratamento que a escolarização da literatura tem recebido nos últimos anos na França, por essa percepção.



Ensino de Literatura

Como orientadores das matrizes curriculares nacionais, os **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio** – PCNEM – (BRASIL, 2000) foram formulados a partir dos princípios da LDB 1996. Na apresentação, pode-se ler:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p.4).

A proposta dos PCNEM é clara e marca a divisão entre um ensino informativo, mas sem relação com o cotidiano do aluno, e outro que privilegia a mobilização e a articulação desses conhecimentos, buscando fazer relações com o contexto. Neles, é possível ver essa desvalorização da literatura no seu processo de disciplinarização, pois é tratada como um *tema transversal*, como se pode ver na sugestão da junção das disciplinas Língua e Literatura:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 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 relações entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

Se esse estranhamento frente à dicotomia das disciplinas ganha em proposta de trabalho interdisciplinar, provoca por outro lado um processo de *desdisciplinarização*. Ao retirar das aulas de literatura seu tempo e lugar específicos, ela passa a não existir enquanto disciplina para se diluir nas de língua materna e leitura. Em outras palavras: o ensino de literatura deixa de ser uma disciplina para entrar como conteúdo, como “unidade básica de ensino”, como se vê pela sugestão dos



PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18): “os conteúdos tradicionais de 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 para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura”. Assim, a proposta é um deslocamento para segundo plano dos conteúdos tradicionais de Língua e Literatura, que integrarão a área de Leitura, como se pode também perceber pela justificativa:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde estão a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 23).

Se por um lado os PCNEM não negam o “espaço de estudo [da disciplina literatura], desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão”, por outro deixam claro que ela é vista como “conteúdo tradicional”, e que precisa ser agregada a uma *perspectiva* maior: a linguagem. Parece assim haver uma sugestão à reintegração das disciplinas – que nas matrizes curriculares estavam divididas – por uma perspectiva dialógica.

É necessário observar, ainda, que a referência crítica dos **Parâmetros** (2000) é à LDB de 1971, que faz a distinção entre as disciplinas Língua e Literatura, de maneira que a importância atribuída ao ensino de língua materna advém, em grande parte, da ideia expressa na nova LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 36 – em que ela é “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Necessariamente deve-se acrescentar a isso a própria problematização da Literatura frente às humanidades e a si mesma, ao questionar sua capacidade de atribuir esses mesmos valores ao homem, em perguntas como: O que é literatura? Para que serve? Qual sua função? Quais seus fundamentos e natureza?

Para mais, atrelado a esses apontamentos, vale a pena lembrar que nos PCNEM também são questionados os valores estéticos, os fundamentos teóricos e conceituais da literatura, bem como sua metodologia de ensino:

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. 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 (BRASIL, 2000, p.16).

Para os **Parâmetros Curriculares** essa disciplina, ao se fundamentar teoricamente, não consegue dar explicações convincentes, de maneira que suas críticas vão ser direcionadas a todo um processo de escolarização do texto literário, quer por sua abordagem histórica, quer por assumir um fundamento conceitual eurocêntrico do texto literário, no qual se priorizam determinados valores estéticos, quer, ainda, por sobrepor um gosto específico. Apropriando-se do que sustenta Compagnon a respeito dos recortes teóricos e das eleições conceituais, pode-se dizer que toda teoria e sua prática escolar

Envolve[m] uma preferência, ainda que seja pelos textos que seus conceitos descrevem melhor, textos pelos quais ela foi provavelmente instigada. (...) Assim uma teoria erige suas preferências, ou seus preconceitos, em universais. (...) Todo estudo literário depende de um sistema de preferências, consciente ou não (COMPAGNON, 1999, p. 226).

Ainda que a referência seja para o “estudo literário” acadêmico, é possível compreender também como válida para o ensino médio, na perspectiva de que assumir uma teoria é ter clareza de suas escolhas, antes de tudo. Por um processo de recorte e preferência, pode-se pensar da mesma maneira no próprio conceito de disciplina como uma maneira “de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo” (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

Pela recente publicação das **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – PCN⁺** – (BRASIL, 2006), está havendo uma tentativa de recolocação da Literatura como disciplina no cotidiano escolar a partir da importância de seus fundamentos. Nelas há uma maior valorização de seu caráter humanístico, de sua fruição e de sua dimensão estética, procurando responder ao processo de *desdisciplinarização* que ela tem sofrido, bem como ao seu desprestígio na atualidade. Assim explicam seus autores, ao falarem sobre uma *situação problema*, em que o texto analisado é “Famigerado”, de **Primeiras estórias**:

O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que freqüentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais



sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas (BRASIL, 2006, p. 58).

As **Orientações** são um convite ao uso de escritores que prezem pelo universal, mostrando como é possível fazer com que o aluno alcance “por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas”, quer pelo estranhamento da personagem portadora da palavra *famigerado*, quer pela outra detentora de seu significado. Para tanto, os PCN⁺ (BRASIL, 2006, p. 17) sugerem que as disciplinas se voltem para as temáticas de caráter humanístico: “de forma consciente e clara, disciplinas de Linguagens e Códigos devem também tratar temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens”.

Como enfatizam as **Orientações**, o caráter interdisciplinar permanece, pois “não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento, de que derivam as disciplinas, estruturadas em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade” (BRASIL, 2006, p. 29).

Duas questões prévias se fazem necessárias, no entanto: em que medida as **Orientações** efetivamente estão modificando as práticas escolares do ensino de literatura? Até que ponto esse enfrentamento tem conseguido redefinir a imagem da *civilização letrada*? Num rápido olhar parece que poucas coisas foram alteradas, inclusive por ser uma publicação recente e desconhecida por boa parte dos professores. Também há que considerar que o processo de escolarização sofre desgaste para além de seus limites intrínsecos, pois nenhuma pedagogização de um conteúdo prévio pode abarcar sua totalidade, ainda que seja através de imposições por políticas públicas, capacitação de professores, publicação de manuais, reconfiguração de conteúdos.

Ademais, a aula de literatura – com seu tempo, espaço e metodologias – se caracteriza como um dos vários lugares possíveis e discursivos sobre o texto literário, pois há hoje outras instâncias formativas do gosto e do canônico, como os jornais especializados, o mercado editorial, o cinema, a *internet*, que levam em consideração formas diferentes de perceber o literário. Por extensão, o que se vê é o professor e o crítico literário deixarem de ser os formadores principais de público e de gosto ou, pelo menos, tendo que enfrentar a concorrência desses discursos que não utilizam os mesmos parâmetros conceituais, culturais e históricos, conseqüentemente, formulações *canônicas* divergentes. Esse deslocamento da voz institucional pode ser resumido – parafraseando novamente a frase de Barthes – na sentença: “literatura é tudo o que se vende”.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/Semtec. 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> - último acesso em 22/09/2011.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec. 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf - último acesso em 22/09/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> - último acesso em 22/09/2011.

CANDIDO, Antonio. “Direito à literatura”. In: Candido, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Volume Único. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura em perigo**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “O ensino da literatura”. In: Nitrini, Sandra et al. **Literatura, artes e saberes**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Abralic, 2008.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ZILBERMAN, Regina. “As letras e seus profissionais”. In: JOBIM, José Luís et al (orgs.). **Sentidos dos lugares**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.



Recebido em junho de 2011.

Aceito em junho de 2011.

Márcio Araújo de Melo

Doutor em Estudos Literários pela FALE/UFMG; professor do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins. Endereço eletrônico: marciodemelo33@gmail.com

Antonio Adailton Silva

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Endereço eletrônico: adayltons@hotmail.com