



SUSANA VIEIRA RISMO NEPOMUCENO

**O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

LAVRAS – MG

2021

SUSANA VIEIRA RISMO NEPOMUCENO

O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras- Português/Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dra. Andréa Portolomeos

Orientadora

LAVRAS – MG

2021

SUSANA VIEIRA RISMO NEPOMUCENO

O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS
LITERATURE TEACHING AT SCHOOL: PERSPECTIVES AND CHALLENGES

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras- Português/Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA no dia 25 de janeiro de 2021

Profa. Dra. Raquel Marcia Fontes Martins UFLA

Prof. Me. Glauco Soares Joaquim UFSJ

Profa. Dra. Andréa Portolomeos

Orientadora

LAVRAS – MG

2021

*A todos os profissionais da educação que,
assim como eu, lutam diariamente por uma
educação que seja transformadora. Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Celci, que nunca desistiu da luta que é ser e viver. Agradeço ao meu pai, Romário, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas brincadeiras e carinho. Vocês são meus maiores exemplos de força, coragem e superação.

Agradeço ao meu amor, Jonathan. Por seus abraços, beijos e olhares que durante tantas vezes me acalmaram. Agradeço por você ser quem é e por compartilhar estes momentos comigo.

Aos meus irmãos: Tidus, Suelen, Conrado e Sabrina, por estarem aqui e serem quem são. Agradeço aos meus lindos sobrinhos: Anna Letícia, Isaac e Benício, por me inspirarem a ter esperança e a nunca esquecer de ser criança.

Agradeço a todas as moradoras da República Doce Deleite que tive a oportunidade de conviver, desde a Alyne até a Cássia.

Agradeço às minhas amigas, Laís e Bianca, por estarem presentes em todo este processo de graduação, sem vocês seria muito mais difícil me formar. Aos meus amigos, José, Rafaela, Natália, Júlia, Lorena, agradeço pelo companheirismo e apoio de sempre. Agradeço à Jinny por me inspirar a ser uma mulher e professora sensível e forte.

Agradeço ao sol, à lua, ao céu, à trilha da UFLA. Agradeço profundamente a todas as pequenas e grandes coisas que alegram meus dias e me acompanham durante a vida. À Salém, à Lessy, ao Jhow Jhow, ao Susi, agradeço aos passarinhos e a todos outros animais. Agradeço a todas as vozes que sustentam a minha. Agradeço a todas as lágrimas e sentimentos.

Agradeço a todas escolas em que fiz estágio e também a todos os estudantes que conheci, vocês me impulsionam a ser uma professora melhor.

Ao Grupo de pesquisa: Linguagem literária e educação estética. Agradeço pela oportunidade de discutir com vocês e aprender tanto com isso. A minha orientadora Andréa, por acreditar nas minhas ideias e me direcionar ao estudo profundo que envolve a arte.

Aos professores Raquel e Glauco, por aceitarem o convite de compor a banca.

Aos docentes Mauriceia, Rodrigo, Isabel, Patrícia, Josiane, Roberta e Villarta, por me auxiliarem com tanta disponibilidade e atenção neste último período de curso.

Agradeço a todos os profissionais que movimentam e sustentam a UFLA, motoristas do mamute, responsáveis pelos serviços gerais, cozinheiros do R.U, secretários e técnicos. Vocês são essenciais.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras pela concessão da bolsa de Iniciação Científica. Ao CNPq por também oportunizar a continuidade da minha pesquisa. Agradeço a todos do setor público que, diretamente ou indiretamente, auxiliaram na minha formação.

RESUMO

Antonio Candido, no texto *O direito à literatura*, argumenta que o texto literário proporciona ao leitor uma experiência libertadora e humanizadora. O crítico defende que, através da leitura de fruição, o leitor tende a se tornar um sujeito mais compreensivo, sensível e, conseqüentemente, mais humano. Em 2018, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento oficial da educação brasileira, é homologada, oferecendo aos professores orientações que dialogam com o posicionamento de Candido. Todavia, apesar de o documento trazer novas e interessantes perspectivas para as aulas de literatura, também se perde em diretrizes que desvirtuam o texto literário enquanto objeto estético. Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar e discutir alguns pontos do ensino de literatura na atualidade de maneira a promover um ensino mais efetivo desse conhecimento. Nesse sentido, investiga a especificidade da linguagem literária que precisa ser entendida enquanto linguagem artística pelo professor do ensino básico e reflete sobre avanços e impasses presentes na BNCC no que se refere ao ensino de literatura. Este trabalho se fundamenta teoricamente em Antonio Candido (2011), Leyla Perrone-Moisés (2006) (2009), Benedito Antunes (2015), Wolfgang Iser (1979) e Luiz Costa Lima (2002).

Palavras-chave: Ensino de literatura. Educação estética. Fruição literária.

ABSTRACT

Antonio Candido, in the text *The right to literature*, argues that the literary text provides the reader an experience liberating and humanizing. The critic argues that, through fruition reading, the reader tends to become a more understanding, sensitive and, consequently, more human subject. In 2018, the *National Common Curricular Base* (BNCC), the official document of Brazilian education, is approved, offering teachers guidelines that dialogue with Candido's position. However, although the document brings new and interesting perspectives for literature classes, it is also lost in guidelines that distort the literary text as an aesthetic object. Therefore, the present work aims to investigate some points of literature teaching today in order to promote a more effective teaching of this knowledge. In this sense, it investigates the specificity of the literary language that needs to be understood as an artistic language by the teacher of basic education and reflects on advances and impasses present in the BNCC with regard to the teaching of literature. This work is theoretically based on Antonio Candido (2011), Leyla Perrone-Moisés (2006) (2009), Benedito Antunes (2015), Wolfgang Iser (1979) and Luiz Costa Lima (2002).

Keywords: Literature teaching. Aesthetic education. Literary fruition.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O TEXTO LITERÁRIO E SUAS ESPECIFICIDADES	12
2.1 A mimesis	12
2.2 O signo linguístico no texto literário	14
3 OS ESTUDOS LITERÁRIOS E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERCURSOS E PANORAMAS	19
3.1 O ensino de literatura	21
4 AS AULAS DE LITERATURA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	25
5 A LITERATURA COMO VIA SENSÍVEL DE APRENDIZADO	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1 INTRODUÇÃO

Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura* (2011), defende que a literatura é um elemento imprescindível para a sociedade. Isso porque, segundo o crítico, o texto literário, como objeto estético¹, é capaz de proporcionar experiências profundas que desenvolvem a sensibilidade, o senso crítico e a humanização do sujeito. O crítico ainda acrescenta que a literatura é capaz de descortinar graves problemas sociais, na medida em que permite ênfase na miséria, na servidão e na mutilação espiritual (CANDIDO, 2011, p. 188). Nessa linha, para o autor, negar o poder humanizador da literatura seria negar à sociedade seus próprios direitos.

Paralelamente, Perrone-Moisés (2009) destaca que o reconhecimento do potencial libertador da experiência estética está atrelado a um “projeto emancipador da sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 201), uma vez que a arte impulsiona o sujeito a ultrapassar o senso comum, exercitando suas ideias e percepções individuais. A crítica nos lembra que Barthes, em *Aula* (2009), defende a literatura como fonte de saberes, e assim, o texto artístico, na medida em que remete para universos e sentimentos tão distintos, promove uma “reflexividade infinita” (BARTHES, 2009, p.19) que vai de saberes a saberes.

Frente a todo esse reconhecimento da potencialidade educadora da arte literária, torna-se importante para nós, futuros professores, investigarmos como a literatura, objeto inalienável segundo Candido, vem sendo trabalhada hoje nas escolas. Benedito Antunes (2015) e Perrone-Moisés (2006) e (2009) consideram que, apesar de fundamental, o ensino de literatura se encontra em crise. Isso porque, com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais tecnicista e objetiva, áreas como a literatura, que envolvem a subjetividade, vêm sofrendo com uma desvalorização social patente nas orientações oficiais para a educação.

Nesse sentido, Perrone-Moisés (2009) propõe, como meio de valorizar a literatura nas escolas, que sejam desenvolvidas mais pesquisas acadêmicas que envolvam os documentos oficiais da educação, visto que são eles que regem o ambiente educacional. A pesquisadora diz que:

¹ Aquilo que está atrelado à ideia de beleza e aos fenômenos da arte, segundo Cunha para o glossário Ceale.

Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino [...] É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e salas de aulas no país. Mas, se elas não são lidas pelo universitário (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanado de instância supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana (PERRONE-MOISÉS, 2009, p.19).

Frente ao exposto, o presente trabalho percorre um caminho que investiga e discute: 1) a especificidade da linguagem literária como conhecimento primeiro e imprescindível para um ensino efetivo da literatura; 2) a crise no ensino de literatura na contemporaneidade; 3) o tratamento dado à literatura na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), mais recente documento da educação brasileira. Com base nessas discussões, apresentam-se caminhos para a promoção de aulas mais potentes de literatura, promotoras de saberes humanizadores.

2 O TEXTO LITERÁRIO E SUAS ESPECIFICIDADES

Tentar responder “O que é um texto literário?” é uma tarefa recorrente para pesquisadores de diferentes vertentes dos estudos literários. Nesse sentido, René Wellek e Austin Warren trazem em seu livro, *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários* (2003), uma importante discussão para este trabalho. Os teóricos tentam responder a tal pergunta discutindo a natureza do texto literário. Argumentam que é necessário ultrapassar a ideia do texto literário como toda produção escrita e reconhecer o texto artístico enquanto um material complexo na sua produção e recepção. Wellek e Warren (2003) propõem, então, um destaque para o uso particular da língua dentro do campo da arte. Tendo por base essa premissa, passemos a investigar a linguagem literária.

O reconhecimento do uso particular da língua na literatura é um passo fundamental, uma vez que a língua é o suporte material que permite a construção de textos verbais literários e não literários. Nesse sentido, Domicio Proença Filho, no livro *A linguagem literária* (2007), mostra que, no contexto cotidiano, a linguagem é um instrumento de informação e ação, enquanto no contexto literário a linguagem se apresenta a serviço da criação artística, impulsionando o leitor para experiências relacionadas a esse modo particular de construção textual. Desse modo, Proença Filho (2007) diz sobre a construção do texto literário estar baseada em um dos conceitos fundamentais da teoria da literatura, o conceito de mimesis. Dito isso, passemos a observar do que se trata o termo que tem origem com Platão (2012), filósofo grego da Antiguidade.

2.1 A MÍMESIS

O filósofo Platão introduz o termo mimesis no livro X de *A República* (2012). As teorias do filósofo, baseadas na metafísica, buscam discutir o acesso ao conhecimento sobre a verdade e nesse sentido estabelece ligações entre poesia e verdade. O sistema de ideias de Platão (2012) concebe que, no nosso mundo, todas as coisas são imitações de um plano superior, chamado de mundo das Ideias. Nesse sentido, a poesia surge como imitação das coisas sensíveis, isto é, imitação das coisas do nosso mundo, sendo assim uma imitação da imitação. Assim, Platão (2012) expulsa

o poeta da cidade ideal no seu livro, tendo em vista que o produto do poeta - a poesia no sentido amplo da palavra - nos afastaria do conhecimento da verdade.

As estudiosas Andressa Voigt, Cinthia Rola e Claudiana Soeren, no artigo, *O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breve considerações* (2016), argumentam que Platão quando fala de mimesis poética, não se refere à obra de arte em si, mas ao papel da arte na busca da verdade. Nesse contexto, a poesia só teria lugar quando submetida à filosofia, essa que, segundo o filósofo, seria mais apta ao conhecimento da verdade.

Aristóteles (2008), aluno de Platão, se afasta de seu professor considerando as manifestações artísticas como um campo que não está subordinado ao mundo real embora esteja ligado a ele. Para o filósofo, a arte é um tipo de imitação que transfigura o objeto imitado, ampliando seus significados usuais. A partir da via emocional, a partir de um efeito de prazer específico gerado pela obra de arte, o indivíduo seria capaz de equilibrar suas emoções, tornando-se mais apto para a vida. Esse prazer é denominado por Aristóteles (2008) de catarse. A catarse gera um efeito de “purgação” libertadora, como explica Proença Filho (2007).

Assim, o termo mimesis com Aristóteles (2008) não se refere mais a uma imitação pura e simples das coisas sensíveis, mas a uma atividade a partir da qual se podem recriar as coisas do mundo retirando-as de seus lugares comuns de significado. Voigt, Rola e Soeren (2016) acrescentam que para Aristóteles (2008) a poesia - entendida no sentido amplo de arte - ganha um caráter de prestígio até mesmo em relação à História por trabalhar com o que é possível de acontecer para além do que já ocorreu. Nesse sentido, enquanto a poesia trabalha com a verossimilhança, a criatividade e a imaginação, a História se atém ao que está dado, ao que aconteceu.

Assim, a universalidade da poesia, partindo do possível e do verossímil, ganha um lugar de destaque dentro do pensamento aristotélico, pela sua capacidade de imitar os fatos de maneira mais enriquecedora, tornando mais elevada que a história, que seria uma imitação particular que em nada enriquece (VOIGT; ROLA; SOEREN, 2016, p. 234).

Sendo assim, fica evidente que Aristóteles (2008) reconhece a linguagem artística como uma linguagem distinta da linguagem não literária na medida em que trabalha com a criatividade, a imaginação e a reelaboração de sentidos pré-estabelecidos. Nas palavras do filósofo:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular. O universal é aquilo que certa pessoa dirá ou fará, de acordo com a verossimilhança ou a necessidade, e é isso que a poesia procura representar, atribuindo, depois, nomes às personagens (ARISTÓTELES, 2008, p. 54).

Para a Aristóteles (2008), a mimesis é uma atividade complexa, a partir da qual o autor expande a prática da língua para além de seus usos utilitários e pragmáticos. A linguagem artística desempenha um papel de criador e recriador, capaz de ampliar nossa compreensão sobre a realidade e sobre nós mesmos.

O conceito grego de mimesis continua gerando discussão até os tempos modernos e contemporâneos. Nesse sentido, Proença Filho (2007) destaca os estudos de Holderlin, fundamentais no entendimento moderno de mimesis, uma vez que o poeta passa a entender a mimesis como revelação da potência do real, como capacidade criadora a partir do real.

[...] devemos ao poeta Holderlin a moderna revitalização do conceito de mimesis. Ele faz ver que imitar não é copiar; é descer ao plano de articulação das possibilidades subjacentes na coisa. A arte supre a natureza e, desse modo, se relacionam sem se confundirem (PORTELHA, 1981 apud PROENÇA FILHO, 2007, p. 33).

À vista disso, ao atrelarmos as ideias modernas às ideias gregas clássicas de Aristóteles, entendemos que na construção do texto literário o autor cria e expande nossa compreensão sobre o mundo através de palavras organizadas de um modo especial. Através da linguagem verbal, a mimesis se relaciona com a realidade objetiva e, por meio dessa, amplia os sentidos dos signos - elemento resultante da junção entre conceito da palavra e imagem acústica, segundo Ilari para o glossário Ceale -, construindo representações particulares do mundo.

2.2 O SIGNO LINGUÍSTICO NO TEXTO LITERÁRIO

Ao compreendermos o papel da mimesis na produção do texto literário, compreendemos a linguagem literária como uma estrutura complexa que requer um trabalho particular do artista do texto. Como vimos, a relação estabelecida pela mimesis com a realidade objetiva permite que os sentidos dos signos sejam expandidos no ato de leitura do texto. Assim, o trabalho diferenciado com os signos é crucial na construção e desconstrução de sentidos na obra pelo leitor.

A respeito do trabalho diferenciado com os signos, Proença Filho (2007) destaca que na literatura há uma ênfase maior no significante, isto é, na parte fônica do signo, que está atrelada a aspectos físicos e psicológicos que levam, através da associação com o significado, à significação. A ênfase maior no significante fica mais evidente quando observamos como a escolha criteriosa de determinados vocábulos contribuem diretamente para um efeito que se quer produzir com a obra. Logo, na literatura, a substituição de determinados vocábulos implica mudanças drásticas no efeito gerado pelo todo, o que nos faz refletir sobre a validade de se estudar os resumos de obras em aulas de literatura ou trabalhar com adaptações de clássicos que não sejam feitas por outros artistas da palavra.

Observemos no seguinte trecho do poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos:

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical —
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força —
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século
cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por
estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.
(PESSOA)

A leitura de trechos como “ferro e fogo e força” ou “Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferrando” constroem uma imagem psíquica que dialoga com a forma e o som da palavra. Essa construção mental está atrelada à ideia de mecanização trazida no poema e contribui para o sentido do poema. Percebemos que se substituirmos o trecho “ferro e fogo e força” por “alumínio, calor e rigidez” não teremos a mesma

impressão sonora e, mesmo que os termos sejam semelhantes, não irão produzir o mesmo efeito.

Proença Filho (2007) ainda destaca que o uso de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos e semânticos num texto dá suporte para a construção de uma realidade que não preexiste à obra. Logo, as escolhas linguísticas contribuem para a significação do texto e fazem com que mesmo aqueles leitores que não possuem informações sobre as técnicas da estética do texto compreendam a obra literária e construam sentido para ela.

Ainda sobre os signos no texto literário, Wellek e Warren (2003) mostram que no discurso científico, e muitas vezes cotidiano, o signo tem a pretensão de transparência para a realidade e o sentido está atrelado a um referencial já estabelecido. Assim, quando no cotidiano dizemos “Minha mão está suja”, o significado está ligado a um fato observado pelo emissor. Contudo, no discurso literário, como no poema “A mão suja” de Carlos Drummond de Andrade, o plano de significação se expande para além do que está estabelecido e o que é apreendido quando, no texto literário, se diz “Minha mão está suja” ultrapassa o referente do cotidiano e ganha múltiplas significações dependendo do leitor. É sob esse aspecto que Proença Filho (2007) afirma que:

O texto literário realmente significativo ultrapassa os limites do codificador para nos atingir, por força ainda do mistério da criação em literatura, com mensagens capazes de revelar muito da condição humana. Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano (PROENÇA FILHO, 2007, p. 42).

Assim conseguimos perceber que o texto literário permite ultrapassar as significações do senso comum, podendo ainda gerar múltiplos sentidos advindos das experiências e projeções pessoais dos leitores sobre o texto. Sobre esse aspecto, o teórico Wolfgang Iser (1979) nos traz importantes considerações. Para o estudioso, o texto literário em sua construção deve convidar o receptor a ultrapassar seu conhecimento de mundo. Tal processo se dá na medida em que o leitor entra em contato com espaços indeterminados do texto, denominados por Iser de “vazios” do texto. Para Iser, esses se mostram como um aspecto fundamental no exercício da leitura literária, uma vez que são os espaços incompletos que impulsionam a interação entre leitor e obra e o exercício da criatividade do leitor no preenchimento desses espaços.

Desse modo, o teórico entende que o texto, como um sistema comunicativo, dialoga com o leitor na medida em que os espaços vazios são preenchidos por projeções individuais, realizadas a partir das experiências e considerações do leitor. É durante esse movimento de identificação de lacunas e projeção de sentidos que surgem múltiplas perspectivas de leitura, essas que podem ser constantemente renovadas, na medida em que o leitor preenche as lacunas identificadas com novas projeções ao longo do tempo.

Em acréscimo, o teórico alerta sobre o fato de que mesmo que o texto literário facilite a plurissignificação, há ainda elementos no texto que direcionam a construção de sentidos pelo leitor. Tais elementos são chamados por Iser de “complexos de controle”. Esses aparecem no formato do que foi “dito”, isto é, daquilo que o texto literário traz. Nesse sentido, o que “foi dito” nos auxilia não somente a identificar as balizas que precisamos seguir na construção de sentidos para o texto, como também a entender o que não foi dito, isto é, os vazios. Nesse processo, a posição do “dito” passa a ser modificada pelo reconhecimento do “não dito” e assim o texto literário se mostra na sua complexidade. De acordo com Iser (1979):

O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. O que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado (ISER, 1979, p. 90).

A partir dos apontamentos teóricos de Iser e das contribuições de Proença Filho, entendemos que o texto literário é aquele que se abre a múltiplas significações, pois os sentidos atribuídos ao texto são frutos de projeções individuais dos leitores em diálogo com os complexos de controle da obra.

Uma vez que reconhecemos o caráter plurissignificativo do texto literário, reconhecemos também uma de suas particularidades em relação ao uso da língua no discurso cotidiano e científico. Esses que, em geral, adotam o uso denotativo da língua, isto é um plano de expressão com significações e referenciais previamente estabelecidos. Contudo, é necessário ressaltar que, mesmo utilizando muitas vezes uma linguagem denotativa, a linguagem cotidiana não é menos complexa que a linguagem literária, como argumenta Wellek e Warren (2006), tendo em vista que essa também trabalha com metáforas, por exemplo. Entretanto, os autores destacam que o trabalho

com as figuras de linguagem no discurso literário é deliberado e realizado com a máxima consciência de seu processo criativo.

Para esses teóricos, a língua no cotidiano possui uma ampla função expressiva, encontrada por exemplo nos discursos amorosos, e prevê, geralmente, a influência de ações e postura. Tal afirmativa nos auxilia no entendimento de que não podemos definir o texto literário como sendo aquele texto que simplesmente emociona ou que possui uma influência emotiva sobre o leitor, uma vez que essas características também são encontradas no texto cotidiano. Wellek e Warren (2006) consideram mais relevante tratar a literatura como uma produção estética cuja linguagem subverte e rompe com significados cotidianos, retirando os enunciados deliberadamente de um contexto mais objetivo. A linguagem literária atua em um espaço mais livre de significação, sendo essa liberdade válida tanto para o leitor, quanto para o autor.

A atuação da linguagem na produção de uma realidade mais livre fica evidente através do conceito, inaugurado por Viktor Chklovski, de singularização. O teórico da corrente de estudos Formalismo Russo apresenta, no texto *A arte como procedimento*, de 1976, a ideia de singularização como um procedimento pelo qual o autor cria conscientemente uma realidade que se afasta das nossas percepções habituais. Assim, o texto literário é construído de modo a singularizar a percepção sobre as coisas, a fim de gerar uma sensação de estranhamento no leitor. É como se objetos e experiências fossem observados e vivenciados pela primeira vez a partir do texto literário. Desse modo, o poeta se utiliza de construções textuais que fogem à caracterização habitual de um objeto/ sentimento/ ideia para provocar a visualização consciente ou a desautomatização na percepção desses objetos/ sentimentos/ ideias pelo leitor.

Fica evidente até aqui que a construção do texto literário adota recursos diferentes dos experienciados na linguagem cotidiana. Nesse sentido, Chklovski (1976) afirma que “a língua da poesia é uma língua difícil, obscura, cheia de obstáculos” (CHKLOVSKI, 1976, p.55). Conhecer as complexidades linguísticas do texto literário é fundamental para o entendimento da literatura como área que necessita de um tratamento particular no seu ensino dentro da área de língua portuguesa. Considera-se então o conteúdo aqui apresentado como basilar para a promoção de aulas mais efetivas de literatura num contexto em que essas aulas têm sido, em geral, colocadas a serviço de outro tipo de conhecimento que não o estético, configurando assim uma crise nos estudos literários atuais.

3 OS ESTUDOS LITERÁRIOS E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERCURSOS E PANORAMAS

A história do estudo da literatura no Brasil tem seu início marcado a partir das práticas Jesuíticas no país. Segundo a Pesquisadora Ana Beatriz Cabral, em sua tese de doutorado intitulada *O Texto, o Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura, após a reforma do Ensino Médio* (2008), os primeiros registros dos estudos literários no Brasil indicavam que suas práticas eram alinhadas aos interesses da Igreja. Nesse contexto, a leitura literária era utilizada como instrumento para o aprendizado da língua portuguesa padrão. Em 1759, o ensino, em geral, passa a ser responsabilidade do estado, uma vez que a Companhia Jesuítica havia sido expulsa. Nesse momento, os estudos literários têm suas práticas vinculadas aos interesses do estado, desenvolvendo assim abordagens mais objetivas e um estudo voltado para o aprendizado do português brasileiro e para a leitura de autores nacionais.

Apesar da transição marcada, da passagem do ensino religioso para o ensino regido pelo Estado, a literatura enquanto uma área artística parecia não ser reconhecida. Além da baixa carga horária, tinha seus estudos voltados ora para o conhecimento informativo sobre os textos da literatura brasileira, ora para os estudos da gramática normativa. Zappone (2018, p. 409) argumenta que somente no século XX foi instaurado um sistema educacional pleno, uma vez que o ensino fundamental se tornou mais difundido e o ensino médio obrigatório. Nesse contexto, a disciplina de literatura ganhava mais notoriedade nos currículos e seus estudos passaram a estar voltados para o conhecimento dos períodos literários, para a história da literatura portuguesa e brasileira, bem como para o reconhecimento dos gêneros literários.

Leyla Perrone-Moisés, no texto *Modernidade em Ruínas* (2009), pensando o ensino de literatura nas universidades, também destaca o problema que envolve o tratamento dado à literatura enquanto material de estudo, tendo em vista que, no século XX, se evidencia um desprestígio das disciplinas de humanidades frente à busca por currículos que oferecessem um “retorno” mais concreto à sociedade. Nesse contexto, na medida em que as humanidades eram lidas como improdutivas, o ensino literário

passava a ser visto como “perfumaria” dentro dos estudos da linguagem. (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 191)

Com a pós-modernidade e suas particularidades sócio-histórico-culturais, após os anos de 1970, os estudos literários também se modificaram. O novo contexto impulsionou o surgimento de análises literárias com base em critérios sociais e políticos, assumindo uma abordagem mais sociológica que estética que, como afirma Perrone-Moisés (2009), busca o destaque das minorias e de grupos militantes. Nesse cenário, as novas correntes de estudos literários analisam as obras por uma perspectiva que observa quase que estritamente o valor cultural de um texto. O que se põe em questão aqui não é o valor desses estudos, chamados de estudos culturais, mas os discursos generalizantes que interferem no tratamento estético do texto e que evidenciam o desprestígio da literatura enquanto uma área específica de conhecimento, uma vez que as análises dos textos literários passam a ser condicionadas a critérios de avaliações puramente ideológicos que classificam se uma obra é de qualidade ou não.

Nesse contexto, a Teoria Literária passa a ser desvalorizada como área de conhecimento, pois a discussão sobre o caráter particular da linguagem da literatura já não interessa mais às perspectivas culturalistas dominantes. Segundo Perrone-Moisés (2009), essa desvalorização se dá pelo argumento, inspirado nos estudos culturais estadunidenses, de que a Teoria literária, em especial a que segue uma linha estruturalista e de análise da estética do texto, são baseadas em uma ideologia elitista, patriarcal e eurocêntrica. No entanto, esse argumento vem perdendo força diante da importância dos estudos das teorias da recepção, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura na escola. Ou seja, trata-se da Teoria Literária promovendo novas propostas metodológicas para o ensino do texto literário, tendo por base a recepção ou o efeito estético do texto sobre os leitores. Se a literatura é uma arte verbal, é muito complicado se colocar à margem o aspecto estético do texto e considerar unicamente seu viés cultural. Por outro lado, reconhecemos limitações da Teoria Literária mesmo no que tange aos seus debates mais contemporâneos, pois ela não oferece lastro importante para se pensar sobre outras manifestações culturais que não dialogam com a tradição da literatura ocidental, como as manifestações da literatura oral por exemplo.

Flávio Kothe, no livro *O cânone colonial* (1997), defende que as obras canônicas são reflexos de um sistema de poder que em seu interior silenciou diversas

vozes, ocultou diversos textos e aderiu a padrões qualitativos internacionais. Com efeito, algumas das obras consideradas canônicas ganharam destaque por ocuparem um lugar ideológico importante nos jogos de poder de uma sociedade. Nesse sentido, encontramos as literaturas informativas e religiosas dentro do cânone literário, mesmo que elas não possuam especificidades pertencentes ao campo literário, como a plurissignificação e o efeito estético sobre o leitor.

Uma vez que Kothe entende que o valor das obras canônicas está atrelado às dimensões histórica e ideológica, o crítico levanta que a tradição literária canônica brasileira não se tornou canônica por perdurar, mas que, por ser canônica, ela perdura (KOTHE, 1997, p. 75). No entanto, apesar da interessante argumentação trazida pelo crítico, uma breve pesquisa nas plataformas digitais nos mostra que, das 10 melhores universidades do Brasil - Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Brasília e Universidade Federal de Pernambuco - segundo o Ranking Universitário Folha (2019,) nenhuma delas possui um programa de pós-graduação voltado para estudos de obras canônicas. Em sentido oposto, grande parte das dissertações e teses de pós-graduação está atrelada a estudos que discutem o cânone, relacionando literatura a outros saberes como o pós-colonialismo e os estudos de gêneros. Essa breve observação nos indica que a academia tem produzido mais pesquisas atreladas aos estudos culturais do que realizado trabalhos com obras clássicas e teoria específicas relacionadas aos estudos literários, o que evidencia assim, mais uma vez, a crescente desvalorização desse tipo de estudo e pesquisa.

3.1 O ENSINO DE LITERATURA

Dialoga com o cenário apresentado sobre os estudos literários uma crise no ensino de literatura no Brasil no ensino básico. Sobre esse aspecto, Benedito Antunes, em 2015, escreve o artigo, *O ensino de literatura hoje*, em que defende a ideia de que a sociedade atual tem se afastado dos livros literários e se aproximado de leituras simples e rápidas. A ampliação do acesso à tecnologia, por sua vez, tem facilitado o contato com a ficção de entretenimento por meio de posts, filmes, séries etc, corroborando para a crise da leitura literária, circunscrita a um círculo restrito. Assim, Antunes denuncia

uma crise na relação dos indivíduos com textos artísticos, uma vez que o texto literário exige uma leitura específica que deveria ser estimulada e exercitada na perspectiva do letramento literário no âmbito escolar.

No Brasil, o papel da escola na promoção da leitura literária se torna ainda mais importante, visto que, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com o texto literário se dá nesse ambiente. Nesse sentido, Antunes defende a importância da obrigatoriedade do ensino de literatura, mas constata que essa obrigatoriedade não tem conduzido a aulas de literatura efetivas na escola. Muitas vezes, essas aulas estão atreladas à realização de vestibulares, sendo o texto literário trabalhado de modo instrumental, isto é, como meio para fins diversos que fogem à necessária experiência estética com o texto.

Outra abordagem comumente utilizada em sala de aula é o estudo dos textos literários através dos estilos de época que, em geral, restringe o ensino de literatura às características dos estilos e à memorização sobre os autores de cada época. Tal linha de estudo mostra mais uma vez como a fruição estética do texto está desconsiderada em grande parte das aulas de literatura. Assim, a livre construção de sentidos a partir do texto pelo aluno, aspecto fundamental na relação entre leitor-texto literário, praticamente inexistente nessas aulas.

Para Iser (1979), o papel do leitor deve ultrapassar o papel de agente passivo ou de mero decodificador e abranger um espaço de atuação. Nesse sentido, o teórico, no ensaio, *A interação do texto com o leitor*, de 1979, argumenta que o leitor, frente ao texto literário, desempenha o papel de coautor, na medida em que preenche, durante o ato de leitura, os espaços incompletos do texto, auxiliando na construção de sentidos para este. Logo, as aulas de literatura baseadas nos estilos de época restringem ou ignoram a importância da construção de sentidos individuais projetados pelo aluno a partir do texto, limitando o exercício criativo promovido pela leitura literária.

Outro fator limitante das aulas de literatura, como já vimos, é considerar os textos estéticos por uma perspectiva exclusivamente histórica e/ ou sociológica, transformando o texto literário quase que exclusivamente em um documento de época, ou num objeto que documenta os costumes e as questões sociais. Nesse sentido ocorre o que Kothe chama de “cegueira no próprio gesto de ler” (KOTHE, 1997, p. 105), isto é, o ato de leitura por esse viés impede que o leitor ultrapasse as linhas do texto e

enxergue novas possibilidades de criação de sentidos. Desse modo, acreditamos que um ensino pleno de literatura precisa contar com as múltiplas concepções estéticas sobre o texto literário oferecidas pela Teoria da Literatura.

O crítico Ítalo Calvino, no texto *Por que ler os clássicos?* (2007), ainda argumenta que o trabalho com o texto artístico é ainda mais precário quando são utilizados recortes de textos literários e textos críticos como forma de representar o todo das obras. Nesse sentido o autor diz:

[...] nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível uma bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 2007, p. 12).

O que ocorre durante as aulas onde somente trechos dos textos são lidos é que, novamente, o professor limita o campo de experiência do aluno, uma vez que o impede de ter contato com o texto de fato. Assim, tal abordagem desvaloriza concepções teóricas literárias que entendem a obra literária como uma estrutura complexa, sendo cada parte do texto fundamental na construção de efeito geral de sentido da obra.

A crítica de Calvino nos permite pensar em dois pontos fundamentais do ensino de literatura no Brasil. Primeiramente, a utilização de trechos de textos literários e recortes da crítica nos sugere um tempo exíguo destinado às aulas de literatura em nossas escolas. Visto que a literatura aparece na BNCC somente como um dos elementos a serem trabalhados pela área de Língua Portuguesa. Conduzindo à realização de atividades mais rápidas e menos aprofundadas.

Em segundo lugar, sendo a escola um ambiente que deve favorecer o desenvolvimento da subjetividade, é necessário que tenhamos aulas que permitam ao aluno se colocar a partir das impressões individuais de um texto. Cabe aqui pensar em metodologias que ultrapassem as interpretações textualistas que evocam respostas certas ou erradas para perguntas sobre os textos literários. Talvez pudéssemos pensar na substituição de perguntas como “o que o autor quis dizer?” por perguntas que estimulem o aluno a procurar nas entrelinhas do texto respostas que estimulem sua imaginação, como “Quais são os sentidos que vocês veem neste título?”, “Que emoções vocês sentiram durante a leitura deste texto?” etc.

Em acréscimo às sugestões para superação dos impasses apresentados, Kothe defende o trabalho com obras contemporâneas. Segundo o crítico, essas têm a capacidade de redirecionar o leitor a outras perspectivas que reinauguram a recepção de uma obra clássica.

Novas obras afloram novas leituras de obras antigas, sensibilidades criadas por tensões do presente podem levar a uma percepção de dimensões ocultas às leituras vigentes de textos tradicionais (KOTHE, 1997, p. 78).

As obras contemporâneas podem despertar diálogos inconscientes com os textos clássicos. Nesse sentido, o leitor poderá ampliar seu horizonte de leitura ao relacionar observações apreendidas nas leituras contemporâneas com as leituras realizadas anteriormente, o que favorece a construção de novos sentidos para aquilo que já havia lido, construindo sentidos referenciados para aquilo que está lendo pela primeira vez.

Na mesma linha de defesa das obras contemporâneas, Leyla Perrone-Moisés (2009) nos provoca a responder o seguinte questionamento: se o cânone é um sistema aberto e mutável, como iremos renovar sua estrutura sem espaço para a leitura de novas obras? A partir de tal questionamento, a pesquisadora nos convida a visualizar a possibilidade de explorar os textos contemporâneos nas salas de aula, como modo de permitir o contato dos estudantes com textos mais recentes, bem como de impulsionar a ampliação do cânone. Fato é que é preciso estimular o exercício de leitura da obra na escola, seja de textos contemporâneos, seja de clássicos, permitindo ao estudante experimentar sensações e emoções diferentes das vivenciadas no cotidiano através da leitura literária.

Assim, por mais que a literatura, segundo Leyla Perrone-Moisés (2009), estimule a emancipação através de uma fonte sensível, contrarie a realidade padronizada, sugira novas formas de se construir a história e de se pensar o mundo, essas potencialidades só virão à tona na prática da leitura literária como fruição. A leitura literária quando se dá através de uma perspectiva tecnicista e pragmática, sem considerar as especificidades desse tipo de texto, invalida o exercício de subjetividade dos alunos.

4 AS AULAS DE LITERATURA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Uma vez que entendemos o texto literário como um objeto linguisticamente complexo, temos condição de compreender melhor, a partir dos apontamentos críticos de Leyla Perrone-Moisés (2009), sobre a crise no ensino de literatura instalada na atualidade. Neste terceiro momento do texto, passaremos então a investigar como é o tratamento dado ao texto literário no documento oficial da educação no Brasil atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, BNCC), de modo a identificarmos os impasses presentes no documento, bem como suas potencialidades para o enfrentamento dessa crise e para um ensino mais efetivo de literatura.

A BNCC é o documento utilizado para sustentar as construções das aulas durante todo o ensino básico. Assim, o documento é responsável por estabelecer os conhecimentos, habilidades e conteúdos fundamentais na formação do sujeito. Para se adequar à proposta estabelecida para este trabalho de conclusão de curso,² iremos nos limitar à análise de algumas diretrizes destinadas ao ensino fundamental e médio no que diz respeito ao ensino de literatura.

Está entre os objetivos gerais para o ensino de literatura, apresentados pelo documento, a valorização da fruição em relação às diferentes manifestações artísticas de modo a promover o desenvolvimento artístico e crítico dos alunos (BRASIL, 2018, p. 9). Nota-se que, no entanto, o documento, apesar de mencionar a valorização artística dentre seus objetivos principais, traz o termo *literatura* citado pela primeira vez ao ser relacionado à produção de textos digitais. Vejamos:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, blogs [...] dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Esse fato nos faz pensar em 2 pontos fundamentais. Primeiro, na desvalorização do texto literário e da leitura literária por si, tendo em vista que o texto literário está atrelado às mídias digitais como se essas fossem a saída definitiva para o enfrentamento

² Trata-se de um trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, o qual tem como área de educação atuante o ensino fundamental II e ensino médio.

da dificuldade com a leitura de textos literários em sala de aula. Segundo, na utilização do texto literário como instrumento para o letramento digital.

Reconhecemos assim o que já denunciava Antunes em 2015, ou seja, a abordagem de um ensino de literatura que se utiliza de textos literários para outros fins, deixando a experiência de uma leitura específica para segundo plano. Nessa perspectiva, Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, no artigo *O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental* (2018), argumentam que a BNCC, ao se utilizar do texto literário para a promoção de atividades atreladas aos meios tecnológicos, evidencia uma tendência educacional de atribuir à literatura um aprendizado que seja útil para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o texto literário funciona como instrumento para a construção de um profissional habilitado para o trabalho digital. As autoras dizem que

Com a inserção mais intensa das tecnologias como “conteúdos” a fazerem parte da base comum curricular, pode-se ainda pensar no quanto essa particularidade incide sobre as demandas de mercado, buscando formar alunos aptos a ingressarem logo no mercado de trabalho (PORTO; PORTO, 2018, p. 17).

A partir desse primeiro momento de observação, notamos que, por mais que a BNCC pretenda promover o contato dos estudantes com diferentes manifestações artísticas, segue um caminho contrário ao introduzir a leitura literária como um meio para experiências que apenas tangenciam a experiência com a arte.

No que se refere às diretrizes para o Ensino Fundamental, a ênfase se dá no aspecto da leitura de obras literárias como meio para a promoção da fruição estética, como observamos a seguir:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias (BRASIL, 2017, p.71).

Apesar de coerente o reconhecimento da leitura literária como exercício dialógico entre texto e leitor (ISER, 1979), o documento não orienta o professor para a compreensão do termo “fruição estética”, o que poderia ser feito com indicação bibliográfica para o docente, por exemplo. Consideramos que, para o entendimento pleno do texto, seria necessário que fossem compreendidas discussões como a de Luiz

Costa Lima (2006), pesquisador da Estética da Recepção, que defende a leitura para a fruição estética como um exercício no qual o leitor preenche individualmente as lacunas do texto a partir de um efeito estético e emocional, gerado a partir do texto sobre esse leitor.

No entanto, para melhor compreensão ainda do conceito, seria importante considerar os estudos de Wolfgang Iser, teórico alemão da Teoria do Efeito Estético, que defende as lacunas do texto como elementos fundamentais na construção de uma relação equilibrada entre texto e leitor. Isso porque, segundo o teórico no ensaio *A interação do texto com o leitor* (1979), a obra literária deve promover um tipo de leitura que permita ao leitor realizar, a partir de suas experiências e sentimentos, projeções individuais para os vazios presentes no texto, concretizando, nesse movimento, a interação ativa entre leitor e texto, mencionada pela Base.

Nota-se que o entendimento total do parágrafo citado só se dá mediante o amparo de teorias específicas sobre o texto literário, sendo a ausência dessas um elemento complexo cuja consequência pode ser a má compreensão da orientação trazida pelo documento.

Seguindo o texto da Base, encontramos ainda o seguinte apontamento sobre a leitura que engloba leitura literária e não literária no mesmo parágrafo sem distingui-las:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.72).

O trecho evidencia também a valorização dos diferentes tipos de linguagens artísticas, conseqüentemente, diferentes tipos de leitura. No entanto, o documento, novamente, se mostra insuficiente, uma vez que não deixa claro que leitura literária é um exercício diferente da leitura de outras linguagens artísticas. Nesse sentido, os apontamentos de Luiz Costa Lima (2002) e Wolfgang Iser (1979) a respeito do exercício específico da leitura literária se tornam imprescindíveis.

Ainda sobre o trabalho com a leitura do texto literário, Leyla Perrone-Moisés no texto *Literatura para todos* (2006), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio, no ano 2000, traz a seguinte crítica: “A literatura ‘integra-se à área de leitura’? O que quer dizer isso? Desde quando se pode falar de literatura sem leitura, sendo necessário ‘integrá-la’ a essa

área aparentemente outra?” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Atualmente, vemos que a Base não utiliza o termo “integrar”, como observado anteriormente por Perrone-Moisés, mas também subordina o trabalho com o texto literário ao eixo mais amplo da leitura, como se a leitura do texto literário mobilizasse as mesmas habilidades e competências importantes para a leitura de outros textos como reportagens, fotos e músicas. Nesse sentido, Benedito Antunes diz:

[...] a literatura, como já referido, parece cada vez mais estranha aos currículos escolares.[...] De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se dar pouca importância à linguagem literária (ANTUNES, 2015, p. 6).

A partir de Antunes (2015) e Perrone-Moisés (2006), conseguimos perceber que a Base ao marcar o lugar da literatura dentro do eixo geral de leitura, parece desconsiderar a literatura em suas especificidades, enquanto um campo que requer competências e habilidades de leitura específicas. Essa ocorrência fica agravada pelo fato de o termo *literatura* não ser explicado de maneira um pouco mais aprofundada no documento. Nesse caso, para a construção de aulas mais efetivas, que dialoguem com o objetivo apresentado pela Base, talvez o documento devesse apresentar uma base teórica que alerte para o fato de que, por exemplo, o texto literário não é todo texto ficcional ou emotivo (WELLEK; WARREN, 2006).

Mais adiante no texto, a Base argumenta que considera fundamental que os alunos tenham contato com diferentes tipos de textos, posto que cada aluno pode experimentar os textos de forma particular. Além disso, o documento acrescenta que o contato do discente com diferentes livros pode “encorajar os alunos a procurarem posteriormente textos com maiores graus de dificuldade” (BRASIL, 2018, p. 76). Acerca desse ponto, é importante que nós, professores de literatura, façamos os seguintes questionamentos: a) Quais são os textos mais difíceis? b)- Quais são os facilitadores da entrada do estudante no campo literário? No sentido de tentar responder a tais perguntas, é necessário retomarmos alguns elementos específicos do texto literário, como a possibilidade de multissignificação, a ênfase no significante (PROENÇA FILHO, 2007), a utilização de recursos de construção textual mais livre, como a singularização (CHKLOVSKI, 1976) dentre outros. Isso porque classificar um

livro literário como sendo mais denso implica saber justificar esse fato. Assim, a Base, ao apresentar que há livros mais difíceis em literatura deveria, para uma orientação mais concreta, esclarecer que a densidade do texto é marcada por suas características estéticas e artísticas, que estão atreladas à produção e à recepção do texto literário.

Falta pensar aqui quais seriam os textos facilitadores da entrada do estudante no campo literário. Nesse sentido, lembramos de Flávio Kothe (1987) quando defende a utilização de textos contemporâneos nas aulas de literatura, textos que muitas vezes exploram temas dos interesses dos estudantes elaborados artisticamente numa linguagem mais atual. Na mesma linha, Andréa Portolomeos e Simone Botega no artigo *A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC* (2020), sugerem que a escolha do texto a ser trabalhado em sala deve ser feita partir dos interesses e da realidade dos estudantes, buscando ainda sensibilizá-los para o gênero literário escolhido. Todavia vale ressaltar que a seleção de um texto não deve se limitar à realidade local e ao interesse dos estudantes, uma vez que na literatura o autor imita e modifica a realidade objetiva, sendo o texto literário um objeto de recepção universal (PROENÇA FILHO, 2007). Assim, tanto textos que trazem uma realidade próxima dos estudantes, quanto textos clássicos ou de realidades distantes podem promover leituras muito produtivas. É interessante também lembrar a possibilidade de utilização de gêneros mais curtos como o conto, pois sua menor extensão pode facilitar a leitura literária dentro de sala de aula, no espaço de uma aula.

Assim, compreendemos sobre a necessidade de um olhar mais criterioso sobre os textos inseridos nas aulas de literatura, uma vez que a utilização de textos “menos difíceis” pode recair na utilização de textos que não possuem especificidades literárias nas aulas de literatura. Nesse sentido, é importante que tenhamos em mente a importância do reconhecimento do texto literário em suas especificidades pelo professor.

O trabalho com o texto literário na BNCC é mais aprofundado no campo artístico-literário. Nele, a BNCC apresenta as experiências com o texto literário como meio de promover o desenvolvimento dos estudantes. Sob esse cenário a BNCC defende que:

é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos

textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Frente ao trecho apresentado, Portolomeos e Botega (2020) nos conduzem às seguintes observações. Segundo as pesquisadoras, a Base parece reconhecer que a formação de um leitor-fruidor está atrelada ao exercício de leitura literária no qual o leitor se projeta no texto. Nesse sentido, a Base nos remete ao teórico da Teoria do Efeito Estético, Wolfgang Iser, o qual defende o papel do leitor como coautor na construção da obra, na medida em que esse produz sentidos para o texto. Tal aspecto é fundamental na formação do leitor-fruidor citada pela BNCC, uma vez que permite o papel ativo do estudante durante a leitura. As pesquisadoras também evidenciam que a Base, ao deixar implícitos os “pactos de leitura”, segue remetendo a Iser (1996), uma vez que o teórico defende que o pacto de leitura é o exercício pelo qual o leitor firma um contrato com texto, passando a aceitar a realidade ficcional construída para a obra.

Nota-se, com esses apontamentos, que a Base, ao remeter a teorias que dialogam entre si, traz um considerável avanço em suas orientações em relação aos documentos anteriores, fortalecendo a promoção de experiências com a literatura. Apesar disso, Portolomeos e Botega alertam que a Base, ao utilizar o termo “desvendar” no mesmo parágrafo destacado, adota uma postura contrária a essa compreensão mais progressista sobre o ensino de literatura. Isso porque o termo “desvendar” está relacionado a teorias de estudos textualistas, isto é, a teorias que analisam os textos literários a partir de uma perspectiva exclusivamente intrínseca, sendo a obra um objeto fechado. Sob essa ótica, o papel do leitor estaria atrelado ao descobrimento de sentidos internos ao texto, isto é, estaria atrelado à mera decodificação do texto, confrontando, assim, a ideia de formar um leitor-fruidor, capaz de se implicar no texto, presente no início do trecho citado.

O cenário dos estudos literários no ensino médio não se mostra muito diferente do apresentado para o ensino fundamental. A falta de sustentação teórica em algumas das orientações tornam o documento impreciso, dificultando a sua compreensão plena. Apesar disso, é importante mostrar que a BNCC traz um fundamental avanço para se pensar em novas metodologias para as aulas de literatura:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se.[..] Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias

que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2018, p. 504).

O trecho revela o reconhecimento do texto literário enquanto um campo complexo e único e que pode impulsionar o desenvolvimento da empatia, da solidariedade, do respeito à diferença no aluno. Assim, nos permite retomar os apontamentos de Antonio Candido, crítico literário que no texto *O direito à literatura* (2011) defende a literatura como um caminho de sensibilização. Isso porque, segundo o crítico, o texto enquanto construção organizada atua diretamente no inconsciente do leitor, colaborando para um efeito sensível que impulsiona a organização mental e satisfação desse. Nesse sentido é dito:

O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2011, p. 180).

Desse modo, a partir de Candido, vemos que o texto literário, na medida em que possui uma estrutura complexa, se propõe a gerar um efeito particular no leitor que impulsiona o autoconhecimento, a empatia e a interação mais sensível dele com o mundo. Observado isso, reconhecemos também um outro avanço no documento ao apontar aspectos fundamentais no entendimento do texto literário e de seu potente papel educativo. Contudo, é inegável que a menção tardia de tais aspectos e falta de amparo teórico e crítico pode contribuir para a má compreensão do exercício literário e de seu papel enquanto texto artístico. Com base nisso, na próxima parte do presente trabalho, passaremos a discutir sobre a experiência estética como um caminho de aprendizado e transformação do sujeito que deve ser preservada na aula de literatura.

5 A LITERATURA COMO VIA SENSÍVEL DE APRENDIZADO

Vimos até aqui que, de modo geral e apesar das observadas falhas, a BNCC propõe que as aulas de literatura sejam capazes de construir caminhos que colaborem para a experiência dos estudantes com a arte. Nessa linha, o documento parece reconhecer o potencial sensibilizador do texto literário na medida em que faz a seguinte afirmativa:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p.499).

A vista do citado trecho, torna-se importante para o presente trabalho levantarmos algumas concepções teóricas e críticas que fortalecem a afirmativa realizada pela Base acerca do papel da literatura como via de sensibilização do sujeito.

Viktor Chklovski (1976), teórico do formalismo russo, nos traz que nossa experiência cotidiana é sobretudo pragmática. O teórico argumenta que tal tendência favorece um olhar mais automatizado para a vida. Sobre essa experiência que empobrece nossa existência, Chklovski diz: “O objeto passa ao nosso lado como se estivesse empacotado, nós sabemos que ele existe a partir do lugar que ele ocupa, mas vemos apenas sua superfície” (CHKLOVSKI, 1976, p.44).

Segundo o teórico, o maior problema é quando esses hábitos se incorporam ao inconsciente e o indivíduo passa a ter, em constância, percepções superficiais sobre a vida e o mundo. O estudioso diz:

No processo de algebrização, de automatismo do objeto, obtemos a máxima economia de forças perceptivas: os objetos são, ou dados por um só de seus traços, por exemplo o número, ou reproduzindo como se seguissemos uma fórmula, sem que eles aparecem à consciência (CHKLOVSKI, 1976, p. 44).

Assim, teríamos uma propensão à superficialidade e ao apagamento individual da experiência de vida, uma vez que a automatização pressupõe um distanciamento das percepções mais sensíveis. Ciente disso, Chklovski traz a seguinte frase de Tolstoi: “Se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se esta vida não tivesse sido” (TOLSTOI, 1897 apud CHKLOVSKI, 1976p.45).

A arte seria um caminho para combater essa superficialidade inerente à nossa vida em sociedade. Ela é um meio de confrontar a realidade automatizada através da promoção de experiências individuais advindas da relação entre sujeito e obra artística. Tais experiências, segundo Chklovski(1976), podem favorecer à devolução da vida para aquele indivíduo que, no processo de automatização a que estamos sujeitos cotidianamente, havia se apagado enquanto sujeito.

Explicando a experiência estética provocada pela literatura, o crítico Luiz Costa Lima, no texto *O leitor demanda (d)a literatura* (2002), argumenta que tal experiência deriva de uma leitura profunda do texto, na qual o leitor se relaciona com as palavras, e a partir desse exercício passa a se enxergar nelas. Assim, o leitor se visualiza em uma nova dimensão, construída artisticamente, e por conseguinte volta para a superfície de seus pensamentos trazendo consigo novas perspectivas, construídas pela relação dialógica realizada com o texto. Sobre o assunto, o autor afirma que:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado na oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como uma experiência mística, pois o vê a partir de si (COSTA LIMA, 2002, p. 46-47).

Entende-se nesse momento que a relação estabelecida entre leitor e texto construído esteticamente percorre um caminho que vai para além das múltiplas construções de significados, pois esses múltiplos significados estão a serviço da afirmação do sujeito. A partir de Costa Lima (2002), compreendemos que o leitor, no movimento de interação com o texto, não somente age como coautor, mas também coloca seu papel e posição em questionamento, passando a se visualizar com maior profundidade e criticidade.

Acrescentando à perspectiva de Costa Lima, a pesquisadora Maria Borba (2007) discute alguns aspectos da teoria de Wolfgang Iser. Segundo Borba, Iser, na tentativa de investigar os efeitos gerados pela leitura literária, busca aprimorar as ideias da psicologia de Gestalten a respeito da teoria de *foreground* e *background*. Tal teoria defende que as ideias pertencentes ao campo pragmático e vivenciadas no cotidiano são estruturas pertencentes ao *foreground*. Em contraponto, ideias não usuais, que abarcam o campo estético e imaginário, pertencem ao campo do *background*. Assim, podemos

perceber a influência do pragmatismo cotidiano na ausência de percepção da imagem de fundo de um texto e na estruturação da figura principal em primeiro plano. A leitura literária faz com que essas posições se modifiquem. Assim, aquilo que antes pertencia ao fundo passa a ter o *status* da figura principal.

A pesquisadora destaca o seguinte apontamento de Iser:

No texto literário, não só o background é variável, como também sua significação se transforma, de acordo com as novas perspectivas ocasionadas pelos elementos do foreground; o familiar facilita nossa compreensão do não familiar, mas o não familiar, por seu turno, reestrutura nossa compreensão do familiar. Isto, de novo reflete de volta e, assim, transforma os elementos selecionados que puseram o processo em movimento (ISER, 1978 apud BORBA, 2007, p.94).

Através de tal fenômeno dialético, Iser argumenta que o efeito causado pela leitura literária gera consequências sobre o sistema pragmático a que estamos submetidos, na medida em que o leitor passa a se questionar e a questionar as automatizações do mundo. O processo capaz de estimular o sujeito a agrupar percepções vindas do texto artístico e organizá-las de modo a realizar um ato de compreensão social ganha, com Iser, o nome de efeito/resposta se referindo às potencialidades da leitura do texto estético.

O crítico Antonio Candido (2004), por seu turno, argumenta que a capacidade da literatura de gerar um efeito organizador mental sobre o leitor, se dá devido à complexa construção ficcional que encontramos no texto literário. Nessa perspectiva, Candido argumenta que mesmo nas produções mais caóticas, que não possuem um elo verossímil evidente, há ainda um fio organizador capaz de gerar um efeito inconsciente no leitor. Seria esse, para Candido, o primeiro nível humanizador desempenhado pela arte literária, uma vez que através da organização e construção artística do texto o leitor se torna capaz de subtrair do seu próprio inconsciente o sentido de organização do caos. A ideia de Candido pode ser lida no seguinte trecho:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

Nesse sentido, entendemos que na medida em que o leitor modifica a posição do foreground e do background, ele é conduzido a um exercício de reflexão que o torna

capaz de reorganizar seus próprios pensamentos, bem como impulsionar a aquisição de saberes, o refinamento das emoções e o desenvolvimento do senso de beleza para além do que está estabelecido como tal (CANDIDO, 2004, p.180). E ainda como reflexo dessa experiência com a arte, o sujeito passa a se tornar mais compreensivo, aberto para/com a natureza, a sociedade e o semelhante, tornando-se, segundo Candido, um sujeito mais humanizado.

Paralelamente, o crítico Juan Saer (2009), também na tentativa de pensar no efeito da literatura sobre o sistema pragmático, busca compreender melhor o conceito de ficção. Para o ensaísta, a ficção não existe de maneira desprezível e não traz como objetivo se opor à verdade. Para ele, o campo do fictício é o que permite o indivíduo visualizar situações complexas encobertas pela verdade sistemática, sendo assim um meio para que o leitor desconstrua concepções reduzidas e empobrecidas pelo cotidiano automatizador (SAER, 2009). Saer diz:

Ao dar o salto em direção ao inverificável, a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não dá as costas a uma suposta realidade objetiva: muito pelo contrário, mergulha em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como é essa realidade (SAER, 2009, p. 2).

Vemos, a partir do trecho citado, que Saer, semelhante ao que Candido considera, também considera a possibilidade de organização do caos a partir do texto ficcional. Nessa linha, o ensaísta ainda acrescenta que na medida em que a ficção mescla o empírico e o imaginário constrói um ambiente pelo qual o leitor se atrai, estabelecendo uma relação íntima com o texto e passando a construir sentidos para ele.

O autor destaca que quando dizemos que o leitor acredita no que é proposto pelo texto literário, não estamos dizendo que o leitor acredita no texto como verdade objetiva, isso porque o texto literário exige ser acreditado enquanto verdade ficcional. O autor defende que a literatura ao misturar empírico e imaginário não intenciona enganar o leitor, mas sim o estimular, a partir de recursos artísticos, a mergulhar na realidade objetiva e a reconhecer sua confusão interna, trazendo à superfície questionamentos, sentimentos, sensações e, conseqüentemente, fazendo-o despertar o olhar para novos ângulos de perspectiva.

Luiz Costa Lima, por sua vez, defende que a leitura literária promove um prazer estético que está atrelado ao conhecimento extraído da relação entre leitor e o outro (personagem). Como vemos a seguir:

O prazer estético implica uma atividade de conhecimento, embora, distinta do conhecimento conceitual. O sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nesta alteridade. Ora, nesta experiência assim, complexa, o conhecimento só experimente a diferença do outro a partir do próprio estoque de pré-noções que traz consigo (COSTA LIMA, 2006, p.47).

As palavras do crítico nos permitem confirmar que o efeito estético gerado pela leitura literária só se dá mediante uma interação profunda do leitor com o texto, na qual não somente o texto artisticamente construído é compreendido, mas também os pensamentos do leitor por ele mesmo. E, desse modo, a realidade ficcional passa a se relacionar com a realidade objetiva, não com o objetivo de tangenciá-la, mas sim de evidenciar nossa relação automatizada com ela.

Costa Lima ainda afirma que:

Assim como o realce apenas do estoque prévio de saber do leitor nos levaria a dizer que toda experiência estética, porque conceitualmente não controlável, não passe de uma experiência de reconhecimento, de reduplicação, de corroboração de valores, assim também o realce o oposto do questionamento dos valores do leitor, que a obra provocaria, nos levará a exaltar a sublimidade da literatura, como via privilegiada para aprendizagem da criticidade (COSTA LIMA, 2006, p. 47).

As palavras do crítico explicam que a experiência estética, vivenciada a partir de uma leitura fruidora³ traz para a superfície questionamentos não somente em relação ao que é ocultado pela sociedade pragmática, mas também ao que é ocultado pelo próprio sujeito em relação a ele mesmo. Assim, o texto literário promove o autoconhecimento e o conhecimento mais amplo sobre o mundo. Ao estabelecer relações entre o eu individual e o eu social, o sujeito passa a apurar sua criticidade.

Desse modo, torna-se importante o incentivo das escolas e dos documentos norteadores da educação a formação de um leitor capaz de ultrapassar os limites de seu conhecimento por meio de exercícios de leitura que permitam a transgressão e a ruptura de uma vida automatizada. Quando a BNCC reconhece a literatura como um caminho que “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2018, p.499), temos um documento que se propõe a promover aulas que valorizem a experiência

³ c.f seção 4

estética e a reconhecer essa como sendo uma experiência potente para a formação humana. Assim, é importante que pensemos nas contribuições de Iser, Candido, Costa Lima e Saer, como forma de aperfeiçoar as diretrizes propostas por esse documento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, tendo em vista a promoção de aulas de literatura mais efetivas e a superação da crise instalada em nossos bancos escolares, buscamos compreender que o texto artístico, diferente do texto pragmático, é aquele que utiliza de uma organização específica da linguagem, oportunizando a construção de sentidos e experiências para além das habituais pelo leitor.

Discutimos também, com base em Benedito Antunes (2015) e Leyla Perrone-Moisés (2006), sobre essa crise atrelada a uma dinâmica social que tende a privilegiar a objetividade e o pensamento exato. Tal realidade tende a criar grande resistência à experiência de leitura literária, pois essa não gera um conhecimento técnico para fins específicos. Sobre esse ponto, Perrone-Moisés (2006) afirma que podemos observar o declínio da literatura nas diretrizes oficiais da educação, mas devemos ter em mente que os problemas apresentados nos documentos oficiais são apenas sintomas de uma sociedade cada vez mais afastada da subjetividade. A pesquisadora diz:

Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda lêem, em manuais de autoajuda, mais reconfortantes do que os textos literários (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Se o documento oficial da educação reflete essa realidade social e histórica, analisamos como o texto literário é tratado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, observamos que por mais que a BNCC pretenda valorizar a experiência com a arte literária, termina por propor, em muitos momentos, a abordagem da literatura para a promoção do letramento digital e ainda a simples decodificação do texto literário, o que contradiz a ideia de fruição estética também presente no documento.

Os problemas identificados por nós dialogam com as análises de Perrone-Moisés (2006) sobre os PCNs de 2001, isso porque a autora, ao retomar os estudos dos professores Enid Yatsuda e Haqira Osakabe (2004), argumenta que os documentos oficiais da educação, ao tratarem de modo superficial o caráter lúdico do texto e a fruição literária, tendem a atribuir à literatura uma “posição semelhante ao supérfluo,

como adereço que distrai” (YATSUDA; OSAKABE, 2004 apud PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 25).

Notamos ainda que a Base vacila ao deixar de apresentar ao professor ideias importantes para uma aula afetiva de literatura, como o próprio conceito de texto literário. De acordo com as mais recentes teorias da recepção, esse conceito está relacionado ao papel ativo do leitor, ao pacto de leitura, à fruição e experiência estética. Assim, não fornecer um amparo teórico ou uma direção bibliográfica ao docente colabora para que tal conceito seja entendido de modo superficial, prejudicando o desenvolvimento de um ensino pleno de literatura. Na medida em que identificamos as lacunas presentes na BNCC, buscamos levantar alguns apontamentos teóricos que complementassem o documento, oferecendo um caminho para a construção de aulas mais produtivas no que se refere à promoção da experiência estética.

Nessa linha, Antunes, no artigo já citado *O ensino de literatura hoje* (2015), defende a utilização da Teoria Literária como suporte das aulas de literatura. Para o autor, é necessário que nós, como professores, passemos a pensar em novas formas de experienciar o trabalho com o texto literário em sala de aula. Antunes considera que vertentes teóricas que centralizam o papel do leitor, como as mencionadas ao longo deste trabalho, podem ser mais potencializadoras das aulas de literatura, uma vez que permitem o protagonismo do discente em sala de aula.

Ainda sobre aulas mais efetivas de literatura, Luiz Costa Lima traz um importante apontamento para este trabalho. Segundo o crítico, a promoção de uma leitura voltada para a fruição literária não deve ser esporádica, uma vez que por mais que a literatura seja transformadora, não podemos garantir que essa transformação seja permanente. O crítico diz:

Como, ademais, não podemos esperar leitores tão sensíveis e tão atentos que este treinamento, via experiência estética, os leve a uma constante renovação, ainda que a experiência estética os capacite a se tornarem permeáveis à alteridade, a transformar mesmo sua visão de mundo, tal experiência não poderia ser confundida com uma espécie de revolução permanente (COSTA LIMA, 2006, p. 48).

Logo, para indivíduos mais humanizados, é importante que o desenvolvimento de leitores fruidores perpassasse todo o período escolar, impulsionando ainda leituras fora da escola. Assim, o leitor estaria exposto a um constante processo de renovação, através

dos textos, exercendo sempre um movimento de construção e desconstrução de seus horizontes.

Concluimos dizendo que é fundamental que a BNCC seja revista para que as arestas apontadas neste e em outros trabalhos possam ser acertadas no que se refere ao ensino de literatura. Além disso, vale questionar se todas as orientações propostas pela Base cabem no reduzido número de aulas destinado a esse conteúdo que não constitui área específica no documento. Se a BNCC pretende corroborar as ideias de Candido (2011) sobre a literatura como agente humanizador, precisa ainda repensar o lugar da literatura nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A mão suja**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/10912/a-mao-suja>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Fronteira Z**, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARTHES, Roland. **AULA: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2009. Tradução e posfácio de: Leyla Perrone-Moisés.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Uma estética do performativo: concepção de literatura pela Teoria do efeito estético**. Revista de Letras (UNESP. Impresso), v. 47, p. 57-73, 2007.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-sit e.pdf>> Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. **Lei no 9394**, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18 mai. 2020.
- CABRAL, Ana Beatriz. **O texto, o contexto e o pretexto : ensino de literatura, após a reforma do ensino médio**: o texto, o contexto e o pretexto : ensino de literatura, após a reforma do ensino médio. 2006. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2211/2459.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 ago. 2020.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. [s. L.]: Companhia de Bolso, 2007. Cap. 1. p. 4-9. Tradução de: Nilson Moulin.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: GLOBO (ed.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39-56.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência estética literária**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>> Acesso em 15 ago. 2020.

ILARI, Rildo. **Signo linguístico** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/signo-linguistico>>. Acesso em 10 ago. 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa *et al* (comp.). **A Literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/a, 1979. Cap. 3. p. 83-132.

KOTHE, Flávio. Cãnone e valor. In: KOTHE, Flávio. **O cãnone colonial**. Brasília: Unb, 1997. p. 102-140.

KOTHE, Flávio. Identidade e dependência. In: KOTHE, Flávio. **O cãnone colonial**. Brasília: Unb, 1997. p. 73-101.

LIMA, Luiz Costa. O Leitor Demanda (D)a Literatura. In: LIMA, Luiz Costa *et al* (comp.). **A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/a, 2002. p. 37-65. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709> . Acesso em: 16 out. 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Modernidade em Ruínas. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. 2. ed. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2009. Cap. 5. p. 174-215.

PESSOA, Fernando. **Ode triunfal**. Poema de Álvaro de Campos. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2459>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PLATÃO. Livro X. In: PLATÃO. **A república**. Brasília: Kiron, 2012. p. 257-280.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, [s.l.], v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018. APESC - Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>.

PORTOLOMEOS, Andréa; BOTEGA, Simone Aparecida. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da bncc. **Claraboia**, Jacarezinho, n.

16, p. 291-315, jul. 2020. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1914> . Acesso em: 16 out. 2020.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. 88 p.

Ranking de universidades 2019. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2019. . Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>>. Acesso em 20 out. 2020

SAER, Juan José. O conceito de ficção. **Sopro: Panfleto Político-cultural**. Desterro, p. 1-4. ago. 2009. Disponível em: <<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n15.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

VOIGT, Andressa Cristina; ROLLA, Cinthia Elizabet Otto; SOERENSEN, Claudiana. O CONCEITO DE MÍMESIS SEGUNDO PLATÃO E ARISTÓTELES: BREVE CONSIDERAÇÕES. **Travessias**, Cascavel, v. 9, n. 2, p. 225-235, jan. 2016. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12509/9297>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

WELLEK, René; WARREN, Austin. A natureza da literatura. In: WELLEK, René; WARREN, **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 11-22.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.L.], n. 54, p. 409-433, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>.