



FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO DE LITERATURA

SALMISTRARO, Renan¹

RESUMO: Este artigo oferece uma análise das perspectivas teóricas predominantes nas reflexões sobre o ensino de literatura na escola. São apontadas três abordagens principais: uma idealista, outra humanizadora e uma terceira relativista. A primeira tem por base uma concepção do cânone como instância negativa por estar mais relacionado a formas de poder que a procedimentos de avaliação estética. A perspectiva humanizadora, talvez a mais influente nas letras brasileiras, pensa a literatura a partir de uma concepção humanista da cultura. Já a abordagem relativista condiciona a seleção de obras ao gosto pessoal dos leitores, o que desloca a preocupação com a literariedade para a subjetividade do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; leitura literária; letramento literário.

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR TEACHING LITERATURE

ABSTRACT: This article offers an analysis of the predominant theoretical perspectives in reflections on the teaching of literature at school. Three main approaches are pointed out: one idealist, another humanizing and a third relativist. The first starts from a conception of the canon as a negative instance because it is more related to forms of power than to aesthetic evaluation procedures. The humanizing perspective, perhaps the most influential in Brazilian literature, thinks of literature from a humanist conception of culture. The relativist approach, on the other hand, conditions the selection of works to the personal taste of readers, which shifts the concern with literariness to the subjectivity of the reader.

KEYWORDS: literature teaching; literary reading; literary literacy.

¹ Atualmente realiza estágio de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Graduado em Letras e Estudos Literários, também é mestre e doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-0614>. Contato: renansalmistraro@gmail.com



Introdução

Apesar da intensa produção e difusão de livros atualmente, bem como da realização de eventos e debates sobre as publicações mais recentes nos meios de comunicação em massa, é difícil negar que o ensino de literatura enfrenta dificuldades significativas. Parte relevante desse cenário de malformação encontra-se nas limitações dos estudos literários para delimitar seu objeto de estudo. A variação daquilo que se entende por literatura ao longo do tempo atribui necessidades e objetivos diferentes a seu ensino. Mesmo a acepção inicial de Aristóteles – que em sua *Poética* define a arte verbal como mimese – não garante a literariedade, isto é, o estabelecimento de uma essência literária universal; as demais acepções que a sucederam nos séculos seguintes, tampouco. O contexto brasileiro tem ainda o agravante de enfrentar os desafios de uma modernização truncada, o que impede a completude de seu processo de aburguesamento, indispensável para a consolidação de uma comunidade literária forte. Diante do impasse, o ensino de literatura no país, que avança ainda mais lentamente que a crítica literária, procura se sustentar em valores antigos ou nos discursos da moda.

A perda de prestígio cultural e social da literatura, fato que não se limita apenas ao ambiente escolar, parece transformar sua ampla circulação em perfumaria. Mesmo a defesa da função educativa das obras, com base na crença de que elas contribuem tanto para a aquisição da leitura e da escrita quanto para o desenvolvimento cultural dos aprendizes, foi enfraquecida pelo avanço da teoria dos multiletramentos e pela onipresença da mídia na educação básica. Esse processo destaca os gêneros midiáticos como os mais propícios ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e expressivas, em virtude de estarem mais próximos do uso prático da linguagem no dia a dia. A própria integração da literatura no eixo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, na Base Nacional Comum Curricular (2018) supõe admiti-la como um tipo de linguagem verbal – apenas mais uma entre outras. Assim, a perspectiva de que, no ensino fundamental, a literatura teria a função de sustentar a formação mais ampla do leitor, ao passo que, no ensino médio, ela se voltaria a integrar o leitor à cultura literária brasileira, tem pouca sustentação teórica pelas concepções de ensino atuais.

O debate sobre a presença da literatura na escola, de modo geral, estrutura-se em torno de três perspectivas distintas. De um lado, encontram-se aqueles que, imbuídos numa visão *idealista*, percebem a literatura como uma herança cultural intocada, separada das dinâmicas históricas e sociais que a circunscrevem. No centro do debate, situam-se os que atribuem à



literatura uma função *humanizadora*, enfatizando seu papel em organizar sentimentos e pensamentos, principalmente por meio da representação das complexidades psicológicas dos personagens. Do outro lado, emerge uma abordagem *relativista*, que desassocia a literatura de qualquer determinação ontológica, tratando-a como um reflexo das preferências e necessidades particulares de grupos de leitores. Este último posicionamento, que reflete a expansão dos estudos culturais, encontra-se em consonância com a lógica da mercantilização e fragmentação típicas do capitalismo tardio, fase em que o valor da obra literária é mediado pelas demandas do mercado e pelos processos de fetichização das formas culturais, obscurecendo sua função crítica, bem como sua capacidade de revelar as contradições imanentes da realidade social. Logo, para fundamentar o debate sobre o ensino de literatura no Brasil atual, faz-se necessário examinar as fundamentações teóricas subjacentes a essas três perspectivas: a primeira, de caráter *idealista*; a segunda, de cunho *humanizador*; e a terceira, de natureza *relativista*.

Visão idealista

A visão *idealista* sobre o ensino de literatura está apoiada em dois princípios. O primeiro, sob franco ataque, é aquele que defende a importância de um cânone organizado em torno de obras clássicas, seja da literatura universal ou de algum outro recorte igualmente amplo (como literatura ocidental, literatura de língua inglesa, literatura do terceiro mundo etc.). Essa é a perspectiva assumida, por exemplo, por Harold Bloom em *O cânone ocidental* (1994) e em *Como e por que ler?* (2000). O segundo princípio é a via negativa do primeiro: a compreensão do cânone como uma entidade necessariamente repressora. Esse conflito reflete a passagem da crítica literária, desde os anos 1960, da questão do valor para a do poder. Foi a ênfase sobre as forças de poder na sociedade que transformou o valor numa categoria suspeita. Consequentemente, os valores canônicos ficaram marcados pela incerteza; o que antes era abordado como características transcendentais, passou a ser visto como critérios forjados histórica e socialmente para serem empregados como instrumentos de dominação de classe, gênero, raça, sexualidade, colonização etc. O ponto de vista de que o cânone é arbitrário e necessariamente excludente é repetido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) na passagem em que relativiza a distinção estética entre Machado de Assis e Paulo Coelho, Drummond e Zé Ramalho.

Uma das consequências do deslocamento do valor para o poder, no contexto de ensino



de literatura, é a individualização excessiva do leitor. O sistema literário triangular (autor, público, mecanismos transmissores), descrito por Antonio Candido na *Formação da literatura brasileira*, privilegiou, em épocas passadas, as categorias de autor e obra. Contudo, é nítido que, nas últimas décadas, a categoria de leitor ganhou destaque. Esse movimento trouxe conquistas para a crítica literária e ampliou o campo de investigação da hermenêutica, mas também incorreu em inúmeras armadilhas ideológicas. A hipótese de que não há diferenças concretas entre Machado de Assis e Paulo Coelho parte do princípio de que a escolha seria mera questão de gosto pessoal. A escrita “distante e enigmática” de Machado de Assis seria mobilizada pelo professor como uma imposição aos estudantes, cujo gosto pela leitura poderia ser mais bem desenvolvido pela redação “contemporânea e agradável” de Paulo Coelho. O aspecto positivo dessa concepção foi ter despertado o senso de que, nas abordagens cujo foco era o autor ou a obra, o sujeito leitor acabava numa posição sempre inferior ao objeto. Na escola, essa perspectiva deu origem a uma prática didática que se orienta exclusivamente por mecanismos de verificação da leitura obrigatória – como avaliações, fichamentos e resumos –, o que reduz o estudante a uma voz destituída de subjetividade no processo de leitura. Nesse sentido, em vez de despertar o interesse dos jovens pelos livros e contribuir para a formação de leitores literários, as instituições escolares acabam promovendo a aversão à literatura. Por consequência, o envolvimento efetivo do estudante com a leitura pode nunca ocorrer na prática.

Por outro lado, ao mesmo tempo que contribui para a dessacralização da obra, a crítica ao cânone e a seu suposto vínculo com uma história literária escrita pelos opressores comete o equívoco de nivelar o ensino de acordo com a realidade imediata do aluno. Essa abordagem é tão ideológica quanto a que pretende criticar. Sob o pressuposto correto de que a obra literária não possui um valor intrínseco à espera de ser descoberto no processo de leitura, a visão idealista acaba contribuindo para a dissolução dos estudos literários, pois atribui o desenvolvimento do prazer pela leitura ao gosto individual dos estudantes. Em uma época marcada pelo individualismo hedonista da cultura pós-moderna, subordinar a seleção de leituras na escola às preferências pessoais dos estudantes reforça a lógica da indústria cultural. De um lado, o cânone é rotulado como opressor, enfadonho, distante, impositivo; de outro, a escolha dos estudantes é considerada “livre”, ainda que muitas vezes se limite a obras contemporâneas em evidência comercial, aquelas amplamente disseminadas pela lucrativa e incessante



comercialização do prazer sob a lógica do capitalismo avançado.²

É verdade que a defesa do cânone, como uma coisa em si, também corre o risco de repetir a dinâmica dos rótulos que, nesse caso, pode ser aproximada dos conceitos de “distinção” e de “capital simbólico” de Pierre Bourdieu (2007). Nem sempre o cânone serve à responsabilidade da escola de transmitir aos estudantes o conhecimento a respeito da herança cultural em que estão inseridos. Em muitos momentos, ele pode ser utilizado para sustentar distinções de classe, que se materializam numa espécie de consumo diferenciado. Talvez a solução para o impasse da visão idealista dependa da ruptura das dicotomias. A questão não deveria ser ler Machado de Assis ou Paulo Coelho, mas por que ler qualquer um dos dois no contexto em que a leitura será proposta. Na educação básica, a compreensão da literatura como texto admite que o ensino de literatura deve cobrir uma variedade ampla de textualidades. Tal amplitude possibilita o enfoque de autores muito diversos. Falta, no entanto, a visão do literário como obra, uma perspectiva capaz de reconhecer que os artefatos literários possuem um funcionamento particular, que precisa ser explorado pelo ensino da literatura. Assim, sem romper com a prerrogativa de um processo de seleção de textos amplo e democrático, é possível estimular a leitura efetiva das obras, procurando, na materialidade textual, a validação (ou não) dos critérios que apresentam Machado de Assis como um dos maiores escritores da língua portuguesa, enquanto associam Paulo Coelho ao *kitsch*.

Visão humanizadora

A superação da dicotomia produzida pela perspectiva idealista permite reconhecer que os integrantes do sistema literário jamais estabelecem entre si uma relação pura. Qualquer processo de seleção de textos pode resultar na criação de um cânone, seja ele atrelado à história literária ou ao interesse de comercialização das obras. Há, contudo, outra questão que deriva do processo de individualização do leitor: a visão *humanizadora*, que considera a literatura uma ferramenta para sensibilizar e formar o leitor como sujeito ético e crítico. Essa perspectiva está

² Seria interessante, nesse sentido, analisar a dialética do sucesso de *Harry Potter* entre os jovens. É pertinente questionar em que medida a prática efetiva da leitura e o sucesso das obras impulsionaram a produção de filmes, séries, jogos, brinquedos, roupas e acessórios e, até que ponto, foi essa vasta franquia de entretenimento que contribuiu para incutir nos jovens a necessidade de participar desse universo de consumo integrado. Tal reflexão exige que se considere como o processo de mercantilização da obra literária pode moldar o comportamento e as práticas culturais dos jovens, transformando o ato de ler em parte de uma experiência mais ampla de consumo cultural.



diretamente implicada nas concepções educacionais que surgem a partir do ensaio “O direito à literatura” (1988), de Antonio Candido. Esse ensaio não só propõe a universalização do acesso à literatura como um direito, mas também defende a literatura como uma prática formativa, algo que tem sido reiterado pelos documentos oficiais de ensino. Para sustentar a permanência da literatura como disciplina escolar, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) difundem que a leitura literária contribui para a “humanização do homem coisificado” (BRASIL, 2006, p. 53). Mais adiante, o documento cita as próprias palavras de Candido para reafirmar a função humanizadora da literatura: “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO *apud* Brasil, 2006, p. 74).

No entanto, ao contrário do ensaio de Candido, os documentos oficiais buscam justificar a continuidade do ensino de literatura numa escola cada vez mais utilitarista. A dificuldade de sustentação da literatura num contexto de produção de conhecimentos instrumentais pode explicar a forte influência que a crítica literária francesa exerce no Brasil, especialmente nas reflexões acerca da escolarização da literatura e de sua função humanizadora. O foco na dimensão ética da leitura literária acaba contribuindo para a defesa da literatura enquanto disciplina escolar numa escola dominada pelo pragmatismo de mercado. Em sua análise de como as reformas impostas às escolas públicas francesas visam a submeter o sistema educacional a uma lógica empresarial, em que as instituições e os professores são avaliados por meio de indicadores de desempenho e resultados, Christian Laval (2019) argumenta que o neoliberalismo educacional transforma a escola em um espaço onde os princípios do mercado são aplicados ao ensino, com ênfase na gestão por resultados, na avaliação padronizada e na ideia de que a educação deve atender às demandas da economia global. Porém, a visão humanizadora não considera a inserção da literatura nas relações de produção nem as determinações sociais e históricas que influenciam tanto a criação quanto a recepção das obras. Com isso, ela transforma o problema do ensino de literatura numa questão intrínseca à crítica literária.

Um dos movimentos mais recentes nesse sentido é a teoria da leitura literária subjetiva, cujos pressupostos foram apresentados nos estudos de Rouxel (1996), Petit (2002) e Langlade (2004). A preocupação central dessa corrente é analisar o papel da leitura literária na elaboração da identidade do leitor. Para isso, ela defende, além do contato direto com o texto, a observação do “leitor empírico”. Essa concepção de leitura procura ampliar o horizonte de ação do “leitor



implícito” de Iser que, segundo Langlade e Rouxel (2004), ainda seria parte de um sistema hierárquico de interpretação, no qual aparece sempre respondível a estratégias autorais ou a codificações literárias. O movimento do leitor implícito ao leitor empírico, portanto, compreende o esforço de superar a condição de “instância textual” do primeiro, direcionando o olhar da crítica para reações, sentimentos e interesses do leitor real. Com isso, a centralidade dos receptores no sistema literário atinge seu ápice, movimento que é defendido pelos teóricos da leitura literária subjetiva em função da necessidade de superar os efeitos adversos dos “demônios didáticos do formalismo” para a leitura de obras literárias.

Esse campo teórico chegou ao público brasileiro com a publicação, em 2013, de *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, obra que reúne as apresentações do colóquio “Sujeitos leitores e ensino da literatura” – realizado na cidade de Rennes, em 2004. Em “Apresentação ao leitor brasileiro”, Neide Luzia de Rezende destaca que a contribuição da teoria da leitura literária subjetiva às reflexões sobre ensino de literatura no Brasil está na defesa do contato direto com os textos. Entretanto, ao perturbar o equilíbrio de forças do sistema literário, em virtude da centralização excessiva da figura do leitor real, o resultado pode ser o oposto de um contato efetivo com as obras. Em “Apresentação dos coordenadores franceses”, Annie Rouxel defende a importância da teoria da leitura literária subjetiva por sua oposição a um contexto de ensino impregnado de questões formalistas, cujo objetivo seria defender os direitos do texto. Haveria, portanto, uma aparente incompatibilidade entre o respeito forçado (ainda que necessário) aos códigos hermenêuticos e a liberdade inegociável do leitor empírico, especialmente enquanto leitor aprendiz. O reconhecimento da experiência subjetiva dos leitores – sejam estudantes da educação básica ou do ensino superior, pessoas comuns, professores ou mesmo escritores – tem como prerrogativa superar um ensino marcado pela leitura metódica, que privilegiaria uma concepção autorreferenciada de literatura, cuja prioridade seria a análise objetiva daquilo que a literatura tem a falar sobre si mesma. Resta saber se o foco nas incertezas, nas paixões e nos delírios do leitor real, como antídoto à ambição do modelo formalista de executar uma análise precisa, rigorosa e fiel do texto, é capaz de analisar a inserção da literatura e dos próprios leitores nas relações de produção, preservando a exigência de uma prática formativa da leitura no meio escolar.

É acertada a hipótese de que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário, porém, o foco nas realizações efetivas dos sujeitos leitores falha ao não reconhecer que, para a formação do leitor literário, não basta a mera leitura das obras. O simples consumo



de obras literárias não parece garantir que os estudantes compreendam os aspectos miméticos, estéticos e linguísticos indispensáveis à criação literária. Assim, a missão de resgatar a experiência enriquecedora da leitura literária parece marcada pelas circunstâncias privilegiadas das escolas francesas, em que o excesso da instrumentalização analítica, por meio de conceitos teóricos propostos pela crítica literária de orientação estruturalista, choca-se com o prazer desinteressado da leitura. No contexto brasileiro, a preocupação com o avanço do estruturalismo desde os anos 1960 suscitou outra ordem de inquietações. Lajolo e Zilberman (2002) até reconhecem a falta de interesse das análises estruturalistas pela figura do leitor, mas o que elas problematizam é o quanto a hipótese de uma estrutura universal da obra afasta-se das questões historiográficas. Em busca de resgatar a formação histórica da leitura no Brasil, elas não sacrificam a análise dos artefatos literários que, segundo a concepção de “literatura empenhada”, moldaram o pensamento brasileiro, tampouco deixam de refletir sobre a influência da circulação e da destinação das obras literárias na formação do leitor.

Reconhecidas as diferenças entre o contexto brasileiro e o francês, é possível suspeitar que a defesa da função humanizadora da literatura enquanto disciplina escolar almeja resultados diferentes em cada país. Além da teoria da leitura literária subjetiva, os influentes estudos de Todorov (2009), Compagnon (2009) e Jouve (2012) apontam, cada qual a sua maneira, para a necessidade de abertura do literário à alteridade do leitor empírico. Para isso, seria necessário superar a preponderância dos modelos de análise estruturalistas e teóricas nas escolas francesas. Ora, nas escolas brasileiras, nunca houve um excesso de teoria literária. As influências da história nacional – orientada pela adequação do país aos rumos da globalização – sobre o sistema literário resultaram numa formação do leitor tão descontínua e insuficiente quanto a modernização do país. Logo, os ecos da visão humanizadora nas instituições de ensino brasileiras parecem mais um capítulo das ideias fora do lugar que, em vez de contribuir para a emancipação dos estudantes, parecem travar seu desenvolvimento.

A realidade do leitor empírico no Brasil, sobretudo nas escolas, aponta para o necessário avanço da teoria e da crítica literária como suporte às reflexões sobre o ensino da literatura. Introduzir inocentemente a visão humanizadora nesse contexto não contribui para superar os entraves para a formação do leitor no país, pelo contrário, pode assumir o risco de empregar a literatura como veículo civilizador. Além de reforçar as amarras históricas da colonização, essa perspectiva favorece o ocultamento do texto na sala de aula, por meio da simplificação do acesso às obras – com a predominância de resumos, reprodução mecânica de

estilos de época, abordagem superficial da estrutura dos gêneros literários ou conceituação mínima para o vestibular. Ademais, a visão humanizadora desloca o valor da obra literária do campo estético para o político-temático. Conseqüentemente, a dimensão estética continua a ser atacada como arbitrária e subjetiva, o que contribui para que seus critérios de análise jamais sejam ensinados, já que o foco da seleção de obras pode ser a identificação de conteúdos caros ao contexto escolar e a seus grupos de estudantes.

Visão relativista

Outro modo de dissolução do campo de estudos literários ocorre pela abordagem *relativista*, que compartilha com as outras duas as noções de individualização do leitor – atribuindo o desenvolvimento da leitura literária ao gosto pessoal – e de campo expandido da literatura, a favor do múltiplo, do plural e da textualização do literário. Essa visão é marcada pela virada discursiva da teoria, quando as obras literárias passaram a ser discutidas como domínios indiferenciados de discursos. Diante da intensificação da crise do valor e da fragilidade teórica da área de ensino da literatura, Terry Eagleton (2006) lembra que, a partir dos anos 1980, muitas universidades americanas cogitaram fechar os departamentos de literatura, em virtude da concepção de que o literário era apenas mais um discurso ideológico entre outros. As verbas passaram aos novos grupos com força política (e que, conseqüentemente, representavam novos nichos de mercado), como feministas, multiculturalistas, gays etc. Com isso os estudos literários foram submetidos ao campo denominado *cultural studies*. A desconfiança quanto à objetividade dos critérios de valor, que antes se voltara contra o cânone, passou a ameaçar a própria viabilidade do estudo da literatura, como lembra Leyla Perrone-Moisés (2016). Ela menciona que, em 1995, o congresso da principal associação literária dos Estados Unidos, a *Modern Language Association*, centralizou sua discussão em torno da possibilidade de que o estudo da literatura estivesse chegando ao fim (“*finished for good*”), em função da desconfiança quanto à avaliação das obras com base em critérios estéticos: “A própria palavra “estética” passou a ser considerada como um palavrão idealista, logocêntrico e patriarcal” (Perrone-Moisés, 2016, n.p.).

Uma perspectiva que incorporou esse movimento ao contexto escolar foi a noção de letramento literário. A origem do termo está ligada aos debates sobre alfabetização e letramento, desenvolvidos desde os anos 1980. Mais do que apenas saber decodificar palavras e formar



frases (habilidades conhecidas como “alfabetização”), o letramento implica a capacidade de compreender, interpretar e utilizar habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos, como no trabalho, na escola, no ambiente digital, na vida cotidiana e nas interações sociais. A especificação do termo “letramento” pelo adjetivo “literário”, portanto, procura desenvolver uma concepção de prática de leitura literária que vai além da mera decodificação das palavras, ou seja, que busca o desenvolvimento de uma relação ativa e crítica com o texto, estimulando o prazer da leitura, a compreensão aprofundada e o diálogo com a obra literária. Rildo Cosson e Graça Paulino (2009) ajudaram a consolidar a expressão entre os estudiosos do ensino de literatura ao destacar dois pontos: a necessidade de não excluir a experiência subjetiva da leitura literária e o alargamento do campo literário para os produtos culturais com que as pessoas de fato convivem.

Conforme a leitura literária é compreendida como uma prática estética, social, cultural e histórica, a noção de letramento literário tem o mérito de ressaltar a importância do contato efetivo do leitor com a obra. Cosson (2020), por exemplo, opõe o “paradigma historiográfico” – que trata o ensino de literatura como uma linha do tempo rígida, em que os alunos aprendem mais sobre o contexto e menos sobre como interagir com a obra em si – ao “paradigma formativo”, que coloca a prática de leitura no centro do ensino e vê a literatura como um recurso para promover o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes. Esse “paradigma formativo” sugere que a literatura não deve ser apenas um conteúdo, mas um meio para desenvolver competências leitoras, compreensão cultural e sensibilidade estética. Assim, a noção de letramento literário permite distinguir o aluno fluente em leitura daquele que adquire efetivamente a capacidade de ler. Logo, a interpretação teria dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro diz respeito à decifração, palavra por palavra, do que é dito. Compreende o contato do leitor com a totalidade da obra. Trata-se de um processo individual, mas que põe em movimento a formação do leitor por inteiro (sua origem cultural, familiar e social). O momento externo é a concretização do ato interpretativo na comunidade. Nessa etapa, os sentidos construídos individualmente confrontam o sentido definido no meio social. Assim a leitura escolar diferencia-se da leitura individual, uma vez que o ambiente escolar deve expandir a interpretação do leitor isolado. Daí a importância, afirma Cosson (2006), de uma comunidade de leitores para a expansão máxima dos horizontes de leituras individuais.

Aquilo que a ideia de uma comunidade de leitores tem de mais interessante é o que também destaca seus riscos: a expansão indefinida do literário para atender aos interesses dos



grupos de leitores. Isso não só reforça a absorção da literatura pelo campo da comunicação midiática, como pode submeter a seleção das obras ao gosto pessoal ou ao nível de escolarização dos leitores. O primeiro risco envolve a substituição das noções de imanência, autonomia e literariedade, por uma postura inclusiva e pós-autônoma. A diversidade pode ser empregada na escola apenas para atender às demandas de incluir o maior número possível de autores e obras segundo externalidades, como a vivência do escritor, frequentemente associada a questões de raça, sexualidade ou posições sociais. Em última instância, a quantidade pode se sobrepor à qualidade. Como o julgamento do valor da obra é suspeito, a diferença converte-se no único valor possível. A definição do que será lido, seja de responsabilidade do professor ou da comunidade de leitores, acaba refém de uma escolha pessoal, de mercado ou de prestígio. Logo, consolida-se um conceito de formação que, em nome de uma suposta diversidade, entende a emancipação como resultado da representação de si ou do encontro confortável consigo mesmo. É esse ideal de formação que orienta prerrogativas como a necessidade de estabelecer pontes entre o ensino e o universo cultural dos estudantes ou como a prática pedagógica do mais simples ao mais complexo. Ambas são formas de diminuição do desejo: a primeira por criar uma falsa proximidade entre o desejo do aluno e o do professor, que incorpora as instituições; a segunda, por prever a complexidade apenas no final da formação.

Conclusão

As polêmicas levantadas pela fundamentação teórica do ensino de literatura estão muito distantes do objetivo de orientar as práticas em sala de aula. Elas ainda dependem de um aprofundamento mais sério no âmbito da teoria literária, isto é, há necessidade de mais teorização. Cabe reconhecer que o ensino de literatura é indissociável de posições teóricas, sejam elas conscientes ou não. Os temas particulares abertos pelo mais recente campo dos estudos culturais, por exemplo, não são muito mais profícuos ao ensino da literatura que as justificativas anteriores baseadas em historiografia literária, aperfeiçoamento linguístico, humanização, construção da identidade nacional ou características dos gêneros literários. Sem uma reabilitação das discussões sobre o valor pela teoria da literatura será difícil superar os impasses enfrentados pelos estudos literários no século XXI. Assim, é necessário o aprimoramento de questões e reflexões sobre a continuidade da literatura no currículo escolar, a fim de que ela não acabe extinta ou completamente encoberta pelos gêneros midiáticos.



Algumas perguntas são mais urgentes: É possível conceber a literatura como disciplina escolar sem algum grau de instrumentalização? Se a literatura não traz seu fundamento consigo, será que ela ainda tem significado? Existe um conceito de literatura que oriente seu ensino em todas as etapas da escolarização? As reflexões sobre a forma literária têm lugar nas instituições escolares?

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *A Poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BLOOM, Harold. *How to Read and Why*. Nova Iorque: Scribner's, 2000.
- _____. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Nova Iorque: Harcourt, Brace, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kerne; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2017.
- _____. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2007.
- _____. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.
- CECHINEL, André; DURÃO, Fabio A. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola, 2022.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. *Letramento literário: para viver dentro e fora da escola*. In: Regina Zilberman; Tania M.K. Rosing (orgs). *Escola e Leitura: Velha Crise novas*



alternativas. São Paulo: Global, 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996-1999. 2v.

_____. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Unesp, 2022.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *Éloge de la lecture - la construction de soi*. Éditions Belin, 2002.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

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