

DISCURSIVIZANDO UMA EPISTEME PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diana Pereira Coelho de MESQUITA

Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Letras e Linguística

dianamesquita@msn.com

Resumo: O texto ora proposto apresenta o substrato da pesquisa de doutorado de mesmo título em desenvolvimento no Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Neste texto, descrevemos os objetivos propostos pela pesquisa, bem como a tese que a direciona, as questões de pesquisa e o problema epistemológico a ser investigado. São relatados os estágios em que a pesquisa se encontra com relação a(às) (ao): condições sócio-históricas de produção do *corpus*, arcabouço teórico, extensões teóricas, construção metodológica. Além dos itens elencados, apresentamos uma análise experimental das concepções subjacentes ao ensino de Literatura – concepção de leitura, leitor, Literatura e obra literária – presentes no *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG. É nosso intuito neste trabalho de pesquisa refletir sobre como o professor pode instaurar formas de interpelação para uma constituição do sujeito aluno enquanto leitor literário, capaz de atribuir sentidos as suas leituras.

Palavras-chave: Literatura; ensino; interpelação; leitura; sentidos.

1. Introdução

Na conjuntura histórica que caracteriza o ensino de português vigente na maioria das escolas brasileiras, a leitura literária, entendida como aquela em que o sujeito atribui sentidos aos textos do gênero literário, é conduzida sob o crivo de uma prática pedagógica hermetificada que não a compreende como relevante para a constituição do aluno enquanto sujeito leitor.

Envolvidos por estas discussões, propomos uma pesquisa balizada no constructo teórico da Análise do Discurso. Para tanto, elegemos como *corpus* de pesquisa o documento *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* (2007), da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG, para pensarmos sobre as concepções teóricas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Literatura da referida rede de ensino e refletir sobre formas de interpelação que conduzam o professor a uma tomada de posição, de modo que o mesmo se inscreva em um lugar discursivo de formação do leitor literário.

A tese que direciona a pesquisa é que são as concepções tradicionais que atravessam a prática dos professores de Literatura – concepção de língua, leitor, obra literária, texto literário, leitura literária, Literatura – que impossibilitam aos mesmos instaurarem formas de interpelação para uma constituição do aluno enquanto sujeito leitor literário. Diante disso, o problema que nos propomos investigar é como o professor pode, então, instaurar formas de interpelação para esta constituição do aluno enquanto leitor literário, a partir da reflexão sobre um ensino de Literatura que transponha o sistema tradicional de ensino e que compreenda a Literatura enquanto tomada de posição político-ideológica, não representação fiel da realidade, prática, aquisição/construção do conhecimento e engajamento social. Além disso, perscrutaremos também as forças que incidem sobre o ensino de Literatura, constituindo-o como uma prática tradicional e dispersando o discurso pedagógico sobre tal ensino na sociedade, nomeando-as como forças centrípetas e forças centrífugas e investigando de que modo estas forças influem na prática pedagógica dos professores desta disciplina.

Ante ao exposto, definimos como objetivo geral da pesquisa: Analisar o devir histórico que gerou o documento *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental* e perceber como ocorre o processo de constituição dos sujeitos-professores de Literatura da rede municipal de ensino de Uberlândia (MG), observando os discursos e os sentidos emergentes, bem como as relações de poder estabelecidas no âmbito do sistema escolar e pensar uma proposta de ensino que procure instaurar formas de interpelação para uma constituição do sujeito-leitor literário, de modo a possibilitar sua inscrição em lugares que lhe permitam a análise crítica da obra literária, e que se constitua como subsídio ao trabalho do professor de Literatura da Educação Básica.

E, como objetivos específicos: i) Analisar a gênese do documento *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, investigando as concepções subjacentes, as filiações epistemológicas, as ordens discursivas e os arquivos emergentes que atravessam os discursos dos sujeitos-professores elaboradores do documento; ii) Investigar, sob o crivo teórico da Análise do Discurso Francesa, os processos identitários dos sujeitos discursivos professores de Literatura da rede municipal de ensino de Uberlândia e as relações de poder que marcam suas práticas didático-pedagógicas, a partir do lugar discursivo que ocupam, da ideologia e das condições sócio-históricas de produção dos seus discursos frente à heterogeneidade discursiva que os constitui e iii) Discursivizar sobre a constituição de uma tomada de posição do sujeito-professor de Literatura no sentido de interpelar os alunos, de modo a lhes possibilitar a inscrição discursiva no lugar de leitores literários.

Como questões de pesquisa, elencamos: i) Como a inserção da disciplina Literatura no currículo escolar brasileiro determinou as práticas que se consolidaram na tradição do ensino de Literatura na Educação Básica?; ii) Quais são as concepções subjacentes, as filiações epistemológicas, as ordens discursivas e os arquivos emergentes dos discursos dos sujeitos-professores partícipes da elaboração das *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, crivados por sua formação enquanto leitores literários?; iii) Qual é a influência do discurso pedagógico na prática do professor de literatura em sala de aula?; iv) Qual o lugar do professor e do aluno apregoados por esse discurso? E qual deveria ser este lugar? e v) Qual é o imaginário coletivo veiculado pelo discurso pedagógico acerca dos sentidos advindos da leitura de um texto ou uma obra literária?

2. Estágio atual da pesquisa no que se refere à análise das condições sócio-históricas de produção do *corpus*

O documento tomado como objeto de pesquisa foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), com a participação de 210 professores de 47 escolas municipais da cidade, 06 representantes da Secretaria Municipal de Educação e 02 membros do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e constitui-se como uma proposta de diretriz básica para o ensino de Literatura no Ensino Fundamental da referida rede. É o resultado de dois anos de discussões junto a professores da rede municipal desta cidade que se dispuseram a discutir suas práticas em sala de aula e a expor as suas interpelações e as de seus alunos.

Sua primeira versão foi finalizada em dezembro de 2007, entretanto, a partir de 2009, outros ajustes foram propostos para que o documento se adequasse à legislação, que sugere a inclusão dos estudos afro-brasileiros na Educação Básica, bem como a inserção/incorporação das indicações feitas pelo Plano Nacional de Educação. Ante estas exigências, uma comissão foi instituída para realizar a adequação.

O documento possui dois eixos: o eixo norteador – que se pauta nas vivências pedagógicas dos professores em sala de aula - e o eixo conceitual – que se configura a partir da conjuntura teórica: noção de leitura, noção de leitor do mundo, noção de leitor literário, noção de Literatura, noção de obra literária, noção de aula de Literatura.

O documento foi redigido a partir das reflexões do grupo de professores para as seguintes problematizações: i) O que é literatura?; ii) Qual o lugar que a literatura ocupa no fazer pedagógico?; iii) Que funções a literatura pode exercer na formação do aluno?; iv) Que

metodologia utilizar em aulas de literatura?; v) Qual a concepção de leitor, de leitura, de Literatura e de leitura literária que alicerça a prática pedagógica dos professores da educação básica?; vi) Há uma integração entre gêneros literários, tipologias textuais e suportes midiáticos?; vii) Que lugar os clássicos ocupam no ensino fundamental e médio?

A partir de tais reflexões, foi discutido o tema “Metodologia de Ensino – Momentos de integração entre Língua Portuguesa e Literatura”, abordando as implicações metodológicas para o ensino de Literatura. Foram apresentadas sugestões de universos de significações e redes temáticas a partir da leitura de textos literários determinados para cada série do Ensino Fundamental. O documento trata também sobre a avaliação em Literatura.

Serão analisados enunciados recortados do *corpus* e, como *corpus* complementar, os registros escritos das sínteses das reuniões realizadas pelo grupo para a instauração das reflexões, bem como as fitas de gravação de voz, que nos servirão de balizas para análise das condições de produção do documento.

3. Estágio atual da pesquisa no que se refere ao arcabouço teórico

- *Conceitos fundamentais da Análise do Discurso*: Pêcheux (1997, 2007), Foucault (1996, 2004a, 2004b, 2004c, 2005).
- *Concepção de Literatura pela crítica literária brasileira*: Antonio Candido (2007, 2008), Barthes (1977/1989, 1988).
- *Concepções de Literatura numa perspectiva filosófica*: Eagleton (1983), Foucault (1986, 1992, 2000).
- *Leitura e ensino (numa perspectiva discursiva) e discurso pedagógico*: Orlandi (2000, 1996); Santos (2006, 1999).
- *Diálogo, dialogismo, dialogia, plurilinguismo, plurivocalidade, pluridiscursividade da Literatura, língua, linguagem, linguagem literária e Literatura*: Mikhail Bakhtin (1986, 1998, 2003).
- *Questões de epistemologia*: Domingues (1991); Foucault (2005, 2004a, 2004b).
- *Base complementar*: Domingues (1999); Bauman (2005); Hall (2004, 2003); Silva (2000), Maingueneau (1995).

4. Estágio atual das extensões teóricas

4.1. Do conceito de discurso pedagógico proposto por Eni P. Orlandi para o conceito de discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura:

Entendemos o discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura (DPEL) como um conjunto de enunciados validado institucionalmente sobre o ensino desta disciplina e que, por isso, é dotado de um valor de verdade sobre este ensino e sobre os aspectos a ele atinentes. Esse discurso se caracteriza como autoritário, tendo em vista que: não permite o diálogo; impõe relações humanas autoritárias na sala de aula; assegura o valor de verdade à palavra dos professores; não ouve a voz da enunciação do aluno e representa a vontade de poder do Estado de assegurar comportamentos sociais ajustados.

É um discurso em que a metalinguagem vem em primeiro plano, haja vista que se baliza no dizer do professor sobre o dizer da Literatura/obra literária. Desta feita, o aluno não pode dizer com suas palavras, mas com as palavras do outro (professor, livro didático, autor).

O discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura abriga vozes advindas de discursos outros, que representam distintos campos de conhecimento e que, por sua vez, também são de natureza discursiva. Desse modo, estes conhecimentos que subjazem aos discursos não se configuram como a verdade absoluta, mas como pontos de vista de sujeitos sobre determinados assuntos, entretanto, a escola não reconhece essa heterogeneidade de vozes que constitui o ensino de Literatura e tenta transformá-lo em um ensino monológico, cuja única voz que ecoa é a do professor e dos conhecimentos institucionalizados que ele apresenta aos alunos.

4.2. Do conceito de Literatura a partir das definições propostas pela crítica literária:

A definição de Literatura numa perspectiva discursiva deve se constituir a partir da confluência de cinco colunas conceituais: 1. Literatura enquanto aquisição/construção do conhecimento; 2. Literatura enquanto engajamento social; 3. Literatura enquanto prática política; 4. Literatura enquanto tomada de posição; 5. Literatura enquanto não representação fiel da realidade. Além destes cinco pilares, entendemos a Literatura enquanto um discurso, tendo em vista que, para nós, esta se caracteriza pela multiplicidade de sentidos que pode gerar, estabelece o encontro entre o linguístico, o histórico e o social e é atravessada pela ideologia. Nesse sentido, deve ser estudada/analísada a partir de todos os aspectos que envolvem sua produção (condições de produção, interdiscurso, já dito, não dito, ideologias, etc.).

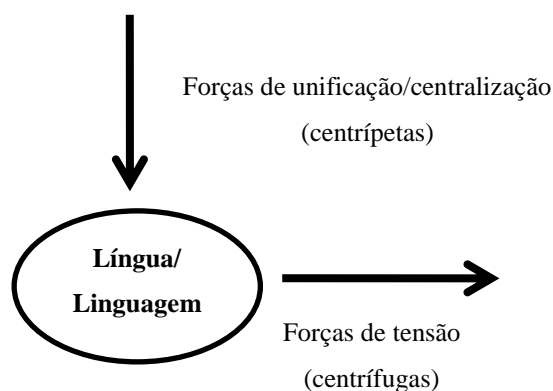
4.3. Do conceito de leitura literária a partir das definições propostas pela crítica literária:

Entendemos a leitura literária enquanto um processo de interpelação balizado em uma tomada de posição moto-própria e subjetivo-intravisional do sujeito, procedendo a uma praxe de leitura.

4.4. Do conceito de forças centrífugas e forças centrípetas propostos por Bakhtin sobre a linguagem para o conceito de forças centrífugas e forças centrípetas sobre o ensino de Literatura:

Para Bakhtin as forças centrífugas e as forças centrípetas, quando transpostas para a discussão sobre a linguagem, podem ser entendidas como as forças sociais e históricas que incidem sobre a linguagem. As forças centrífugas, então, seriam aquelas que jogam permanentemente a favor da divisão, estratificação, variação e multiplicação da linguagem, em todas as suas esferas; configuram-se pela tensão, revelando ideologicamente as relações sociais efetivas, relacionadas à vida. As forças centrípetas, por sua vez, atribuem ao sistema de língua e à enunciação monológica um caráter unificador e centralizador (homogêneo) das ideologias verbais, denominado força centrípeta da linguagem (forças da unificação e centralização) responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais, portanto, servem aos processos de centralização sócio-política e cultural.

Esquemáticamente, de acordo com os postulados do autor, teríamos:



Nesse sentido, entendemos como forças centrípetas as forças de constituição do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, e, como forças centrífugas as forças que possibilitam que esse discurso se dissemine e se disperse.

5. Estágio atual da pesquisa no que se refere à construção metodológica da pesquisa: Experimento Discursivo Metodológico Gerativo-Sentidural

A proposta é apresentar a construção de um experimento discursivo metodológico de análise, balizado no constructo teórico da Análise do Discurso francesa (AD), que nos possibilite pensar a discursividade - enquanto produção de sentidos e sujeitos - do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica (DPEL). Nesse sentido, pretendemos expor o desenho da análise que almejamos empreender dos enunciados recortados da materialidade linguística do *corpus Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura na Educação Básica* (SME/Uberlândia, 2007).

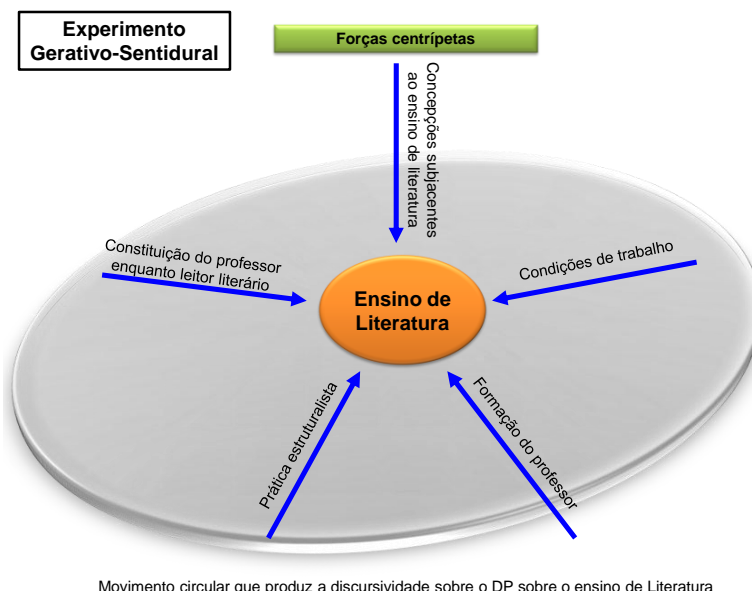
O experimento discursivo de análise aqui apresentado é uma proposta transdisciplinar, que estabelece uma interface com os conhecimentos da Física sobre forças centrípetas e centrífugas e que nos permitirá pensar a propósito das forças que incidem sobre a prática pedagógica dos professores de Literatura da Educação Básica.

Para a Física, a força centrípeta é a força resultante que puxa o corpo para o centro da trajetória em um movimento curvilíneo ou circular. A força centrífuga, por sua vez, é a força que incide sobre todos os corpos que estão em um movimento curvilíneo, empurrando-os para fora da curva. Além desta interface transdisciplinar, procedemos a uma extensão teórica dos conceitos de força centrífuga e força centrípeta apresentados por Bakhtin (1998), quanto este se remete à linguagem.

O conhecimento do funcionamento das forças centrípetas e centrífugas na Física e de como essas forças incidem sobre a língua/linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana, suscitou-nos questionamentos que nos conduziram à idealização de um experimento discursivo para analisar as forças que atuam sobre a discursividade do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura: i) Seria pertinente pensarmos em um estado de repouso no ensino de literatura?; ii) Que forças são estas que atuam/incidem sobre este ensino desta disciplina (centrífugas e centrípetas)?; iii) Como ocorre o processo de unificação/centralização do ensino de Literatura?; e iv) Como ocorre o processo de dispersão do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura?

A designação “Gerativo-Sentidural” significa, nesta proposta, um campo gerador de forças que produzem sentidos. Desse modo, o dispositivo pretende pensar as forças centrípetas e centrífugas que atuam sobre a discursividade do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica.

As forças centrípetas são as forças que incidem sobre o ensino de Literatura, empurrando-o para um núcleo sólido. Este núcleo é entendido como o ensino de Literatura balizado na prática tradicionalista que o constitui, conforme mostra a figura abaixo:

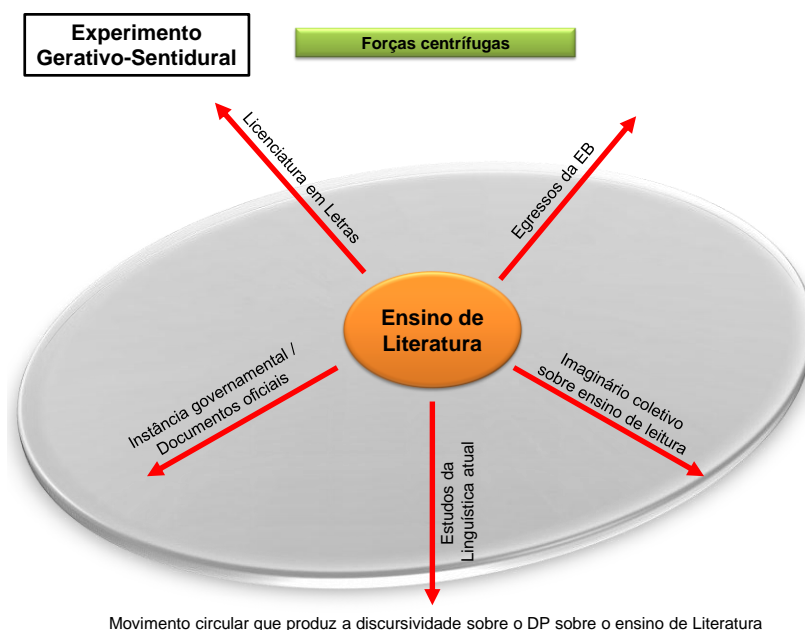


No modelo apresentado, estabelecemos como forças centrípetas que “empurra” este ensino para uma prática tradicionalista (“núcleo sólido”): i) as concepções subjacentes ao ensino de literatura; ii) as condições de trabalho; iii) a constituição do professor enquanto leitor literário; iv) a prática estruturalista; e v) a formação do professor.

É inegável que existem tantas outras forças que poderiam ser aqui elencadas, entretanto, estabelecemos este recorte por acreditarmos que estas são as que atuam com mais intensidade sobre o ensino desta disciplina.

As forças centrípetas tendem a constituir um núcleo sólido para o ensino de Literatura na Educação Básica. Este núcleo reforça-se devido à: constituição do professor por uma prática tradicionalista; defesa da leitura literária canônica e da interpretação dirigida; avaliação baseada nas respostas propostas pelo livro didático; textos literários como pretexto para atividades de aplicação gramatical; defesa contra a diversidade de textos literários não canônicos e a atribuição/produção de sentidos; perpetuação da ideologia dominante; vontade social de poder do professor (poder pelo saber) frente ao não poder do aluno (por não saber); unificação e centralização dos dizeres e das concepções dos professores; e aglutinação, no processo de constituição do sujeito professor, de todos os feixes que compõem a resultante das forças centrípetas.

As forças centrífugas, por seu turno, são as forças que dispersam o discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica. Dessa forma, elas disseminam esse discurso, fazendo-o chegar até a sociedade em geral, como demonstra o modelo esquemático abaixo:



Elencamos como forças centrífugas: i) Licenciaturas em Letras; ii) Egressos da Educação Básica; iii) Instância governamental/documentos oficiais; iv) Estudos da Linguística atual; e v) Imaginário coletivo sobre o ensino de leitura.

Entendemos que, no movimento orbital em que o ensino de Literatura se insere, a força centrífuga o empurra para fora da sua órbita na direção do eixo discurso-ensino. É essa força quem promove a dispersão do discurso pedagógico para além da prática do professor e da sala de aula.

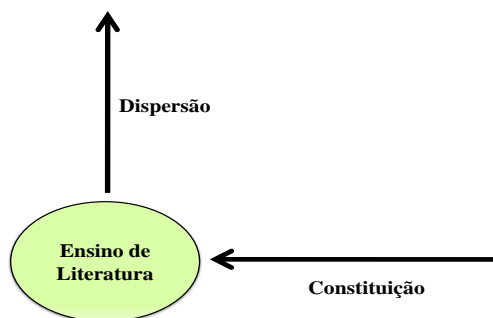
Podemos dizer que emerge desta relação o discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura.

O Experimento Gerativo-Sentidural funciona em um movimento circular e é este movimento que produz a discursividade do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura. Observa-se que não há a sobreposição de um feixe de força em relação a outro. Eles estão em relação de equivalência e contribuem da mesma forma para a constituição da prática atual do ensino de Literatura.

Temos, portanto, as forças centrípetas/centrífugas atuando/incidindo sobre o ensino de literatura, num movimento circular e ininterrupto. Este é o funcionamento do Experimento de análise que propomos:



Esquemáticamente, temos



Na seta que direciona para o centro, temos as forças de constituição do discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, e, na seta que aponta para fora, as forças que possibilitam que esse discurso se dissemine e se disperse. Nosso objetivo, portanto, é analisar essas forças (centrípetas e centrífugas) e como elas são constitutivas do ensino da Literatura, entendendo-as como as forças sociais, históricas e ideológicas que incidem sobre este ensino.

6. Estágio atual da pesquisa no que se refere à análise experimental

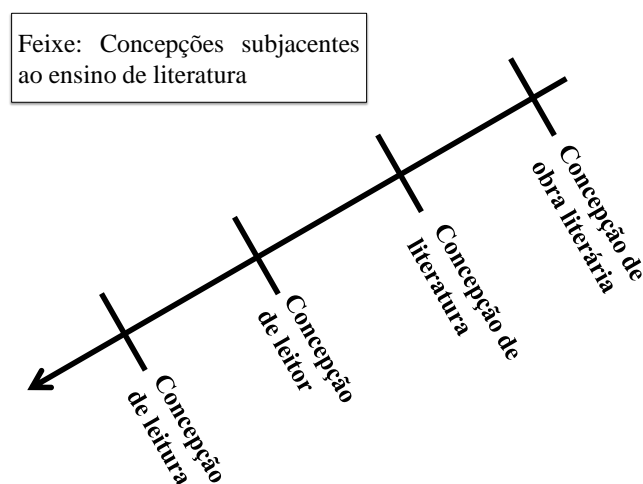
A análise que pretendemos empreender procurará priorizar os efeitos de sentido advindos dos enunciados proferidos pelos sujeitos-professores partícipes do processo de

elaboração das *Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental*, doravante DB.

Por meio do *corpus*, propomo-nos a pensar sobre as concepções teóricas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Literatura na Educação Básica e como funcionam os discursos pedagógicos acerca do ensino desta disciplina e porque os professores se acomodam a esses discursos e assumem para si a culpabilidade pelo fracasso do ensino da leitura literária na Educação Básica ou a desviam para o aluno. Interessa-nos, a partir da análise empreendida, explicitar possíveis tomadas de posição de um sujeito-professor que se inscreva em um lugar discursivo de formação do leitor literário.

Para encetarmos um modelo de análise experimental a ser realizada por meio do Dispositivo, recortaremos do conjunto de forças centrípetas que incidem sobre o ensino de Literatura na Educação Básica, o feixe: *Concepções subjacentes ao ensino de literatura* para exemplificarmos, de forma ainda superficial e incipiente, como será efetuada a análise que almejamos durante a construção e escritura da tese.

Tomamos como *feixe* cada uma das setas presentes no Experimento (representando as forças centrípetas e centrífugas) que demonstram um tipo de força atuando sobre o ensino de Literatura. Ou seja, cada seta/feixe é um agrupamento de aspectos paralelos colocados ao lado um do outro e que são ligados por um ponto em comum que os une. Portanto, um feixe comporta vários aspectos, concepções, teorias, abordagens que o constituem e que confluem dentro dele. Neste caso, quando recortamos do modelo esquemático principal do Experimento o feixe *Concepções subjacentes ao ensino de literatura*, preocupamo-nos em analisar os aspectos que confluem para sua constituição geral enquanto um feixe: i) concepção de obra literária; ii) concepção de literatura; iii) concepção de leitor; e iv) concepção de leitura, conforme representação abaixo:



A unidade de análise pela qual optamos é o enunciado. Nesse sentido, recortaremos da materialidade linguística do *corpus* enunciados que remetem às concepções que compõem o feixe em análise.

Com relação à *Concepção de leitura*, as *Diretrizes Básicas* afirmam que:

1. Promoção de uma leitura prazerosa, que traga encantamento (sedução do leitor, capaz de desenvolver o senso crítico);
2. Processo aberto de produção de sentidos que passa pelo conhecimento de mundo do leitor. (DB, p. 20-21)

Observamos aqui a predominância da concepção de que a leitura deve conduzir ao lúdico, ao ler pelo prazer e não da leitura enquanto aquisição de conhecimentos e enquanto interpelação do leitor ante um texto. Nenhum dos dois enunciados se remete ao diálogo, à interação leitor-texto-autor quando da leitura de um texto.

Os enunciados supracitados não consideram a leitura como uma tomada de posição do sujeito frente um texto. Não há o questionamento sobre o que se lê e para que se lê. Nesse sentido, os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que estão imbuídos no processo de leitura não são considerados. Desse modo, a leitura não é vista como uma *práxis* política, importante no processo de constituição do aluno enquanto sujeito.

Quanto à *Concepção de leitor*, o documento explicita que:

1. Sujeito que lê e apresenta capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos anteriores ao ato da leitura em suas formas expressivas;
2. Sujeito curioso, crítico e questionador, capaz de construir uma compreensão e refletir sobre si mesmo em relação aos outros (DB, p. 21).

Os enunciados demonstram a imagem que os professores de Literatura e a sociedade em geral fazem do aluno leitor. Ele é aquele que consegue estabelecer relações entre os conhecimentos que aprendeu anteriormente na escola e o que está lendo, deve ser curioso e crítico, entretanto, a prática do ensino de Literatura nas escolas de Educação Básica não assegura que o aluno realmente aprenda/apreenda os conteúdos e conhecimentos que lhe foram “ensinados” e nem o conduz no processo de aprender a estabelecer relações entre estes mesmos conteúdos e conhecimentos. Além disso, não permite que o aluno se constitua enquanto um sujeito crítico e questionador. Dessa forma, é inconcebível que os professores de Literatura almejem que o aluno seja um leitor com todas essas capacidades/habilidades apresentadas pelos enunciados acima frente a uma prática tradicionalista que marca as atividades de leitura que propõem em suas aulas.

Pode-se observar, ainda, que os professores concebem a Literatura como modelo: de comportamento, de relacionamento, de convivência, de reflexão sobre si e sobre os outros: “sujeito [...] capaz de [...] refletir sobre si mesmo em relação aos outros.” A Literatura não deve servir como modelo de comportamento ou relacionamento, ela se constitui como um olhar sobre a realidade e o olhar sobre a realidade é particular a cada um, portanto, o aluno não deve ser conduzido a entender a Literatura como uma forma de interpretar a realidade, mas como uma forma de interpelação que o conduz a atribuir sentidos à leitura, à arte, à vida.

Em relação à *Concepção de Literatura*, as *Diretrizes Básicas* a definem como:

1. arte que conduz o leitor a um mundo imaginário;
2. arte que encanta por meio das palavras;
3. arte de transcender, ir além das palavras;
4. arte que trabalha, por meio da palavra, desejos, emoções, sensações, conflitos existenciais, questões éticas, sócio-econômicas, históricas; é o espelho da sociedade. (DB, p. 21)

O documento apregoa que a Literatura deve conduzir o leitor a um “mundo imaginário”. O que podemos pensar sobre este mundo imaginário? Ora, se é imaginário é criado a partir da imaginação de alguém, neste caso, de um autor. Mas, o aluno tem sua imaginação própria e nem sempre concorda com este mundo criado pelo autor. Então, questionamos neste ponto: como o professor, dotado desta concepção de que o aluno deve valorizar o que é imaginado pelo autor, sem questionar, trabalha estas divergências com relação à imaginação do aluno leitor e do autor em sala de aula? E, ainda, este professor compreende que as contradições são importante elemento para uma interpelação do aluno que está em processo de constituição enquanto sujeito leitor? Esse reducionismo com relação à função da Literatura ignora a realidade do aluno, haja vista refletir o imaginário do autor. Neste caso, como fazer com que o aluno proceda a uma movência entre o imaginário do autor, seu próprio imaginário e a realidade?. Estas questões normalmente não são abordadas pelos professores de Literatura, talvez por isso a leitura literária se torne tão insignificante para o aluno, que a vê como alheia à sua realidade.

Ao observamos o enunciado “A arte encanta” podemos pensar questões como “Será que o texto literário sempre traz encantamento para o aluno?”. Nem sempre. Ele pode provocar outros sentimentos e sensações, como nojo, asco, raiva, medo, pena, entre outros. E como os professores, que acreditam que a Literatura só traz encantamento por meio das palavras, lidam com tais sentimentos em sala de aula?

O quarto enunciado diz que a Literatura “é o espelho da sociedade”. Aqui há um reducionismo da Literatura a uma cópia da sociedade e esta concepção é constitutiva da

prática da maioria dos professores, que entendem a Literatura como representação fiel da sociedade. Nesse sentido, os professores ignoram o caráter social, histórico e ideológico da Literatura. Ignorando isto, ignoram também a importância da leitura literária no processo de constituição do aluno leitor.

No que tange à *Concepção de obra literária*, o documento a concebe como:

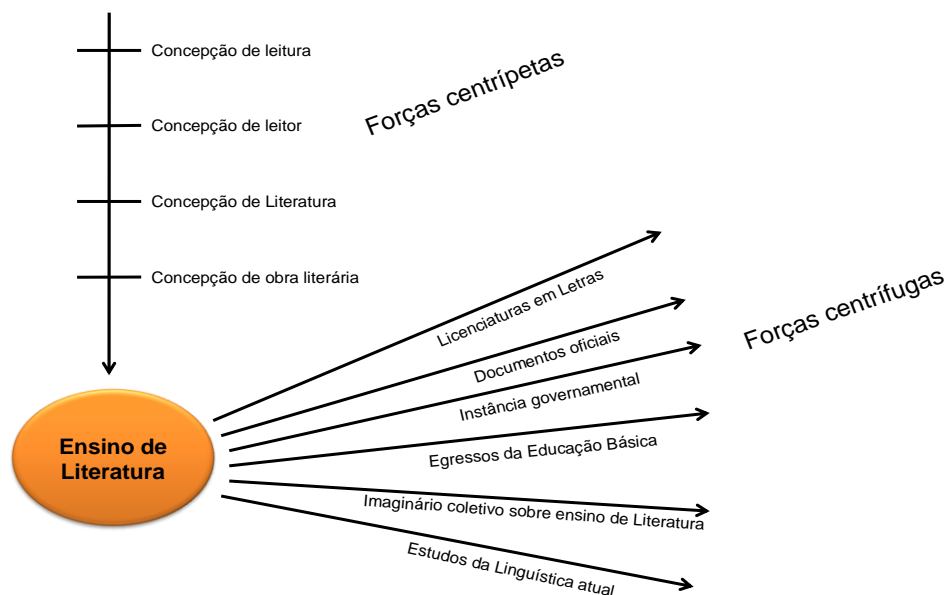
1. Estética;
2. Linguagem subjetiva;
3. Recursos estilísticos;
4. Encantamento e sedução. (DB, p. 22)

Dizer que a obra literária provoca “encantamento e sedução” é uma afirmação bastante categórica e perniciosa, tendo em vista que, como já mencionamos anteriormente, nem sempre a leitura de uma obra literária provoca somente sentimentos, ditos positivos, no aluno. Ele pode sentir “desencantamento” e “repulsa”, além de tantos outros sentimentos diferentes de “encantamento e sedução”. Esta é uma questão.

Outra questão é que, com a leitura dos enunciados acima, percebemos que os professores não discutem o caráter político-ideológico do texto literário e nem reconhecem que a obra literária deve ser escolhida de forma contígua junto com o aluno, a partir de uma seleção conjunta e dialógica. Elaborar uma lista de obras para leitura literária, no início do ano letivo, sem conhecer a turma e os alunos, sem compreender a heterogeneidade que atravessa a sala de aula é, a nosso ver, o primeiro problema quando se trata da leitura literária na Educação Básica.

A seleção normalmente é feita com base no privilégio aos cânones, pois, segundo a crítica literária e os programas educacionais elaborados pelas instâncias de poder governamental, eles apresentam todas as características apresentadas nos enunciados acima, quer sejam, “estética”, “linguagem subjetiva”, “recursos estilísticos” e “encantamento e sedução”. Mas, e o aluno, que deveria ser o centro desse processo de leitura? Em que momento ele é ouvido? Em que momento o seu olhar sobre a obra literária é requerido ou aceito pelo professor? Como a obra literária em estudo contribuirá em seu processo de constituição enquanto sujeito e enquanto leitor? e, por fim, e talvez a questão mais relevante, o aluno sente-se interpelado por essas obras? Estas questões tão essenciais normalmente não são priorizadas pelos professores de Literatura e tencionamos abordá-las em nossa pesquisa, de modo a compreender como elas contribuem para a constituição do núcleo sólido do ensino de Literatura que permeia a prática dos professores e assegura a dispersão do DP sobre o ensino desta disciplina.

As quatro concepções acima incidem um feixe de forças centrípetas no ensino de Literatura, constituindo-o como um núcleo sólido, e se dispersam, enquanto discurso pedagógico sobre o ensino desta disciplina, como mostra o esquema a seguir:



Analisado o feixe *Concepções subjacentes ao ensino de Literatura*, observaremos como tais concepções se dispersam (forças centrífugas). Esse processo de dispersão é promovido por meio:

- i) dos cursos de licenciatura em Letras, que reforçam o estruturalista no ensino de Literatura e no trabalho com a leitura literária por meio de uma prática tradicionalista que marca estes cursos. Dessa forma, os graduandos não se sentem interpelados pelas leituras literárias que realizam ao longo do curso e não se constituem efetivamente enquanto leitores literários. Quando se formam, vão atuar na Educação Básica, e, conseqüentemente, a prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula revela o tradicionalismo que a constitui;
- ii) dos documentos oficiais emitidos pela instância de poder governamental e que são amplamente divulgados no espaço escolar e pela mídia. Estes documentos trazem uma visão do leitor literário enquanto homogêneo, da leitura literária enquanto prazer e deleite e da obra literária enquanto uma representação da realidade;
- iii) das instâncias de poder governamental, que utilizam a mídia, os cursos de formação e capacitação, e os documentos oficiais para disseminarem seu discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura, a partir de uma prática estruturalista e tradicional;

iv) dos egressos da Educação Básica, que concluem este nível de ensino sem se constituírem enquanto leitores literários e, por isso, esta leitura não se torna parte de seu cotidiano fora da escola. Além disso, esses egressos, ao se confrontarem com situações de leitura literária fora da escola (em processos seletivos para ingresso em universidades, exames de final de curso, concursos públicos, etc.), demonstram sua não constituição, sua dificuldade com este tipo de leitura e seu desinteresse pela mesma;

v) do imaginário coletivo sobre o ensino de leitura, que entende que o leitor literário é aquele que sabe decodificar um texto, ler com fluência, compreender o que o autor quis dizer, quais as características do momento literário em que este autor escreveu que estão presentes em sua obra e quais as características de sua obra que a incluem neste ou naquele período literário.

vi) dos estudos da Linguística atual, que, para desenvolverem estudos relativos a formas mais eficientes e mais produtivas de estudar/ensinar a Língua Portuguesa, acabam por revelar e divulgar os problemas que afligem este ensino, apontando os principais aspectos que influenciam este ensino, provocando sua ineficiência.

Nesta análise piloto tentamos explicitar como será o percurso de análise dos enunciados do *corpus*. Iniciaremos com as forças centrípetas. Analisaremos cada um dos feixes anteriormente apresentados em seus aspectos constitutivos e estabeleceremos uma relação entre todos os feixes de forças centrípetas. Depois, o processo se repetirá, mas com os feixes de forças centrífugas. O passo seguinte é estabelecer a relação entre as forças centrípetas e centrífugas, ou seja, como os elementos que constituem cada feixe de forças centrípetas é disseminado/dispersado na sociedade pelas forças centrífugas. Após esta análise, buscaremos compreender qual a importância destas forças na configuração atual do ensino de Literatura e como, a partir desta análise, podemos pensar formas de interpelação para que o sujeito professor proceda a uma tomada de posição política e ideológica no sentido de conduzir seus alunos em seu processo de constituição como sujeitos leitores.

7. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTHES, R. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas tecnologias**: orientações curriculares para o ensino médio. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Diretrizes Básicas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental**. Uberlândia-MG, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF, 2001.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: Estudos da Teoria e história Literária. 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos – 1750 – 1880. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

DOMINGUES, I. **O grau zero do conhecimento**: o problema da fundamentação das ciências humanas. 2 ed. Coleção Filosofia. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 13 ed. São Paulo: Ática, 1983.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004c.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**: Enunciação, escritor, sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5 ed. Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 2000.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2007.

SANTOS, J. B. C. Lugares Discursivos: influências no ensino e na escrita. **Letras & Letras**, volume 15, número 2 - jul./dez. 1999 - Uberlândia, UFU, Departamento de Ciências e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, p. 37-51.

_____. Discursividade e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.) **Análise do discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 25-35.

SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.