



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



VIGNA NUNES LIMA

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DA LITERATURA:
uma subversão a partir da Linguagem e da Subjetividade**

Salvador - BA
2022



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



**AS CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DA LITERATURA:
uma subversão a partir da Linguagem e da Subjetividade**

VIGNA NUNES LIMA

Tese apresentada como requisito de avaliação em Defesa do Doutorado em Educação em Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha IV Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior

Salvador - BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L732c

Lima, Vigna Nunes

As contribuições dos clássicos para o ensino da literatura: uma subversão a partir da linguagem e da subjetividade / Vigna Nunes Lima. - Salvador, 2021.

156 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Arnaud Soares Lima Junior.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Educação. 2.Literatura - estudo e ensino. 3.Influência literária. 4.Linguagem. 5.Subjetividade.

CDD: 373

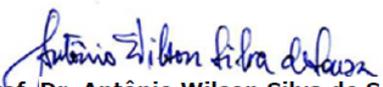
FOLHA DE APROVAÇÃO

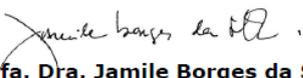
AS CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DA LITERATURA: UMA SUBVERSÃO A PARTIR DA LINGUAGEM E DA SUBJETIVIDADE

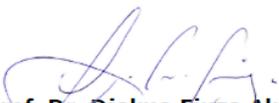
VIGNA NUNES LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 21 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Arnaldo Soares de Lima Junior
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Antônio Wilson Silva de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em História da Arte
Universidade do Porto, UP, Portugal


Profa. Dra. Jamile Borges da Silva
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Antropologia
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Djalma Fiuza Almeida
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil


Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos meus amores masculinos:

Aos meus pais, *in memoriam*: **Antônio** (*Tonho do Bode Assado*), **Carmelito** (tio *Dudu*) e **Visdaelton** (meu sogro *Dal*, que subiu aos céus durante minha formação doutoral), pois sei que estão, daí de cima, a festejar este momento, com orgulho, alegria e altas e sonoras gargalhadas.

Aos meus filhos, Rômulo e Rodrigo (*Bê*), motivações cotidianas pra busca, incessante, do melhor de mim.

Ao meu “Amor” Ueslei Rodrigo, marido, companheiro e cúmplice na construção da tese e da jornada da vida: “pro que der e vier, comigo”.

Ao meu filho-felino Cole, o ninja preto, companheiro fiel nessa jornada de estudos e formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, todos os dias, a **Deus** pelo dom da vida que Ele me concedeu e pela presença constante e vigilante sobre a minha existência e daqueles que amo, sobretudo nesse contexto de pandemia que atravessou o meu tempo de formação doutoral. Hoje, em especial, immortalizo, aqui, a gratidão pela oportunidade concedida de alcançar a graça do doutoramento, em um país de desigualdade social e educacional, e por ter me concedido serenidade, sabedoria e resiliência na construção, implicada e prazerosa, dessa tese.

Agradeço **aos meus filhos, Rômulo (Minho) e Rodrigo (Bê)**, que, são fonte de minha motivação e força; pois, a eles, desejo, sempre, ofertar o melhor de mim: como mãe, como exemplo de profissional implicada e de ser em constante processo de autoconhecimento.

Ao meu “Amor” Ueslei Rodrigo pela cumplicidade, incentivo e apoio nesse processo de doutoramento. Ter você ao meu lado nessa jornada foi poder contar com a disposição para ouvir, mesmo sem compreender; o abraço gentil para reforçar que tudo ia dar certo e a alegria de ter você para dividir essa conquista.

À mainha, D. Evani, exemplo de mãe, que sempre estimulou e apoiou meus estudos, e de mulher forte, com quem aprendi, empiricamente, o sentido de resiliência e a capacidade de seguir em frente. Agradeço por ter sido pilar em minha formação moral e ética, que foram diferenciais para trilhar e persistir no caminho árduo de estudo e formação que me conduziram até esse momento.

À painho, Seu Antônio, que, em algum lugar do céu está gargalhando alto e contando vantagem pra todo mundo (tio Dudu, tio Lúcio, meu sogro Dal, ...): “-Minha fia agora é Doutora”, mesmo que, na sua condição de “homem da roça”, nunca tenha entendido porque que eu estudava tanto ou o que significam os títulos acadêmicos. Seu orgulho e reconhecimento continuam sendo muito importantes para mim e agradeço por todo o amor que eles continham.

À minha irmã, Marli (Mary), parceira na vida, nos estudos e na busca de formação e qualificação profissional, com quem comungo do amor à profissão, da dedicação e da busca de dar o melhor na formação dos nossos estudantes e na luta pela escola pública.

À minha sobrinha Eloah que, com sua luz e sapequice, enche meu coração de amor e orgulho.

Ao meu cunhado “preferido e único” **Egivan** (Egi), pela parceria na vida: nas alegrias e nas dores.

Aos meus amores femininos, minha família materna e maternal: os Nunes, que, na simplicidade de gente de roça, lembram-me sempre de onde vim e para onde sempre desejo retornar: o seio de uma família unida, amorosa e de fé. Vocês nem imaginam o quanto são essenciais na minha vida como bússolas que me levam de volta para o melhor de mim. Em especial às mulheres fortes dessa família: à minha **vó Lindaura** (Darinha) e à minha tia-avó e “**dindinha**” **Lúcia**, matriarcas longevas, cheias de força e fé, senhoras de si e de suas opiniões, nas quais sempre me inspiro; minhas tias: **Analice, Maria, Nanci** (Nança), **Jovelina** (Jó) e **Joselice** (Licinha/Ritinha), mulheres forjadas na força do trabalho, da fé e na resiliência frente às durezas do sertão e da vida; às minhas primas, em especial às primas-irmãs **Janecriz** (Jane) e **Cristiane** (véa Biga).

Fora dessa família fundada no amor, Deus, em sua infinita bondade, uniu-me a um **Orientador**, com o qual se deu um processo de identificação, de admiração e de consignação. Ao ser questionada sobre o desafio de ser orientanda de Arnaud, visto que ele é visto como muito exigente e criterioso, sempre respondi que foi um “encontro de almas” para uma pró que ao ensinar/orientar sempre foi muito exigente e criteriosa; para todos, desafiante; para mim, inspirador. No processo de orientação, ouvi “estarei com você até o fim” e isso me fortaleceu e confortou-me, se alguém tão potente estaria comigo, não teria como temer o doutoramento. Aí a consignação foi se dando, por muitas vias: a espiritual e mística que não tem como se explicar, foi só Deus cuidando de mim; a intelectual, ao transmitir seu saber e perceber, antes de mim, que eu tinha um saber sobre minha prática de professora de Literatura e que tinha condições intelectuais e autorais de expor esse saber em uma tese; e a humana, de encontrar alguém, que assim como eu, acredita que antes de qualquer método ou técnica de ensino, há sujeitos e reconhecer e respeitar isso é inegociável e o papel primordial da Educação.

Ao Grupo Umanità, espaço e instância de estudos, amadurecimento intelectual e humano, vivências e construção de laços. Em especial, aos amigos, com os quais uni-me em um trio de “pinguins”, navegando nas águas doutorais do PPGEduC, em uma

missão e aventura de formação acadêmica e intelectual: Eu, a Capitã, líder do Grupo, calma e cheia táticas de sobrevivência no mundo dos estudos e da UNEB; **Eduardo**, (Edu), Kowalski, muito inteligente, navegante das águas amazonenses e dos polos ribeirinhos da EAD e **Wellington**, (Well), o Recruta, mestrando adorável e propenso a quebrar os padrões da Optometria; juntos, mantivemos o prazer e a alegria de estudar e tecer novas elaborações, traduzidos em um *slogan*: “Sorria e acene”. Ao acolhimento dos professores/pesquisadores: **Djalma**, menino vestido de um sorriso, que se revelou um intelectual, professor e pesquisador implicado, a quem agradeço também por disponibilizar de seu saber para a Arte na criação do convite para a Defesa desta tese; a **pró Dídima**, exemplo de mulher forte, de fé e de luta por quem tenho profunda admiração, respeito e carinho; aos “veteranos”: **Alício, Danton, Joara, Leonardo** (Leo) e **Valnice** (Val) e também aqueles com quem dividi as angústias e superações do processo de formação acadêmica: **Alan, Cláudia Rosa, Fabiano, Jennifer, Lorames, Luís Fragoso, Mônica** e outros com quem compartilhei momentos neste Grupo.

Ao Grupo ForTEC, em especial aos professores/pesquisadores **Mary Valda Salles** e **Emanuel Nonato** que me acolheram em meu retorno ao universo da Pós-Graduação, no ambiente do Campus I da UNEB e no Grupo ForTEC, enxergaram e estimularam meu desejo e compromisso com os estudos e a pesquisa, alicerçando a minha trilha para a formação doutoral. Gratidão aos fortequianos: **Andrea, Cláudia Aragão, Jaqueline, Maria da Soledade, Mônica, Paula, Sheila** e outros com quem dividi momentos de estudos, eventos, pesquisa e produção de conhecimento.

Aos professores participantes das Bancas de Qualificação e Defesa: Dr. Antônio Wilson, Dr. Djalma Fiuza, Dr. Emanuel Nonato, Dr^a. Jamile Borges da Silva, Dr^a. Lícia Beltrão, Dr^a. Mary Valda Salles e Dr^a. Roberta Abreu que contribuíram, com suas observações, indicações e considerações para o aprimoramento textual, acadêmico e epistemológico desta tese.

Ao Instituto Freudiano e Clínica Psicanalítica, na pessoa de **Ana Cláudia Brandão Gaião**, pelo acolhimento nas sessões de Estudos Permanentes em Lacan como importante contribuição e subsídio para o entendimento de Subjetividade nesta tese, bem como aos colegas que fazem parte desse Grupo.

Aos colegas e amigos do IFBA Campus Camaçari, que no percurso do meu fazer docente, dos estudos, trocas e vivências incentivaram a minha prática como

professora de Literatura, meu compromisso e militância pelo acesso e leitura dos clássicos. Em especial aos amigos **Daniel** (Dani), **Liamar** (Lia) e **Nivea**, parceiros e cúmplices de projetos e ações educativas, assim como a **Ana Rita**, **Aline**, **Elisa** e **Jussimara** (Jussi) pela amizade construída com base no respeito e admiração recíproca.

Aos estudantes do IFBA, em especial às turmas do Integrado e Licenciatura em Matemática, entre os anos de 2010 a 2017, que me desafiaram a dar o melhor de mim no exercício da docência.

Ao amigo **Fred Sodré** pela gentileza na construção do *Abstract* nas versões desta tese e pela amizade construída nos laços acadêmicos da UEFS, imortalizada no laço amoroso que nos une - “Patroa” e “Mordomo”.

Aos amigos, com quem divido as dores e as alegrias e que, mesmo não fazendo parte desse mundo acadêmico, são sempre meu “porto seguro”: **Arlinda**, **Andrea** (Dea), **Eliene**, **Elisandra** (Eli), **Izanir** (Iza), **Jaciel** (Jha) e **Maria Luiza**.

Enfim, a todos, que, de algum modo, em alguma medida, vibrou, torceu, desejou sucesso e, hoje, alegra-se comigo neste momento.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

(Roland Barthes)

RESUMO

Esta tese versa sobre o Ensino da Literatura, com ênfase na contribuição dos clássicos, considerando a necessidade de discutir a pertinência destes no contexto do Ensino Médio. Tem por objetivo expor, por meio de uma elaboração autoral, as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura, por meio de uma subversão a partir da Linguagem e da Subjetividade. Trata-se de uma Pesquisa Teórica, fundada em uma base epistemológica, compreendida como um processo criativo do sujeito que se relaciona com o mundo e produz sentido sobre ele e que reconhece a importância da contribuição teórica doutoral como um exercício de exposição de um saber por meio de uma escrita autoral. Na abordagem metodológica problematiza-se o conceito de Pesquisa Teórica em Educação, a partir de Demo (1982; 1991; 2000; 2002), assim como o lugar que esta ocupa dentre as metodologias adotadas no âmbito do PPGEduC. Também são apresentadas algumas provocações epistemológicas como possibilidades de construção de outra perspectiva, fundada na Subjetividade. Inicialmente, apresentará uma contextualização conceitual do Ensino da Literatura, a partir dos documentos norteadores e normativos: PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCNEM (2006), BNCC-EM (2018) que orientam e prescrevem o que e como se deve ensinar a Literatura no âmbito do Ensino Médio; assim como apresentar, historicamente, os paradigmas do Ensino da Literatura, refletindo sobre a base teórico-metodológica que os constituem, valendo-se de um diálogo teórico com Cosson (2014; 2016; 2020) e outros autores, como: Lajolo (2006), Paulino (2009) e Perrone-Moisés (1995; 1998; 1999; 2006; 2016). Nesta construção teórica será também apresentada a compreensão de Contemporaneidade de Lima Jr. (2015), fundamentada na razão comunicativa habermasiana (2012) e as implicações deste entendimento para se pensar a Educação como não Ciência (LIMA JR., 2021a) e o Ensino da Literatura. Dentro da discussão acerca do Ensino da Literatura, será problematizado e aprofundado as tentativas de conceituação dos clássicos por Calvino (2007), apresentando uma apropriação e proposição para o termo, que se funda na ideia de escritura em Derrida (1995) e de exposição do saber por meio da escritura em Lacan (1992; 2012) e em Lima Jr. (2021a), assim como o entendimento de “escuta” de Bajour (2012), ressignificado pelo viés da Subjetividade, em uma aproximação com o Discurso do Analista lacaniano. A tese defende recuperar o lugar da Literatura como Arte, a partir de uma base epistemológica fundada na Linguagem e na Subjetividade, de modo que o que é fundante aos clássicos da Literatura é que incida sobre a exposição do saber no Simbólico, o que favoreça o acesso e a leitura dos clássicos como escritura, como Transmissão de saber, tendo como efeito o processo de consignação e de consubstanciação, comum também a problemática epistemológica (LIMA JR., 2021a).

Palavras-chave: clássicos da literatura; educação; ensino da literatura; linguagem; subjetividade.

ABSTRACT

This thesis is about the Teaching of Literature, with emphasis on the contribution of the classics, considering the need to discuss their relevance in the context of High School. It aims to expose, through an authorial elaboration, the contributions of the classics to the Teaching of Literature, by means of a subversion from Language and Subjectivity. This is a Theoretical Research, founded on an epistemological base, understood as a creative process of the subject that relates to the world and produces meaning about it, and that recognizes the importance of the doctoral theoretical contribution as an exercise of exposition of knowledge through an authorial writing. In the methodological approach we discuss the concept of Theoretical Research in Education, based on Demo (1982; 1991; 2000; 2002), as well as the place it occupies among the methodologies adopted in the PPGEduc. Some epistemological provocations are also presented as possibilities for the construction of another perspective, founded on Subjectivity. Initially, it will present a conceptual contextualization of the Teaching of Literature, based on the guiding and normative documents: PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCNEM (2006), BNCC-EM (2018) that guide and prescribe what and how Literature should be taught in the scope of High School; as well as present, historically, the paradigms of Literature Teaching, reflecting on the theoretical-methodological basis that constitute them, making use of a theoretical dialogue with Cosson (2014; 2016; 2020) and other authors, such as: Lajolo (2006), Paulino (2009) and Perrone-Moisés (1995; 1998; 1999; 2006; 2016). In this theoretical construction will also be presented the understanding of Contemporaneity of Lima Jr. (2015), based on the Habermasian communicative reason (2012) and the implications of this understanding for thinking about Education as non-Science (LIMA JR., 2021a) and the Teaching of Literature will also be presented. Within the discussion about the Teaching of Literature, it will be problematized and deepened the attempts of conceptualization of the classics by Calvin (2007), presenting an appropriation and proposition for the term, which is based on the idea of writing in Derrida (1995) and the exposure of knowledge through writing in Lacan (1992; 2012) and in Lima Jr. (2021a), as well as Bajour's (2012) understanding of "listening", re-signified by the bias of Subjectivity, in an approximation with Lacanian Analyst's Discourse. The thesis defends to recover the place of Literature as Art, from an epistemological base founded on Language and Subjectivity, so that what is fundamental to the classics of Literature is that it focuses on the exposure of knowledge in the Symbolic, which favors the access and reading of the classics as writing, as transmission of knowledge, having as effect the process of consignment and consubstantiation, common also the epistemological problematic (LIMA JR., 2021a).

Keywords: classics of literature; education; literature teaching; language; subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 PESQUISA TEÓRICA	18
1.1 Pesquisa e objeto: escolhas subjetivas	18
1.2 Pesquisa Teórica.....	30
1.2.1 Afinal, o que é uma Pesquisa Teórica?	30
1.2.2 A Pesquisa Teórica no âmbito do PPGEduC	36
1.2.3 Provoações Epistemológicas: subvertendo os limites da Metodologia Científica	45
2 NOTAS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA.....	53
2.1 Paradigmas do Ensino da Literatura	53
2.2 Dos PCNEM (2000) à BNCC- EM (2018): o que dizem os Documentos Oficiais sobre o Ensino da Literatura?	73
3 ENSINO DA LITERATURA: uma abordagem contemporânea.....	90
3.1 Contemporaneidade: alguns princípios	90
3.1.1 A contemporaneidade de Habermas – a ação comunicativa	93
3.2 Relações entre Contemporaneidade e Educação	97
4 ENSINO DA LITERATURA: o lugar dos clássicos e da “escuta” na leitura literária.....	106
4.1 Clássico(s): tentativas de definição, a partir de uma contextualização conceitual	106
4.2 A escritura e o clássico: apropriações e subversão	119
4.3 O lugar da “escuta” no Ensino da Literatura	127
4.3.1 – A “escuta” na prática de leitura literária dos clássicos	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

NUNCA ME IMAGINEI DAS LETRAS

*Nunca me imaginei poeta (sou?)
Fardo também pesado demais:
Sentir e dizer as dores reais e fingidas do mundo.*

*Quando esquecia da vida,
Embaixo da caixa d'água
Olhando as formigas
Não sabia
que contemplar a existência
era poesia.*

*Quando me escondia de vó
No "olho" do umbuzeiro
Para ler fotonovela
Não sabia que seria das Letras.*

*Quando viajei no mundo das histórias
Escondida no banheiro
Para não acordar ninguém
Não sabia que seria das Letras.*

*Quando escrevi o primeiro poema
Senti vergonha,
Achei bobo e indigno
Não sabia que eu era e seria,
irremediavelmente, das Letras.*

*Agora, toda vez e quase sempre,
Que a poesia me toma,
Escrevo para não ensurdecer
com a voz que grita em mim.
E embargo a voz
Toda vez que leio poesia.
É fato, sou das Letras.*

Vigna Lima (21/05/15)

A LEITORA: a literatura como objeto de desejo

Seguindo os preceitos da escrita acadêmica, deveria começar a Introdução contando da minha relação com o objeto – as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura, mas não terei como falar dele, sem antes contar como se deu minha relação amorosa com a literatura. Afinal, na gênese da pesquisadora e doutoranda, há uma leitora apaixonada por livros e por literatura.

O interesse pela leitura se deu muito cedo, de forma autodidata. Nesse momento inicial, eram as “tarefas” e “lições de casa” de minha irmã mais velha as minhas fontes para aprender a ler e escrever. Assim, pedindo para responder as tarefas de minha irmã, aprendi a ler e escrever antes de entrar na escola¹.

A inserção na escola aos cinco anos foi para mim um momento mágico de acesso ao universo da escrita e ao meu *primeiro livro*: o livro didático. Este objeto precioso recebia uma série de cuidados: era encapado por minha mãe e eu apagava, meticulosamente, as respostas, rabiscos e marcas do último “dono” e cercava-o de cuidados para que não sofresse mais nenhum dano.

A leitura na escola acontecia por meio da leitura oral feita, individualmente, ao ser chamada pela professora para ir até sua mesa e ela poder “tomar” a lição, a fim de avaliar a rapidez, fluência, domínio da pontuação, entonação, pronúncia correta das palavras. Eu, como aluna dedicada, “treinava” em casa repetidas vezes, a fim de poder ler em voz alta, com fluência e desenvoltura. Essa prática de leitura enfatizava a língua como um código a ser dominado, cabendo a nós leitores decodificá-lo e eu, dedicava-me a isso, com prazer e esmero. Fora do ambiente escolar, tive acesso ao meu *segundo livro*: um Almanaque que era doado, anualmente, na única farmácia da cidade² e eu aguardava, ansiosamente, que nossa família recebesse para que eu pudesse ler e reler, incansavelmente.

No final dos anos 80, quando ingressei no Ensino Fundamental II, já se notava na escola mudanças no ensino de Língua Portuguesa. A ênfase passou a ser na prática da leitura silenciosa, a fim de interpretar o texto e responder as questões que vinham após cada lição proposta no livro didático, localizando no texto as respostas e fazendo a transcrição e, às vezes, responder a uma pergunta dissertativa, que não fugisse das ideias do autor. Apesar dessa limitação no processo de interpretação restrita às ideias do autor, havia, após a leitura, a proposta de produção textual correlata. Eu também adorava inventar longas narrativas (que extrapolavam o limite de linhas do livro), mas que sempre eram elogiadas pela professora.

Já nessa fase, surgiu um outro tipo de livro para minhas leituras: o gibi, hoje chamado de HQ³. Acessar um “livro” destinado às crianças, com ilustração e cores,

¹ Importante dizer que eu e minha família havíamos acabado de sair da roça para vir morar na cidade, para que pudéssemos estudar. Nossa casa ficava (e ainda fica) em frente à escola. Com o muro baixo, de minha casa eu olhava as outras crianças e desejava poder ir à escola.

² Farmácia Aras do Sr. Donato Andrade, para mim, vô Donato a quem pedia a “bença” sempre.

³ Abreviatura para História em Quadrinhos.

era para mim fascinante. Assim, passei a ter por companhia frequente, os personagens da *Turma da Mônica*, *Zé Carioca*, *Chico Bento*, *Tio Patinhas*⁴ e outros, em uma estratégia de troca com outros leitores, o que me permitia variedade de leitura a pouco custo. Coube a meus pais adquirir alguns exemplares, que eram renovados nesse sistema de trocas, com um grupo de colegas que também gostavam de gibis.

Marcou também a minha memória leitora o primeiro acesso a um livro de literatura infantil, comprado por meus pais das mãos de um vendedor ambulante de livros, que ia, de porta em porta, oferecendo esse produto livro, raro e caro, que, muitas vezes, era parcelado numa espécie de carnê com as prestações mensais. Assim, ganhei meu primeiro e único livro de historinhas: *Branca de Neve e os sete anões* dos Irmãos Grimm. Li-o inúmeras vezes e o que mais gostava era levá-lo nas minhas visitas a minha vó paterna, que pedia sempre que eu lesse novamente, não sei se por não ter tido acesso ao mundo dos contos de fadas ou apenas para incentivar meu hábito de ler.

Eu, que tive a imaginação povoada por histórias orais contadas por avós e outros idosos analfabetos, que versavam sobre a cultura popular: casos de assombração, histórias “reais”⁵ de lobisomem, narrativas sobre o cangaço e outras valentias, pude devolver para minha vó paterna uma história escrita apresentada para ela a partir de minha leitura. Ao conhecer a personagem da velha Totonha em *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, que “vivia de contar histórias de Trancoso” e “[...] tinha uma memória de prodígio. Recitava contos inteiros em versos, intercalando de vez em quando pedaços de prosa, com notas explicativas” (REGO, 1994, p.35) foi como se tivessem descrito um contador de histórias de minha infância. A “minha” velha Totonha era um senhor bem idoso, uma espécie de andarilho, que aparecia em épocas de raspa de mandioca na roça de meu avô, e era um “fascinante” contador de histórias colhidas em suas andanças pelo sertão. À noite, ao encerrar o trabalho da raspa de mandioca, todos sentavam na porta da casa de farinha, em uma roda, para ouvi-lo contar suas histórias.

No vendedor ambulante de livros, minha mãe, sempre preocupada com nossos estudos, também comprou uma Enciclopédia (que não era a Barsa), com vários

⁴ As obras citadas foram recuperadas a partir da memória leitora e afetiva, portanto aparecem aqui as que mais marcaram minha formação leitora. A partir do Ensino Médio, também representam minha predileção, à época, pelo gênero romance.

⁵ Reais, porque acreditei, por muitos anos, na existência dele e que ele residia em uma casa antiga, próxima a minha casa.

volumes, que ocupava um lugar de destaque na estante e era a nossa fonte de pesquisa dos trabalhos escolares. Também adorava ler os verbetes para descobrir biografias e fatos históricos.

A adolescência trouxe a leitura de fotonovelas e romances de banca de revistas das séries: *Sabrina, Júlia e Bianca*. Lia, repetidamente, as fotonovelas de minha tia no único local que encontrava a solidão e o silêncio para imergir na leitura e no mundo da imaginação: o alto de um pé de umbuzeiro, defronte à porta da casa de minha vó materna. Só descia do umbuzeiro, de volta ao mundo real, quando minha vó me gritava para ir comer, tomar banho ou entrar porque ia escurecer. A leitura dos “romances de banca” era justificada pelo interesse pelas histórias de amor, mas, também, dava vazão às curiosidades sobre o mundo do sexo. Além de colocar-me no círculo de leitores e frequentadores da única banca de revistas de Santa Luz-BA e, portanto, no círculo de trocas de romances.

Até esse momento, as leituras ocorriam por livre iniciativa e possibilidades de acesso, mas a inserção da literatura infanto-juvenil e dos clássicos da literatura proporcionadas pelas aulas de Língua abriram as portas “do país das maravilhas” para mim. Foi marcante a leitura de um livro de literatura infanto-juvenil da Coleção Vaga-Lume: *Menino de asas*, de Homero Homem, pois o universo do “maravilhoso” despertava minha imaginação, e eu recriava a história, fazia-me a “menina de asas”, em uma empatia genuína com o personagem.

Eu cumpria, empolgada, as obrigações de leitura e aventurava-me mais. Passei a ser frequentadora assídua da única Biblioteca Pública de Santa Luz - BA; esta ficava em uma casa antiga no centro da cidade, em um ambiente empoeirado, sujo e desorganizado. No entanto, com acervo rico em literatura nacional e estrangeira e contava ainda com um poeta, cordelista e historiador popular⁶, responsável pela Biblioteca, para indicar-me as leituras.

A escolha de leitura seguia vários critérios: indicações de colegas, professores e outros leitores amigos; escolha por capa e título; por autor consagrado; por organização lógica, a exemplo de coletânea de autores ou séries infanto-juvenis, como: *Para gostar de ler* da Editora Ática ou mesmo de autores clássicos, como Machado de Assis. Além da Biblioteca Municipal, passei a tomar emprestado os livros

⁶ Aqui presto minha homenagem a Nelci Lima da Cruz de quem ouvia os cordéis, as histórias e as indicações de leitura com respeito e admiração e foi um grande incentivador de minha formação leitora.

de minhas professoras e amigos, num contexto que o livro era um produto caro e, para mim, inacessível. Assim como utilizava do acervo do escritório em que trabalhava, que tinha, em capa dura, coleção de Jorge Amado e Érico Veríssimo. Nunca esqueci do personagem Eugênio Fontes, de *Olhai os lírios do campo*, sofri, com ele, a vergonha de ser hostilizado por sua pobreza, os gritos de “calça furada”, destinados a ele, ainda hoje ecoam em meus ouvidos. A literatura calava em mim de forma profunda, em que me solidarizava e desenvolvia profundas antipatias pelos personagens das obras lidas.

A passagem para o Ensino Médio, em 1994, veio com a feliz inserção da disciplina específica de Literatura e a indicação de leitura de livros clássicos, que fizeram parte de minha formação leitora e humana. Alguns deles foram: *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *O cabeloira*, de Franklin Távora; *O quinze*, de Rachel de Queiroz e outros.

A leitura era para mim uma “viagem” ao mundo da imaginação, possibilidade de conhecer lugares inacessíveis, a exemplo da experiência estética de conhecer o mar e a Bahia (capital) pelas letras de Jorge Amado, em *Capitães da Areia*. A leitura era também formadora de minhas opiniões, ajudava a fundamentar meus pontos de vista, exemplificar, ampliar minha visão de mundo, a exemplo de livros de teor mais políticos como *Brasil: nunca mais*, de Paulo Evaristo Arns e biografias de grandes líderes como Mahatma Gandhi, John Kennedy, Olga Benário Prestes.

Não fugindo, como toda uma geração, ao fascínio pelas obras de Paulo Coelho, apresentadas pelo amigo Marcos Lira, desde o *Diário de um mago*, *O alquimista*, *Brida*, *As Valkírias*, *Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei* e *O Monte cinco*, que encerrou meu ciclo de *best-sellers* deste autor. Este amigo também foi responsável pelo empréstimo da coleção das novelas de cavalaria *O rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, que me apresentou a poderosa e fascinante Morgana. Dentre as coleções, não escapei da leitura dos romances policiais, tanto na versão Sherlock Holmes, quanto em Agatha Christie. O fato de ser ávida por leitura, despertava a atenção de meus professores, amigos e familiares, que se tornaram meus “mecenass”, emprestando seus acervos; “curadores”, indicando leituras para uma discussão ou conversa; ou apenas incentivando essa prática.

A PROFESSORA: a literatura como objeto de estudo e ensino

Ser leitora, fez-me professora, abriu caminhos e expandiu os horizontes de uma menina que adorava livros numa cidadezinha do sertão. Ter o hábito de leitura, na infância e adolescência, e escrever com desenvoltura, levou-me a assumir o papel da “pró”⁷, ensinando os amiguinhos a ler e escrever nas brincadeiras de “escolinha”; assim como no processo de evangelização na Igreja Católica como catequista e líder de grupo de jovens.

A atuação na Igreja Católica, desde a formação religiosa inicial na Catequese, seguida da Perseverança e do Crisma, até a participação como Catequista, Líder de Grupo de Jovens e membro da Pastoral da Criança também envolvia a prática constante da leitura: livro de catecismo que ganhei de minha mãe; minha primeira *Bíblia Sagrada*; o material litúrgico que adquiria na Paróquia e biografias de santos emprestadas pelos catequistas. Importante dizer que também acessei a literatura espírita, movida pelo acervo de uma prima adepta ao Espiritismo; muitas vezes, lia o que conseguia acessar, em um contexto de uma cidade que não dispunha de muitos locais de empréstimo ou venda de livros; para mim a opção mais viável era dispor do acervo de professores, parentes e amigos.

A experiência de Catequista e Líder de Grupo de Jovens preconizou, de forma mais estruturada, minha condição de professora. Isso contribuiu para que eu iniciasse o curso de Magistério, com apenas 14 anos, já com desenvoltura em falar em público e com alguma experiência em ensinar. A leitura livre, prazerosa, despreziosa aliou-se às leituras requeridas pelo curso de Magistério. Mas, afirmo que a condição de leitora foi determinante para preparar-me para o exercício da docência, somado ao prazer de poder contribuir na formação linguística, literária ou humana de outros sujeitos. Para além de ser a professora de Língua e Literatura sempre entendi o exercício da docência como uma grata oportunidade de ajudar a formar pessoas, contribuindo com valores éticos, estéticos, políticos, sociais, críticos e, também linguísticos e literários.

A experiência profunda e apaixonada pela leitura levou-me, ao atingir a maioria, poder prestar Concurso Público e ascender à condição de professora da

⁷ Hoje, percebo, que ser professora sempre esteve em mim, só fui ao encontro do que já era, ou no dizer nietzschiano “Torna-te quem és”; o curso de Magistério; a inserção na Universidade e a experiência docente apenas vieram ao encontro da professora que sempre fui.

Rede Municipal e, alguns anos depois, à inserção na Graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XIV*, em Conceição do Coité-BA. Importante destacar que cursar Magistério e Letras não foi uma escolha, visto que o primeiro era o único curso de Ensino Médio ofertado em minha cidade e o de Letras, a Universidade pública mais próxima à Santa Luz-BA, e a única acessível para mim naquele contexto. No entanto, cursá-los só trouxe conhecimentos e técnicas a professora que sempre fui.

A entrada na Universidade, sobretudo em um curso de Letras, foi para mim um encontro prazeroso e desafiador. Dediquei-me ao curso com interesse, compromisso e responsabilidade nos variados componentes curriculares, mas os componentes ligados à Literatura eram que mais despertavam maior interesse. Durante a Graduação, consolidei meu interesse e apreço pelas narrativas, a exemplo de algumas das leituras feitas⁸: *Senhora*, de José de Alencar; *Iaiá Garcia*, de Machado de Assis; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz; *Sagarana*, de João Guimarães Rosa; *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz; *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

Mas, também pude ter contato mais próximo com os grandes poetas⁹: os poemas sacros e profanos de Gregório de Matos que me permitiram conhecer melhor a Bahia colonial; a poesia abolicionista e revolucionária de Castro Alves; a ousadia moderna de Manuel Bandeira em “Poética” e “Os sapos”; a simplicidade temática de Carlos Drummond de Andrade em “Cidadezinha qualquer” e a força militante de “A flor e a náusea”, “Sentimento do mundo” e outros poemas da *Rosa do Povo*; a vida e morte severina dos retirantes sertanejos de João Cabral de Melo Neto; a engenhosidade criativa de Fernando Pessoa em suas múltiplas faces: desde o “O guardador de rebanhos” do mestre Caeiro; ao homem em crise existencial em “Tabacaria” de Álvaro de Campos, meu poema predileto de Pessoa.

Nesse vasto universo de leituras, fui apresentada à literatura de João Guimarães Rosa, naquele momento, um ilustre desconhecido. O contato com a obra de Rosa se deu, assim como afirmam seus críticos, de forma impactante e, no meu caso,

⁸ Importante destacar que as obras citadas foram recuperadas pela memória no ato da escrita e, assim, intencionalmente, mantidas.

⁹ Meu interesse por poesia começou a ocorrer durante a Graduação. Antes disso, a poesia não fazia parte de minhas experiências leitoras, com exceção do poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos, que expressava minha aversão à poesia romântica.

amorosa. Graciliano Ramos afirmou que a obra de Rosa é terrivelmente difícil. O estranhamento inicial com a estilística rosiana, somou-se ao encantamento por um sertão-metáfora, tematizado desde um modo de falar, ser e viver, que, ao tempo, que era representação, representava-me na condição de sertaneja. O enigma rosiano estava lançado e eu, completamente, fisgada por ele.

Deste enamoramento, surgiu o desejo de estudar e pesquisar sobre a contística rosiana. Tornei-me leitora de sua obra, fui desvendando parte da vasta fortuna crítica e percebendo que o meu sertão “real”, tão marcado em meu modo de ser e ver o mundo, poderia também ser objeto de minhas leituras, estudos e pesquisa. Assim, concluo a Graduação resolvida a fazer pesquisa em Literatura, tomando alguns contos de Rosa como *corpus*.

A PESQUISADORA: a literatura e seu ensino como objetos de pesquisa

Ao concluir a Graduação, fiz uma opção dentro das subáreas das Letras pelo universo da Literatura, aventurei-me a ampliar minha formação e iniciar, timidamente, na condição de pesquisadora na Especialização em Estudos Literários na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Durante o período da Especialização, comecei a fazer uma revisão de literatura acerca da vasta fortuna crítica e abordagens de pesquisa acerca da obra de Rosa. Escolhi os contos “Conversa de bois” e “O burrinho pedrês” como *corpus* para um trabalho de análise literária, acerca de animais-protagonistas que transmitiam valores e ensinamentos ao homem em contos que se assemelhavam a fábulas.

O interesse em pesquisar acerca da contística de Rosa se estendeu até o Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural, cursado também na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Para a pesquisa, escolhi dois operadores de leitura para tratar da relação de Rosa com a linguagem, nominados por mim de “enigmas” e “mistérios”. Os enigmas foram apresentados, com base nas teorias sobre metalinguagem, como “artifícios da linguagem poética colocados por Rosa diante de seu leitor” (LIMA, 2008, p.14) a partir do conto: “O recado do morro”. Já os mistérios são “compreendidos como elementos míticos, místicos e sobrenaturais presentes no sertão” (LIMA, 2008, p.14) e fundamentam-se nos estudos acerca do mito e da literatura fantástica. Os mistérios foram analisados, a partir dos contos: “São Marcos”

e “Conversa de Bois”. Hoje, já vislumbro que o encantamento com o *corpus* escolhido tinha muito a ver com a abordagem da Linguagem feita por Rosa e que eram para mim “enigmas” e “mistérios” fascinantes. A condição de pesquisadora na área de Letras colocava a literatura – a partir da escolha de um autor, obra ou tema – como objeto. Assim, pesquisar em Letras era realizar uma pesquisa bibliográfica de análise literária, utilizando aportes da Teoria e da Crítica Literária ou de outras áreas do conhecimento.

Mas, além disso, a literatura era para mim também um objeto de ensino nas aulas de Literatura¹⁰. Nesse contexto, refletia constantemente sobre minha prática, com o objetivo de conseguir promover a leitura literária, sobretudo dos clássicos. Pensar o ensino de Literatura levava-me a vários questionamentos: de que forma conseguir fomentar, nos jovens do Ensino Médio, o hábito e prazer pela leitura?; como promover o acesso à leitura literária, em um contexto de ausência ou escassez de livros?; que metodologia seria mais eficiente para promover a leitura literária?; quais os critérios para selecionar as obras, sem perpetuar academicismos ou impor preferências pessoais? Do interesse pelo tema do Ensino de Literatura, um objeto, aos poucos, foi se delineando e vem sendo aprimorado como uma artífice em busca da forma.

Dessa angústia, frequente e movente, surgiram várias atitudes para lidar com a mesma: apropriar-me da literatura sobre o tema em busca de atualização constante; a prática de um planejamento coletivo e a formação de uma rede com outros colegas de área; o cuidado na escolha e diversidade das obras a serem estudadas, de forma a oferecer uma ampla e diversa bibliografia, que contemple autores mais tradicionais e outros ainda pouco conhecidos, mas, que promovesse o acesso às obras clássicas.

Uma das saídas para o acesso sempre foi disponibilizar livros de minha biblioteca pessoal para os estudantes, em uma constante troca entre eles. De certa forma, reproduzia e retribuía a conduta de meus professores de emprestar e incentivar a leitura dos estudantes que demonstravam interesse ou de provocar os que não gostavam, com a oferta de algum livro para que se arriscasse a ler, com a liberdade de não ler e de não gostar, apenas com o compromisso de devolver o livro.

¹⁰Importante dizer que prestei também Concurso Público para a Rede Estadual e atuava como professora de Língua e Literatura no Ensino Médio.

Durante mais de duas décadas de experiência docente, tenho me inquietado para encontrar uma maneira de ensinar literatura que, de fato, favoreça a leitura, sobretudo dos clássicos¹¹. Não há como separar tal inquietação dos efeitos da leitura dos clássicos na minha formação leitora e humana. A esse respeito posso exemplificar a força que a obra *Vidas Secas*¹², de Graciliano Ramos, exerceu e exerce em mim. Desde a primeira leitura, durante o Ensino Médio, serviu para mim como uma representação e denúncia de todo o sofrimento que a seca, como fenômeno climático, social e político, infringe sobre o sertanejo, representado pela família de Fabiano, Sinhá Vitória, os meninos e Baleia. As reflexões que Graciliano, em sua condição de escritor engajado, queriam provocar acerca da realidade socioeconômica do Nordeste encontraram em mim empatia e reflexão sobre a causa e condição da seca no Nordeste.

A primeira e várias leituras seguintes da obra fiz a partir de um olhar crítico e sociológico. No entanto, décadas depois, tomando a obra como objeto de ensino, em uma espécie de *insight*, compartilhado com os estudantes, dei-me conta que *Vidas Secas* marca-me profundamente por uma associação que se tornou consciente naquele momento da aula: o vaqueiro Fabiano muito se parece com o vaqueiro Antônio (meu pai), amansador de burro “brabo”, que também migrou, por duas vezes, da casa do patrão, com mulher e duas filhas (que me lembre sem Baleia), até conseguir uma casa na cidade para podermos estudar e “ter um futuro”, que, com certeza, era ter um futuro que não envolvesse o trabalho braçal e duro da labuta do plantar e do cuidar presente na vida de lavrador e vaqueiro. Talvez essa potência de significação faça desta obra um clássico, ou apenas, um dos “meus” clássicos, com o qual me consignei.

Minhas inquietações com o Ensino da Literatura¹³ também se referem ao modo como se tem ensinado. Desde a minha experiência como estudante de Ensino Médio,

¹¹O termo é polissêmico e será abordado durante a tese. Aqui ele recebe a conotação da literatura canônica, a qual a escola deve promover o acesso.

¹²Destaco aqui que sempre tive predileção pela leitura de romances e pela temática do sertão.

¹³O termo *Ensino da Literatura* será grafado com iniciais maiúsculas para remeter à uma temática de estudos e pesquisas dentro da área de Letras; O termo aparecerá com uso de preposição simples *de* para indicar uma prática de ensino pautada na Historiografia Literária, no qual se ensina *sobre* a literatura; já com a preposição com contração *da* para remeter à ideia de ensinar *a* literatura, tomando a leitura das obras como ponto central. Aqui, a escolha por *Ensino da Literatura* comunga de uma crítica ao ensino pautado na Historiografia. Assim como *literatura*, com inicial minúscula, para indicar o texto literário de maneira geral e *Literatura*, com inicial maiúscula, para indicar a disciplina, componente curricular ou área do conhecimento.

mesmo no curso de Letras e durante o exercício da docência, o ensino sempre se pautou pela Historiografia Literária, assim como a abordagem dos livros didáticos. Dentro dessa perspectiva, a aula e o livro didático seguem a lógica historicista: apresentação do contexto histórico, características do movimento ou escola literária, lista de autores e obras que mais se destacam, seguido da leitura fragmentada e descontextualizada de excertos de obras literárias.

A leitura integral de uma obra raramente ocorre, o que é justificado por vários fatores: ausência de acervo de literatura, falta de tempo pedagógico, desinteresse dos estudantes, etc. Importante dizer que o problema de acesso foi amenizado quando as obras de literatura passaram a ser disponibilizadas em sites de domínio público, com possibilidade de *download*, e com algumas políticas de acesso à leitura literária que ampliaram os acervos bibliográficos das escolas.

Foram as inquietações citadas e o desejo de favorecer a leitura literária, que transformou o Ensino da Literatura, por meio dos clássicos, em um objeto de pesquisa doutoral. O projeto de pesquisa inicial pretendia investigar os efeitos das Tecnologias Digitais para o Ensino da Literatura, consonante com a Linha de Pesquisa em que foi submetido e com meus estudos no Grupo de Pesquisa ForTEC, e foi resignificado, a partir de um aprofundamento da noção de tecnologia, aproximando-a de um princípio humano; assim como dos estudos acerca de Contemporaneidade, Linguagem e Subjetividade. Tudo isso resignificou o meu objeto, em um processo constante de desvelamento e reconstrução.

Desta forma, o problema, que motivou esta pesquisa, provém da minha experiência, observação e atuação como professora; nasce da vivência com o tema, mas também de uma necessidade de ampliar os estudos sob o tema do Ensino de Literatura, sobretudo trazendo algumas reflexões epistemológicas. A pesquisa aqui proposta pretende responder ao seguinte problema: **quais as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura?**

A resposta, relativa e singular, dessa pesquisa visa atender ao objetivo geral que é **expor¹⁴, a partir de uma elaboração autoral, contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura, em uma subversão a partir da Linguagem e da Subjetividade.** Para atingir esse objetivo geral, os objetivos específicos pretendem

¹⁴O verbo *expor* não se refere ao sentido dicionarizado de apresentar, mas refere-se à ideia de exposição de um saber, enquanto condição intelectual e doutoral.

ser contemplados a partir da discussão de eixos temáticos estruturados nos capítulos e que ajudam a construir e sustentar a tese central e responder, relativamente, ao problema de pesquisa. São eles:

- **Contextualizar, conceitualmente, o Ensino de Literatura, a partir de aspectos metodológicos e documentais;**
- **Expor uma compreensão sobre a relação entre a Contemporaneidade e o Ensino da Literatura.**
- **Problematizar e aprofundar o conceito de “clássicos” e suas contribuições para o Ensino da Literatura no contexto do Ensino Médio.**

A tese está estruturada em quatro capítulos, a saber:

O **Capítulo 1 - Pesquisa Teórica** apresenta a minha escolha de abordagem metodológica, assumindo minha condição de ser/sujeito que venho refletindo sobre a contribuição que os clássicos podem trazer para o Ensino da Literatura e propus-me a tecer uma elaboração, singular e própria, sobre tal problema e, assim, contribuir para compor o conhecimento já construído sobre o tema. As considerações tecidas no capítulo visam apresentar o conceito de Pesquisa Teórica, problematizá-lo, contextualizá-lo no âmbito do PPGEduC, trazendo dados sobre a utilização da Pesquisa Teórica como escolha metodológica das teses, assim como tece algumas provocações epistemológicas, que rompem com os limites da epistemologia científica.

O **Capítulo 2- Notas sobre o Ensino da Literatura** traz uma análise dos documentos orientadores e normatizador acerca do Ensino da Literatura, a fim de identificar as teorias que o embasam e as propostas metodológicas para esta disciplina. Assim como, fez-se necessário revisitar e aprofundar os autores de referência que tratam do Ensino da Literatura para compreender, em uma perspectiva panorâmica, a maneira como a Literatura tem sido ensinada e as bases teórico-epistemológicas que embasam estes modelos de ensino.

Já o **Capítulo 3 - Ensino da Literatura: uma abordagem contemporânea** visa apresentar uma compreensão acerca da noção de contemporaneidade e a relação dessa abordagem com a educação e com o Ensino da Literatura. Aborda também uma crítica à racionalidade científica e seus efeitos sobre a Educação e o Ensino da Literatura, a partir da razão comunicativa em Habermas. Nesse sentido, fará uma

crítica à hegemonia da razão cognitiva e a defesa da razão comunicativa, em sua vertente estético-expressiva, para a Educação e para o Ensino da Literatura. Assim, tal fundamento, corrobora para a defesa da Literatura como Arte e literalização e a implicação deste entendimento para o seu ensino ou para a impossibilidade de fazê-lo.

O Capítulo 4 - Ensino da Literatura: o lugar dos clássicos e da escuta na leitura literária apresentará uma “proposição teórica própria” para o Ensino da Literatura, não com o intuito de servir como modelo ou prescrição, mas como resultado das minhas elaborações e de um aprofundamento teórico-epistemológico sobre o tema. Neste capítulo será apresentada uma proposição para o termo clássico, fundada na Subjetividade, que remete à ideia do clássico como uma formalização, exposição e Transmissão¹⁵ de saber por meio da escritura. Tal entendimento de clássico também suscita uma nova abordagem dos mesmos no processo de Ensino da Literatura, nesse sentido, a proposição da escuta como prática pedagógica é problematizada e ressignificada, à luz da Subjetividade, para enfatizar o Ato da fala dentro de um contexto que se afaste do Discurso de Mestria e possa evidenciar o saber de cada estudante.

¹⁵Transmissão aqui é um termo oriundo da Psicanálise e trazido por Lima Jr. (2021 a), processo no qual um saber real opera no dinamismo de um sujeito, que, em um segundo momento, é articulado simbolicamente e exposto; o pode ser lido por outro sujeito.

1 PESQUISA TEÓRICA

Neste capítulo, irei apresentar o caminho metodológico adotado nesta tese, apontando a relação subjetiva com o objeto –as contribuições dos clássicos no Ensino da Literatura –, bem como seu processo de construção ao longo da pesquisa. Descrevendo o processo, apresentarei o porquê da escolha da Pesquisa Teórica, revisitarei conceitos, farei problematizações e apresentarei dados referentes à Pesquisa Teórica como escolha metodológica em pesquisas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC. Por fim, compreendendo que toda pesquisa supõe e/ou parte de uma abordagem epistemológica, tecerei algumas provocações, sobretudo para expor a maneira como compreendo o sujeito e o objeto dentro da questão epistemológica mais ampla que é o processo de produção de sentido (LIMA JR., 2005a; 2021a), no qual a Linguagem é compreendida como sendo estruturante e sua condição *sine qua non*.

1.1 Pesquisa e objeto: escolhas subjetivas

Apresentar o objeto de uma pesquisa e a metodologia que será utilizada para abordá-lo ou investigá-lo demanda elaborar, singularmente, o que é, de fato, pesquisa e como ela vem sendo feita na área de Educação. Para tanto, neste trabalho, justificarei porque escolhi como metodologia a Pesquisa Teórica, tecendo considerações também a seu respeito.

Para mim, de modo geral, o pesquisar remete à necessidade que um determinado sujeito tem de saber, suposto que tenha algo que não sabe ou compreenda: seja de modo geral ou seja de forma mais profunda e substancial. Assim, toda pesquisa, em qualquer de suas diferentes e diversas concepções, funda-se, em princípio, em uma questão do sujeito, de forma que, reciprocamente, diante de suas inquietações, questionamentos, indagações, etc., corresponde e/ou é uma resposta possível à questão fundamental do sujeito.

Sobre este princípio, há práticas institucionalizadas diferentes, dentre as quais ocorre a Pesquisa Acadêmica e, em seu interior, pode se dá uma escolha metodológica teórica, sobre a qual farei explicitações necessárias à tese em foco. Ou

seja, na base, como aludido acima (LIMA JR., 2005a; 2021a), trata-se do processo mais amplo de produção de sentido, que, na vertente da Ciência e da Pesquisa Acadêmica, é tomada, exclusivamente, como produção de conhecimento. Ao final, abrirei uma reflexão inicial sobre a importância do pesquisar se ancorar em uma Epistemologia, pois visa à produção de conhecimento como uma das respostas à necessidade inerente de produção de sentido pelo sujeito.

Na perspectiva da Ciência, há estudiosos que têm se dedicado à Metodologia de Pesquisa como seu objeto de estudo. Por exemplo, para Minayo (1999), a pesquisa é “atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade” (MINAYO, 1999, p. 23). Essa mesma compreensão é adotada por Demo (1982) “pesquisa aparece no contexto da ciência como seu movimento fundamental de descoberta da realidade” (DEMO, 1982, p. 9). Ambos entendem a pesquisa como um mecanismo de “descoberta” da realidade, uma maneira de perceber como um determinado aspecto da realidade funciona. Gatti (2002) vai afirmar que pesquisa “é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 9).

Seguindo o pensamento de Kuhn (2013), numa vertente, eminentemente, científica e já se tratando de uma Epistemologia da Ciência, cabe ao pesquisador, que é o sujeito epistêmico, munir-se, teórica e empiricamente, de um Método para explicar ou demonstrar a realidade ou parte dela, o que é tomado como o objeto do conhecimento, tendo em vista produzir novos conhecimentos, dentro da vigência e da validade do paradigma que os propôs. Neste caso, quando é encontrada uma incoerência metódica, é função dos cientistas ressignificarem e transformarem o Método, substituindo um paradigma anterior por um outro, recém desenvolvido a partir dos limites do anterior e, ao mesmo tempo, superando-o. Logo, constata-se uma pretensão de se chegar a um conhecimento completo e, a cada equívoco metódico, faz-se uma reconstrução paradigmática, visando poder alcançar a explicação última, no lugar da Verdade.

É só dessa forma que o processo de investigação científica se renova, adotando novos paradigmas, que podem ser “quebrados” ou “revolucionados” até que um outro se instaure, presumindo estar na instância da Verdade. Vê-se, aqui, que, em Ciência, não há Metodologia, mas Método; e que a Epistemologia da Ciência, ao tratar do processo de produção de conhecimento, assinala a relação complexa entre sujeito-

objeto-do-conhecimento, com prevalência do Método. Neste caso, a validação do Método, enquanto paradigma de Verdade, faz-se através de relações conceituais e lógicas, ou seja, formais (é desta formalidade, portanto, que se trata em Ciência). Outra coisa, porém, como foi acentuado, é o modo como a Pesquisa Acadêmica se instrumentaliza e apropria-se de bases formalísticas da Ciência e recompõe-nas em termos de “Metodologia” de Pesquisa.

Por um lado, a Pesquisa Acadêmica destaca a racionalização do processo investigativo, ao modo de um plano lógico e estratégico de execução (MINAYO, 1999; DEMO, 1982), já que não há reflexões acerca do complexo "sujeito-objeto-do-conhecimento", nem tampouco de formalidades lógico-conceituais, nem ainda da concepção do conhecimento em si, que seriam inerentes ao campo da Epistemologia. Por outro, quando Gatti (2002) menciona a pesquisa como “ato”, deixa escapar uma necessária e inevitável reflexão sobre o sujeito que é capaz de ato. Logo, em Pesquisa Acadêmica, há uma diferença com relação à pesquisa estritamente científica, bem como entre Metodologia e Método, o que talvez esteja relacionado com uma despreocupação em tratar de Epistemologia, enquanto processo e fator inerente e fundamental para a compreensão e a prática da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Lima Jr. e Almeida (2019) apontam que algumas pesquisas em Educação tratam os termos Método e Metodologia como sinônimos: “Considera-se a abordagem metodológica como uma narrativa que trata da forma como o Método organiza uma pesquisa” (LIMA JR.; ALMEIDA, 2019, p. 27) ou que a “metodologia no processo de pesquisa também é o planejamento da execução da pesquisa, ou seja, uma operacionalização da pesquisa” (LIMA JR.; ALMEIDA, 2019, p. 27).

Seguindo a Epistemologia científica e o modo de pesquisar das Ciências Exatas e da Natureza, fundadas no Método e na demonstração lógico-matemática, as Ciências Humanas também começaram a realizar seus processos investigativos dentro de um reducionismo da compreensão da condição humana, em uma perspectiva estritamente científica, ou seja, concebendo apenas o sujeito epistêmico, o esgotamento da explicação do objeto e seus processos canônicos de formalização (LIMA JR., 2021a). Somado a isso, é necessário também diferenciar a Pesquisa Científica, desenvolvida em Centros ou Institutos de Pesquisa, e a Pesquisa

Acadêmica, realizada nas Universidades, na qual, como visto acima, não se faz um aprofundamento epistemológico.

As Humanidades, dentre elas a Educação, trazem a complexidade em torno do sujeito enquanto subjetividade¹⁶ e da formalística científica enquanto uma inscrição na/da Linguagem e no/do Simbólico, de forma que, em consequência, não se reduzem à Epistemologia científica e, muito menos, a uma versão de Pesquisa, como a Acadêmica, que, atualmente, nem sequer faz um investimento epistemológico no seu processo de produção e/ou aplicação de conhecimento (LIMA JR., 2021a). Desta forma, nem a simples aplicação do Método científico, nem a convencional abordagem metodológica das pesquisas acadêmicas, são suficientes para se investigar os processos relacionados com as Humanidades, tais como a Educação, especialmente, neste trabalho, a Literatura e seu ensino.

Portanto, perde o sentido levantar uma pseudoproblemática referente à querela entre Pesquisa Qualitativa ou Quantitativa, normalmente vista sob o pretense aspecto diferencial de se enfatizar a quantidade estatística de explicação conceitual, lógico-formal - isto é, simbólica -, no que se refere ao caráter quantitativo. Em contraponto, há uma ênfase no contexto sociocultural, os sujeitos aí situados, no caráter qualitativo, como se a maior validade ou acesso à Verdade dependesse de uma maior operatividade destes processos, ou mesmo da relação dialética entre eles. Porém, duas questões se impõem: a qualidade de um processo está relacionada à ênfase em seu dinamismo inerente, bem como ao seu dinamismo como efeito do sujeito ser e estar aí, como uma versão própria, singular, o que pode assumir contornos políticos, ideológicos, culturais, etc., mas, irredutivelmente, não pode deixar de ser subjetivo.

Neste aspecto, como segunda questão, tanto faz que a formalística se dê por um primado lógico-matemático-estatístico ou por um conceitual e também contextual, pois o que permanece como fonte de possibilidade é que ambos incidem sobre o saber do sujeito, que se expõe em uma condição simbólica, remetendo, primariamente, ao significante do sujeito; tudo o mais advindo como efeito e desdobramento disto. Neste sentido, pode-se dizer que só há conhecimento se houver sujeito, bem como que só há conhecimento como efeito de um saber, que se manifesta em tempos e termos diferentes como ato, saber-fazer e exposição simbólica de saber, sendo este,

¹⁶O termo *subjetividade* será utilizado, com inicial minúscula, para referir-se à condição subjetiva do sujeito e *Subjetividade*, com inicial maiúscula, para referir-se à um Campo, abordado pelo viés da Psicanálise.

portanto, o que pode conferir uma natureza qualitativa a um determinado processo investigativo, mas, de todo modo, não é disto que se trata em Epistemologia científica (LIMA JR., 2021a). No entanto, é desta base que se parte nesta tese, ao se propor que um clássico se refere à uma escritura por ser, inexoravelmente, uma exposição de saber no simbólico, indo ao ponto de uma literalização e não, necessariamente, de uma demonstrabilidade pragmática normativa padrão, como é comum se propor em Linguística, Crítica Literária e Ensino de Literatura, entre outros¹⁷.

Nesta querela entre Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, alguns metodólogos se debruçaram para explicar e demonstrar formas de se garantir o rigor, trazido das pesquisas quantitativas, para as pesquisas em Ciências Humanas. Nesse sentido, Gatti (2002), afirma que é necessária a “objetivação que inclui o rigor no uso do instrumental teórico e técnico adequado, num processo interminável e necessário de atingir a realidade” (GATTI, 2002, p. 35). Essa busca do rigor é uma tentativa de controle do dinamismo que envolve o processo investigativo, assim como do próprio dinamismo inerente ao sujeito-pesquisador e aos demais sujeitos envolvidos na pesquisa. Se for possível garantir ou mensurar a qualidade em uma pesquisa isso só pode ocorrer a partir do sujeito e de seu dinamismo simbólico.

Nesta pesquisa, que não se pretende científica, nem tampouco somente acadêmica, a “qualidade” se deu em um processo de investimento no aprofundamento acerca de epistemologia, como um dinamismo inerente ao objeto –as contribuições dos clássicos no Ensino da Literatura -, pois, este, está imbricado na discussão de Linguagem, na qual, repousa toda e qualquer questão simbólica. Assim como no meu próprio dinamismo de ser/sujeito e do amadurecimento intelectual e epistemológico que tenho vivenciado ao longo da construção desta tese. Assim, esta pesquisa se encaminha para uma discussão epistemológica da Literatura e de seu ensino por meio dos clássicos, pois estes não podem ser estudados apenas no viés cientificista e estruturalista em que se fundam a Teoria e a Crítica Literária, que são a base para seu ensino.

Ainda tratando das questões de pesquisa, vou recorrer a Gilberto Velho (1978) no texto “Observando o familiar” ao tratar de duas caracterizações que podemos atribuir a um objeto de estudo: o familiar e o exótico. Nesse sentido, posso afirmar que

¹⁷Ver a esse respeito: DERRIDA, 1995; LIMA JR. e LIMA, 2021.

meu objeto de pesquisa nasce de um contexto familiar, da experiência como leitora e professora de Literatura do Ensino Médio. Ainda assim, considerando o sentido relativo apontado pelo autor, posso afirmar que, embora “familiar”, ele contém, em si, facetas que ainda não conheço, consigo explicar ou compreender, portanto que necessitam de investigação, embora não seja possível chegar a uma completude acerca do objeto.

Por mais que um pesquisador se dedique ao estudo de um tema e/ou objeto e teça considerações em torno dele, este objeto por seu próprio dinamismo, pode ainda ser estudado por outros sujeitos que, com ele, tecerá outras relações e elaborações. Quanto ao objeto desta tese, o mesmo é, em si, carregado de significações, pois a Literatura - e seus clássicos- podem ser acessados, lidos e estudados, mas a cada ato de cada sujeito-leitor ele poderá abrir possibilidades infinitas de significação.

Acerca da questão do objeto, Lima Jr. (2021a) aproxima uma diferenciação com relação a Epistemologia científica e suas ramificações e aplicações nos variados campos: de um lado, todo objeto de conhecimento, ou mesmo nos termos de um objeto de pesquisa, não se refere a um *ente* externo ao sujeito, de forma que se possa imaginar um limite absoluto entre um e outro. Isto porque, o que se formaliza como representação de um objeto enunciado linguisticamente, não pode deixar de ser uma função do objeto de desejo de um determinado sujeito, de tal forma que seu sentido escapa à pragmática normativa ou formalística da convenção e do critério de verdade da Ciência, incidindo e resultando da razão de ser do sujeito, que, por redundância, é subjetivo; ou ainda, é derivado do significante do sujeito e, portanto, variando infinitamente de “um sujeito a um outro” (LACAN, 1998).

Por outro lado, consecutivamente, o sentido atribuído a um objeto não equivale a uma simetria entre um significante interno e um “em si” externo do objeto, que seja, absolutamente, independentemente deste dinamismo que se dá por força da condição simbólica e de linguagem do sujeito. Neste caso, todo objeto, seja em que estatuto ele for tomado, assinala um furo, uma falta, apontando para o que deseja um sujeito e este saber articulá-lo simbolicamente.

Com isto, Lima Jr. (2021a), remete esta questão à problemática, que a Ciência e, com ela à Pesquisa, não interessa: toda epistemologia se dá na e como Linguagem, incidindo sobre um saber exposto no Simbólico. Esta condição de resvalamento do furo que incide num objeto, assinala que a palavra, mesmo no complexo campo da

sua formalização epistemológica, não contém a Verdade da coisa, que estaria fora e independente do sujeito, mas, diferentemente, expõe uma verdade, relativa ao sujeito que, de alguma forma, expressa ali seu ser e, por isto, pode fazer enunciações disso que é ele mesmo.

Novamente, como a relação epistemológica entre sujeito e objeto se dá como um circuito de exposição de saber no simbólico, ela não visa uma completude e totalidade do sentido, nem tampouco uma redução do sentido à formalística simbólica e simbolizada, mesmo por força de convenções sociais, históricas, culturais, etc. Ao contrário, por isto mesmo, assinala a resposta singular que um sujeito faz e é diante destes dinamismos. Neste sentido, em suma, a Epistemologia implica uma estética (LIMA JR., 2021a), bem como esta questão se torna crucial para o Campo da Literatura e também possibilita uma subversão para o Campo do Ensino da Literatura, tendo a ver com as contribuições dos clássicos enquanto um processo de Transmissão de saber e uma condição de saber exposto, que permite um ato consignatório do sujeito-leitor.

Ainda sobre o objeto, Velho (1978, p.123) afirma que “existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição” (VELHO,1978, p.123). Dessa forma, posso supor que ele esteja, de algum modo, aludindo que a subjetividade contém o objeto, visto que, nesta perspectiva, não há separação entre sujeito e objeto. Este chega ao âmbito da Pesquisa Acadêmica carregado da história de vida do pesquisador, da trajetória profissional, experiências vividas, inquietações e lacunas que a pesquisa visa preencher, mesmo que de maneira parcial, relativa e contextual. Segundo Velho (1978), esse envolvimento não constitui um “defeito”, caberia ao pesquisador se munir de alguns cuidados e rigor para lidar com a carga de subjetividade que a escolha do objeto encerra.

Esta proposição de Velho (1978) torna-se contraditória, visto que, ao tempo que reconhece o “envolvimento inevitável” entre o objeto e o sujeito, recomenda o rigor como uma forma de controle sobre o processo de investigação, por meio da racionalização e da operacionalização do processo, em um desenho metodológico que define abordagem, técnicas e instrumentos de pesquisa e de análise, tentando garantir a objetividade e o rigor da pesquisa. Aqui, ao se reconhecer a inevitável relação de continuidade sujeito-objeto, reafirma-se a impossibilidade de se ter controle

sobre o próprio dinamismo contido nele e no ato de pesquisar, sobretudo em uma pesquisa que se funda na Linguagem e na Subjetividade.

Além da definição de Pesquisa por um viés metodológico, Lima Jr. (2005a) traz uma compreensão do termo, a partir de outros fundamentos epistemológicos. A primeira consideração epistemológica refere-se ao próprio conceito de conhecimento instituído pela Ciência Moderna. Esta entende o conhecimento como leis exteriores ao ser humano, enfatizando a realidade exterior como o *locus* do conhecimento, captadas através de abstrações lógico-matemáticas, expressas em sentenças ou conceitos, supondo a identidade entre tais leis e a realidade. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como definitivo e verdadeiro, porque permite o acesso pleno à Realidade.

O autor ressalta que o conhecimento não está fora do homem, mas é instituído a partir do sujeito e de seu modo de percepção da Realidade. Assim, o conhecimento é entremeado pela subjetividade, pois emerge do desejo e interesse do sujeito e de seu modo de perceber a Realidade e atribuir-lhe sentido. O objeto do conhecimento é uma criação do sujeito, na qual a subjetividade está implicada. Não há separação entre sujeito e objeto, pois conhecer implica atribuir significado ao real, com diversas possibilidades de organização da própria representação do real.

Coerente com essas considerações epistemológicas, Lima Jr. (2005a) entende pesquisa como: “processo histórico de produção de sentido ou significado, que se institui a partir dos diferentes modos de se encontrar sentido para o viver e para os problemas da existência” (LIMA JR., 2005a, p. 45). Traz um entendimento acerca da pesquisa que foge à concepção puramente científica e aponta para a atuação do sujeito como produtor de sentidos na sua condição de ser diante da existência e também diante de um processo de Pesquisa Acadêmica.

Expressarei aqui a relação tecida com o meu objeto, em um processo constante de autorreflexão sobre o sentido de minha prática docente como professora de Literatura, buscando sempre favorecer o acesso e a leitura dos clássicos e, descobrindo nesse processo de formação doutoral, que só o poderei fazer na perspectiva da Transmissão do saber que está nos clássicos e da minha condição também de um saber sobre eles.

A escolha desse objeto de pesquisa –as contribuições dos clássicos no Ensino da Literatura – é fruto de minha experiência docente e das inquietações que

perpassam o exercício cotidiano de ofertar, aos estudantes de Ensino Médio, obras literárias, sobretudo clássicas, como objeto de estudo nas aulas de Literatura. Minha pesquisa surgiu da experiência e de um desejo de pensar e refletir acerca destas vivências, a partir de um saber acerca do objeto, de forma a investigá-lo e expor, por meio da escrita, uma contribuição teórica, sobretudo sobre a base epistemológica que fundamenta o Ensino da Literatura.

O objeto, carregado da subjetividade de quem pesquisa, é ressignificado ao longo do processo de pesquisa, como reflexo de um amadurecimento epistemológico do pesquisador. Mesmo quando o objeto escolhido se apresenta de forma “familiar” ao pesquisador, ele vai sofrendo um amadurecimento e um processo de revelação para o próprio pesquisador. *O meu questionamento inicial levantava a hipótese de que as tecnologias digitais impactavam o ensino da literatura.* Após a inserção no Doutorado, sobretudo no Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades-Umanità¹⁸, ao aprofundar os estudos acerca do tema *Tecnologia*, a abordagem do objeto sofreu a primeira transformação: percebi que eu precisaria alargar a compreensão de Tecnologia, para além de uma perspectiva instrumental e de uma adjetivação: comunicacional, informacional ou digital; assim como compreender a relação desta com a Ciência.

Passei a compreender Tecnologia, a partir do aprofundamento feito por Lima Jr. (2005a), como um processo produtivo, criativo e transformacional, que é constitutivo do ser humano em busca de soluções para atender às suas necessidades materiais e imateriais. Essa ampliação do entendimento de Tecnologia, fez, por si só, uma reviravolta no meu objeto e na relação inicial que pretendia estabelecer entre Ensino da Literatura e Tecnologias Digitais.

A proposição de Lima Jr. (2005a) de tecnogênese é uma alternativa etimológica, uma demarcação política e um avanço humanístico que devolve ao Homem, enquanto ser e sujeito histórico, o seu devido lugar na problemática contemporânea em torno da tecnologia, em defesa da primazia do humano sobre a tecnologia. Devolver o lugar

¹⁸Importante destacar que, desde a inserção no Doutorado, participo, de forma assídua e implicada, das Sessões de Estudos Avançados realizadas no Grupo de Pesquisa. Durante o ano de 2018, foi estudado o livro *Linguagem e Mito*, de Ernst Cassirer; desde 2019, estamos em processo de leitura e aprofundamento da obra *A escritura e a diferença*, de Derrida; concomitante com o estudo da obra *Educação e Humanidades: conhecimento ou saber?* de Lima Jr, desde a versão inicial do Relatório de Pós-Doutorado. Ao ingressar no Grupo, em 2018, foi indicado o estudo de diversos textos acerca de Tecnologia publicados por Lima Jr., a fim de aprofundamento da compreensão do tema e apresentação de Simpósio interno ao Grupo. Tal aprofundamento foi fundante para o avanço da compreensão de tecnologia e as relações desta com a Epistemologia e com meu objeto.

do humano como centro do processo tecnológico é afirmar a condição humana como força motriz de qualquer processo de criação.

Nesse sentido, como processo criativo, a tecnologia está implicada na Subjetividade, pois é a partir dela, que o ser opera sobre o mundo, por meio da Linguagem. Lima Jr. (2006) afirma que “[...] o processo tecnológico, a produção e a utilização de “elementos” técnicos são marcados pela subjetividade humana” (LIMA JR., 2006, p. 33).

A partir do estudo e aprofundamento sobre o tema Tecnologia, tornou-se necessário adentrar as camadas teóricas/epistemológicas que envolvem a Tecnologia, a Educação Escolar e seus processos de ensino, a exemplo do Ensino da Literatura. Considerando que tanto a Tecnologia, quanto a Educação sofrem os efeitos de uma racionalidade científica, a próxima camada a ser desvelada em relação ao objeto passou a ser a *Ciência*. Dessa forma, fui construindo um processo de amadurecimento epistemológico, para a partir deste, olhar novamente para o objeto – as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura- verticalizando-o.

Outras camadas lógicas e epistemológicas foram se revelando. Para compreender Ciência, é necessário entender a concepção de *razão* que fundamenta e como se estrutura uma *epistemologia* nos moldes científicos: como se entende o sujeito, o objeto, o método e o conhecimento produzido por meio dele. Só após chegar à camada mais profunda que envolve o meu objeto, a epistemologia, é que pude aprofundar o entendimento desta, além da perspectiva científica, para pensar uma epistemologia que se funda no sujeito.

Após esses aprofundamentos, necessitei olhar para o objeto e problematizar a base epistemológica que o fundamenta, as implicações desta para o modo como o Ensino da Literatura, sobretudo dos clássicos, tem sido pensado. Nesse sentido, a tese se propõe a pensar o objeto –as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura- a partir de outros fundamentos, para, a partir desses, abordar o Ensino da Literatura em uma perspectiva contemporânea, fundada na Linguagem, que ressalte a importância dos clássicos e da Transmissão de saber na escrita.

Após apresentar um pouco de minha história com o objeto, acho pertinente justificar a escolha pelo uso da primeira pessoa do singular (*eu*) para a escrita da tese, fugindo aos ditames das normas gramaticais para a escrita dos relatórios de pesquisa: Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações e Teses.

A opção tradicional de uma escrita em terceira pessoa do singular (*ele*) é oriunda de uma concepção cientificista que prega total isenção das marcas da subjetividade e da busca da neutralidade científica. No artigo intitulado “As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria”, o autor Sérgio de Freitas Oliveira (2015) discute como se instituiu a escolha da terceira pessoa do singular (*ele*) como voz do discurso científico. Entre outros autores, cita Úrsula Reutner, que recupera a “origem” da escolha da terceira pessoa do singular (*ele*) como um *modus operandi* para a escrita científica e acadêmica. Segundo a autora, o princípio formulado por Francis Bacon: “*De nobis ipsis silemus*” [Sobre nós mesmos guardemos silêncio] acabou por criar uma longa tradição de que o autor deve primar pela objetividade, neutralidade e modéstia, sem se colocar, explicitamente, no texto.

Alguns autores aceitam alguma participação de quem escreve, mas pelo uso da primeira pessoa do plural (*nós*). Umberto Eco em *Como se faz uma tese* (1985) dá uma série de orientações metodológicas, esclarece o que é uma tese e explicita os passos de uma pesquisa. Entre essas, explicita como se deve redigir a tese, respondendo à pergunta: “Eu ou nós?”. Orienta o uso do *nós*, baseado na convicção de que escrever é um ato social, de forma que o uso do pronome *nós* cria um compartilhamento com o leitor, levando-o a aceitar o que foi escrito. Apesar disso, reforça que deve se evitar o pronome pessoal, recorrendo a expressões mais impessoais, portanto ao uso da terceira pessoa do singular (*ele*). Em relação ao posicionamento de Eco (1985), considero que a escrita é um ato singular realizado por um sujeito. Embora, ao ser acessada por um outro – o leitor, possa também trazer efeitos sociais, a partir dos atos de outros sujeitos que a ela atribuem um sentido.

Também se admite, às vezes, o uso da primeira pessoa do plural (*nós*) como uma alternativa para a escrita acadêmica. Muitas vezes, essa escolha parte do princípio de uma corresponsabilidade na pesquisa entre orientador e orientando ou ainda para expressar uma comunhão com o pensamento de outros teóricos e pesquisadores. Isto tem como característica aquilo que disse Lacan (1992 apud LIMA JR., 2012): a produção do conhecimento científico é paranoica; de forma que, a sua forma de escrita é alienada e alienante¹⁹.

Essa influência se estende também à escrita de textos escolares, a exemplo do que se vê em Fiorin e Savioli (2007), em lição intitulada “O discurso dissertativo de

¹⁹Compreensão construída em Diálogo de Orientação em 20/03/2019.

caráter científico”, os quais alertam para a importância da objetividade na escrita, em detrimento da subjetividade: “O discurso dissertativo de caráter científico deve ser elaborado de maneira a criar um efeito de sentido de objetividade, pois pretende dar destaque ao conteúdo das afirmações feitas e não à subjetividade de quem as proferiu” (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p.309, *grifo meu*).

Predomina a impessoalidade do discurso como orientação na escrita de textos acadêmicos e dissertativos, em concursos e avaliações oficiais, a exemplo da Redação do ENEM e vestibulares. No entanto, é importante destacar que mesmo, cientificamente, isto se constitui em um paradoxo, porque há sujeito na Ciência e que pensa por si mesmo, seguindo a máxima “Penso, logo existo”. Neste sentido, a escrita é sim pessoal e expressa o pensamento de um sujeito, não há como se garantir uma impessoalidade no discurso.

A escolha do uso da primeira pessoa (*eu*) é coerente com uma pesquisa que reconhece a relação subjetiva que se tece entre o pesquisador e o ato de pesquisar; que revela uma implicação subjetiva com o objeto; assim como reconhece que o ato da escrita, por meio da Linguagem, é uma das formas de expressão e constituição do ser. Portanto, não há como separar o ser/sujeito do que ele escreve; não há como criar uma suposta neutralidade, sobretudo, em uma tese que se funda em uma base epistemológica não científica. Escrever em primeira pessoa revela a implicação com o objeto, com a pesquisa e com o que se tece aqui como resultado, a partir da escrita.

Tal escolha reflete uma implicação subjetiva, mas também uma subversão da textualidade acadêmica, arriscando-me em uma escrita que, nos termos de Barthes (2012) visa “efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor no interior da escritura” (BARTHES, 2012, p. 22). Assim, proponho escrever aqui meu próprio texto-leitura, pois esta tese foi escrita num constante movimento de “levantar a cabeça”, impactada e reflexiva sobre os estudos e aprofundamentos tecidos, a fim de decifrar os enigmas das obras lidas, elaborar meu próprio sentido numa relação com o meu objeto e, assim, poder expor por meio dessa tese. Desta forma, não se separam sujeito/leitor/pesquisador e escritura.

Essa escolha se justifica ainda por uma literalização, a exemplo do que fez Lima Jr. (2021a), exposição na escrita que não visa à conceituação ou teorização. Resulta, pois, de um processo investigativo e elaborativo que não pretende assumir uma Verdade, nos moldes da Ciência, mas revelar e expor a verdade construída por mim,

relativa e singular. Assim, reitera o que afirma Lima Jr. (2021b) há “cientificidade para além dos cânones da Ciência”, é possível elaborar e literalizar sentidos.

1.2 Pesquisa Teórica

1.2.1 Afinal, o que é uma Pesquisa Teórica?

As pesquisas em Educação têm adotado, tradicionalmente, um direcionamento para a empiria, em pesquisas de campo ou de intervenção. Essa aproximação com a prática e com o *locus*, muitas vezes, visa diagnosticar uma realidade, aplicar uma teoria e/ou metodologia, coletar dados, realizar uma intervenção, visando resolver algum problema na educação e no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Marli André (2005) ao discutir sobre a teoria e o método²⁰ na Pesquisa em Educação, faz uma provocação sobre qual deve ser o propósito da pesquisa: fazer ciência ou intervenção? Para responder à pergunta, traz dados coletados por Bernadete Gatti que apontam um “pragmatismo imediatista”, em uma preocupação com a aplicabilidade direta dos resultados, a fim de atender a uma relevância social. Aponta, ainda, que há uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria. No entanto, de certa maneira, toda pesquisa científica implica em alguma forma de intervenção na realidade e causa um efeito, traz um potencial de modificação que pode ou não ser realizada pelo sujeito. Bem como, por outro lado, toda pesquisa tem um compromisso com a teoria, visto que a formalização científica exige uma base conceitual, um conjunto sistemático de relações entre raciocínios e juízos, de modo a explicitar sua demonstrabilidade, consistência e coerência. Ou seja, a rigor, toda pesquisa é teórica e prática em alguma medida.

André (2005) traz dados que apontam diversos problemas: fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas, que tomam porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos; levantamento de opiniões com instrumentos precários; análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico. Daí, pode-se inferir que, na pretensão de se fazer ciência, falta um rigor científico. A questão do Método, que nas Pesquisas Acadêmicas é tomado sob a rubrica da Metodologia, é crucial para todo processo investigativo com base na

²⁰A autora faz uso dos termos método e metodologia, sem distingui-los.

cientificidade, independentemente de se tratar da Pesquisa Teórica ou Aplicada, pois o que se pretende é que o suposto saber no real possa ser codificado e/ou traduzido por um construto lógico-formal, com pretensões de simetria suposta entre a representação da *coisa* e a *coisa em-si*²¹.

Nesse sentido, há uma predominância de uma abordagem científica, que coloca em destaque o método e oblitera o sujeito. Também é importante destacar que a pesquisa de campo, por vezes, não cumpre um tempo significativo de imersão no *locus* que permita o contato e convívio do pesquisador com os sujeitos. Os sujeitos, nesse contexto, não participam da pesquisa, são colocados na condição de objeto. Pouco se reflete sobre a escolha e importância dos instrumentos a serem utilizados, assim como de que forma será realizada a análise dos dados coletados. Aqui, tomo como obliteração o fato de que se considera, conceitualmente, os sujeitos que integram um campo de pesquisa, como parte integrante e integrada do campo investigado, mas suas manifestações são interpretadas, analisadas, compreendidas, explicadas, entre outros, pelo pesquisador à luz de seu embasamento ou aporte teórico, de modo que o estatuto de sujeito dos pesquisados acaba por ser anulado, sendo sua subjetividade, que se funda no saber próprio, destinada ao arrasamento (SANTANA, 2012).

A pesquisa aqui proposta trata-se de uma Pesquisa Teórica sobre o Ensino da Literatura. Dessa forma, não se nega o importante papel que a pesquisa de campo detém para investigar e gerar dados acerca da realidade, mas fiz a escolha por uma contribuição teórica, considerando as reflexões e vivências oriundas da minha experiência e imersão no contexto da escola pública e no âmbito do Ensino Médio como professora de Literatura.

Assim, esta pesquisa trata-se de uma *démarche* e não de uma abordagem crítica, em qualquer viés: sociológico, histórico-cultural, político-ideológico ou econômico, já que tais bases tratam do conhecimento e não do saber. Na diferenciação aqui assumida, a Subjetividade pode vir a ser uma contribuição à crítica²², como um avanço, visto que a crítica não trata desse dinamismo, que pode fazer um furo na pretensão de completude e universalização impregnada nesta abordagem. As questões sociais, históricas, culturais, políticas, etc., podem se dar

²¹Ver Lima Jr., 2021a.

²²De forma inicial, instaura-se aqui um problema epistemológico que poderá ser discutido e aprofundado em estudos posteriores.

como efeitos e singularizações, visto que suas expressões são dinâmicas, relativas e, também, incompletas, não se reduzindo à conceituação e à racionalização, porque também não deixam de ser e estar na ordem do sujeito.

Toda essa vivência, sempre inquieta com minha prática, é a condição pulsante que necessitou encontrar vazão em uma Pesquisa Teórica e em uma escrita que expresse minhas considerações sobre o Ensino da Literatura, problematizando e tecendo elaborações que possam aprofundar a discussão sobre o tema. Uma Pesquisa Teórica é oriunda de um sujeito que reflete um problema da realidade e tece uma elaboração sobre ele. Também pode ser a primeira representação de um objeto ou de um aspecto de um objeto para um determinado campo ou área do conhecimento e, assim, passa a compor o conhecimento deste campo ou área²³.

Assim, como é pertinente retomar a importância da contribuição das Pesquisas Teóricas para aprofundar, problematizar ou refutar conceitos, categorias ou temas, trazendo novas abordagens e contribuições para uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, Demo (2002) afirma que “a Pesquisa Teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso é menos importante” (DEMO, 2002, p. 36).

A partir do amadurecimento da problemática e do objeto, aos poucos, foi se delineando a necessidade de adotar como metodologia a Pesquisa Teórica, de forma que desenhei o percurso metodológico que precisaria fazer. O primeiro passo seria a busca por autores de Metodologia da Pesquisa que abordassem a Pesquisa Teórica, a fim de saber como é conceituada, quais seus princípios e os procedimentos metodológicos para realizá-la. Esse ponto de partida serviria para, posteriormente, apresentar a concepção de Pesquisa Teórica que construí, buscando outros fundamentos epistemológicos.

Nas minhas buscas, no universo dos metodólogos, por uma conceituação e teorização sobre Pesquisa Teórica, localizei apenas Pedro Demo que faz algumas considerações nas seguintes obras: *Pesquisa Participante: mito e realidade* (1982); *Pesquisa: princípio científico e educativo* (1991), *Metodologia do conhecimento científico* (2000), *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas* (2002).

²³Este entendimento acerca de Pesquisa Teórica é fruto de Diálogo de Orientação, ocorrido em 30/06/2021.

Na primeira obra sobre o tema, *Pesquisa Participante: mito e realidade* (1982), Demo (1982) dedica o capítulo inicial a conceituar pesquisa e apresentar “quatro gêneros de pesquisa”: a teórica, a metodológica, a empírica e a prática. Nas obras seguintes, o autor parece revisitar seus escritos iniciais, para reapresentar os quatro gêneros, trazendo poucas considerações novas sobre eles.

Ao abordar a Pesquisa Teórica, Demo (1982) demarca que “não há pesquisa apenas teórica, porque já seria pura especulação” (DEMO, 1982, p.10) Nessa perspectiva, tece várias críticas às pesquisas na área de Sociologia e Filosofia: discussões intermináveis, sem resolução de problemas; tendência à crítica sem contraproposta; fuga para evitar o comprometimento com a prática; e a veneração dos clássicos, desprezando a realidade.

Considerando que Demo (1982) apresenta a Pesquisa Teórica a partir de um posicionamento científico, é importante explicitar que, apesar de seguir os preceitos acadêmicos e metodológicos na construção dessa tese, enquanto estrutura textual requerida no Doutorado, assumo uma postura intelectual e epistemológica de questionamento dessa hegemonia científica. Nesse sentido, discordo do papel atribuído à Pesquisa Teórica, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas. As Pesquisas Teóricas, sobretudo em Filosofia, propõem-se a construir conceitos e teorizações que podem servir de base epistemológica para a Ciência ou para outros campos do saber e tais teorias têm um fim em si mesmas e enriquecem o conhecimento.

Apesar das críticas ao modo de fazer pesquisa, sobretudo em Filosofia, Demo (1982) também ressalta os prejuízos da ausência de uma base teórica: “a forma mais comum de mediocridade teórica é a falta de base teórica” (DEMO, 1982, p.11). Coaduno com Demo (1982) ao criticar a falta de base teórica nas pesquisas, que pode revelar uma falta de aprofundamento epistemológico, pouca verticalização na abordagem do objeto ou falta de estudos avançados dos autores e temáticas. Talvez a “falta de base teórica” acabe distanciando os pesquisadores em Educação da Pesquisa Teórica, mas isso também se revela quando se opta pela empiria, visto que mesmo visando à prática, com a aplicação de metodologias específicas, experimentação, ação ou intervenção, não podem ser pensadas sem uma base teórica sólida, que embasa e fundamenta a prática.

Demo (1982) opta por fugir a pontos de vista extremos, afirmando que a teoria é um “diálogo científico interminável com a realidade que não conseguimos nunca dominar de todo” (DEMO, 1982, p.11), mas é fundamental ao processo de investigação da realidade. Relativizando o conceito de Demo (1982), diria que a teoria é resultante de um diálogo com a realidade, mas esse diálogo não se dá somente por meio da ciência; e, as teorias e o conhecimento, considerados na perspectiva da Linguagem, não se constroem somente por um viés científico. Todo e qualquer conhecimento se constrói a partir da relação do sujeito com a realidade, mas, sua construção não se circunscreve ao modo de conhecer e produzir da Ciência. Também é necessário relativizar o quanto a realidade (o mundo ou um objeto) é passível de se revelar ao sujeito em sua integralidade ou de ser descrita por ele, assim como compreender que o sujeito apreende a realidade a partir de sua subjetividade.

Contudo, na perspectiva epistemológica de Lima Jr. (2005a; 2015; 2021a), relacionada com a produção de sentido pelo sujeito, bem como com sua condição de Linguagem, alguns engodos são desconstruídos quanto à natureza teórica de uma pesquisa: em primeiro lugar, ela não implica em um descolamento da Realidade. Embora ela privilegie o trabalho intelectual abstrato e reflexivo, parte de um estado da Realidade que necessita de resposta, de compreensão, de um aprofundamento que, muitas vezes, nunca foi realizado de forma sistemática anteriormente, nem de modo científico. Assim, ao contrário, apesar da metodologia eleger um trabalho de abstração maior, sua base enquanto ponto de partida e de chegada é a Realidade, ou parte significativa dela, dentro de um *múnus*²⁴ social que é legitimado e delegado ao pesquisador, seja o cientista ou o acadêmico.

Em segundo lugar, por ser “Teórica” não implica necessariamente em dizer que não seja prática, que não tenha relação com ação social, política e, ideologicamente, engajada. Ao contrário, a depender da abordagem, o processo intelectual de produção de sentido é considerado um trabalho de superestrutura, dialética e dialogicamente relacionado com os processos materiais de infraestrutura. Logo, o trabalho intelectual assinala um tipo de ação, bem como se erige e desenvolve-se sob a égide de uma intencionalidade, a tal ponto que Habermas (2014) afirma e comprova que Técnica e Ciência são ideologias.

²⁴O termo refere-se a uma atribuição ou função legitimada, reconhecida e formalizada.

Do mesmo modo que Ricoeur (2013) escreveu sobre “O Discurso da Ação”, no sentido mínimo de que tudo o que orbita a ordem simbólica e da linguagem, com suas pragmáticas, são formas específicas de ação, com inevitáveis e necessários efeitos nas atividades humanas materiais, institucionais, sociais, culturais, etc. Não é nesta via que se propõe a racionalidade científica que uma mesma evidência lógica só tem valor se for comprovada experimental e laboratorialmente, e vice-versa? Não é daí, deste ponto de relatividade formal, que se pode fundar um momento de formalização científica, canônico, com protocolos nacionais e internacionais, muitas vezes com pretensões de universalização paradigmática, a depender da abordagem epistemológica adotada?

Em terceiro lugar, pela Epistemologia científica, com tais aportes de abordagem, a produção do conhecimento se dá efetivamente no momento da Pesquisa Teórica, porque ela implica em fundar a coisa pela ordem simbólica, como ato de nomeação que institucionaliza o processo, a Realidade, parte da Realidade, etc. Neste sentido amplo, é que se pode dizer que a Pesquisa Teórica aproxima uma questão significativa da Realidade, a ser aprofundada, testada, aplicada, pelos pares, dentro de uma comunidade epistêmica, que é também uma comunidade ideológica, constituída a partir de um *múnus* social. O que interessa, aqui, é destacar o caráter inusitado, inovador, original relacionado às pretensões institucionais de uma Pesquisa Teórica, pelo viés da Epistemologia científica que, além disso, no dizer de Lima Jr. (2021a), mais basilarmente ainda, funda-se e incide na exposição do saber do sujeito no simbólico e, que, portanto, tem raiz subjetiva e não se reduz ao modo científico e à produção de conhecimento, mas à produção de sentido.

Portanto, toda pesquisa que tem seu recorte num ponto que nunca foi tratado, ou sobre o qual se descobre uma incoerência e/ou inconsistência, fazendo contribuições à história de sua construção por um campo do conhecimento científico qualquer, é de natureza teórica. Nesta perspectiva, portanto, tomo como metodologia de pesquisa desta tese a “Pesquisa Teórica”, vista pelas bases epistemológicas acima apresentadas.

A partir de um posicionamento diferente ao de Demo (1982), visto que não fundado na Ciência, apresento meu entendimento de Pesquisa Teórica como uma maneira singular de abordar um objeto, a partir de um aprofundamento e

verticalização, que visa despir as camadas que o envolvem, problematizando-as e teorizando sobre elas.

Ao propor-me a realizar uma Pesquisa Teórica, encontrei um dos primeiros desafios: saber que precisaria de um amadurecimento intelectual e epistemológico profundos para poder transformar toda a minha vivência profissional e o meu saber em uma tese, fundada na busca da autoria, portanto que avançasse para além da descrição de experiências ou da revisão do pensamento de autores que tratam do Ensino da Literatura.

Esta tese apresentará, ainda, uma proposição teórica própria para o Ensino da Literatura, não com o intuito de servir como modelo ou prescrição, mas como resultado das minhas elaborações e de um aprofundamento teórico-epistemológico sobre o tema. Também trará uma proposição para o termo clássico, fundada na Subjetividade, que remete à ideia do clássico como uma formalização, exposição e Transmissão de saber por meio da escritura, noção trazida dos estudos da Linguagem em Derrida (1995). Tal entendimento de clássico também suscita uma nova abordagem dos mesmos no processo de Ensino da Literatura.

Ressalto, ainda, que no campo da Pesquisa em Educação, a Pesquisa Teórica tem importantes contribuições a trazer e é relevante para o processo de desenvolvimento do “espírito crítico” e a formação de intelectuais e pesquisadores, que podem vir a se tornar “quadros de referência” em um determinado tema. Visto que, a partir dos “vazios” ou lacunas percebidas na abordagem de um objeto, outros pesquisadores podem “construir sua maneira própria de argumentar”, trazer um conhecimento novo para um determinado campo. Nesse sentido, a Pesquisa Teórica desenvolvida aqui traz uma contribuição para os estudos sobre o Ensino da Literatura, a partir de minha argumentação e demonstração, mas também por meio de uma mostra²⁵.

1.2.2 A Pesquisa Teórica no âmbito do PPGEduC

²⁵Compreendida como uma das formas de exposição de saber na escrita, que pretende expor a minha compreensão e elaboração; diferencia-se da ideia de demonstração, que remete à explicação, com uso de argumentos, a fim de comprovar um pensamento, teoria ou Verdade.

Seguindo o desenho metodológico traçado para esta pesquisa e diante da escassez de autores que abordassem a Pesquisa Teórica, resolvi tomar as teses do PPGEduC como fonte na busca por referências. Para tal busca, adotei este percurso metodológico: mapear as teses que utilizaram a Pesquisa Teórica como Metodologia²⁶, para daí, buscar no capítulo de Metodologia e/ou nas Referências, possíveis autores e/ou obras que abordassem o tema e pudessem ajudar na compreensão do conceito de uma Pesquisa Teórica. Além de identificar se a Pesquisa Teórica tem sido uma das opções metodológicas de construção das teses no âmbito do Programa.

Para realizar o mapeamento das teses em busca de referências, realizei os seguintes procedimentos:

- 1- Em 13/02/2020, acessei o CDI-Centro de Documentação e Informação, disponível de forma *online* em: <http://www.cdi.uneb.br/site/>. Este *site* promove o acesso ao Banco de Teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia -UNEB. A partir do acesso, fiz a escolha pelas teses do PPGEduC como fonte.
- 2- Fiz a opção por fazer o *download* da lista de teses depositadas até 13/02/2020, considerando que não teria como atualizar a pesquisa a cada inserção de novas teses no Banco de Teses e Dissertações. A lista, em 13/02/2020, era composta por 114 teses. No entanto, havia duplicação de entrada de 3 teses (**575 e 2248; 1090 e 1158; 1156 e 1178**), assim sendo contabilizadas apenas 111 teses. No Banco de Teses, cada tese é identificada com um número, mas não segue uma ordem cronológica (variam entre **571 a 2618**) e sim a ordem de depósito das dissertações e teses no CDI. Há também 2 teses que não foram defendidas no

²⁶Aqui optei pelo uso do termo Metodologia, considerando que, nas Pesquisas acadêmicas na área de Educação, costuma-se fazer a discussão acerca de Metodologia e não de Método em uma perspectiva epistemológica. Isso não nega que, em alguns casos, ao se fazer a escolha de abordagem do objeto e do tipo de pesquisa opte-se por uma abordagem que é considerada, em determinada área do conhecimento, como um Método de pesquisa. O mapeamento tinha por objetivo localizar as teses que fizeram a escolha de abordagem do objeto a partir de uma Pesquisa Teórica, portanto explicitar se a denominação atribuída pelo pesquisador se refere à uma compreensão de método ou de metodologia extrapola o objetivo do procedimento de pesquisa adotado, bem como o recorte desta tese.

âmbito da UNEB, mas que compõem a lista, são as teses **571** e **573**, ambas defendidas na Universidade Federal da Bahia- UFBA.

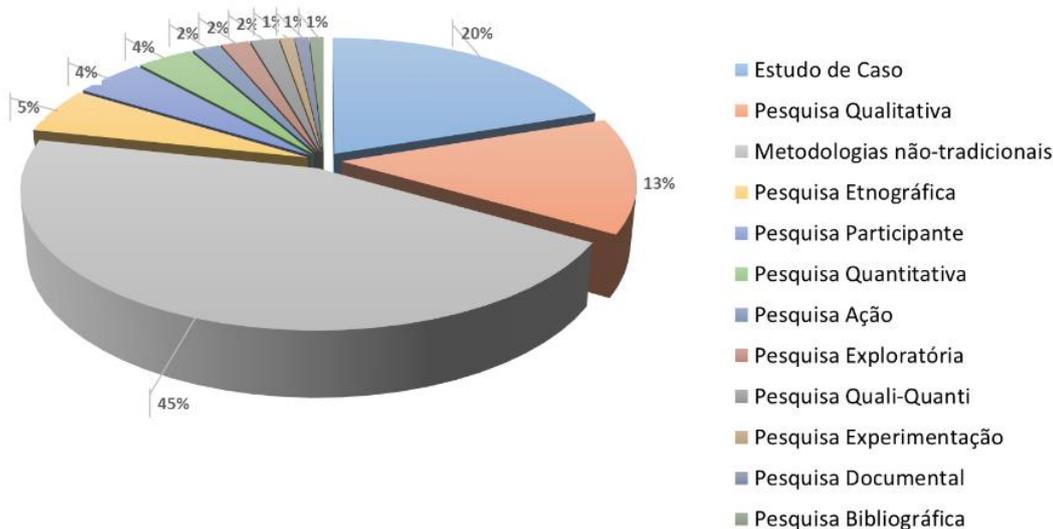
- 3- A partir da lista, fiz o acesso *online* a cada uma das teses para identificação da Metodologia adotada. O procedimento foi ler o Resumo em busca de tal informação, considerando que esta é um dos elementos que devem compor o Resumo, de acordo com a ABNT NBR 6028:2021. Em alguns casos, não havia tal informação no Resumo, o que fez com que eu buscasse no Sumário (no título e subtítulos do capítulo de Metodologia) ou, quando necessário, lendo o próprio capítulo, a fim de identificar a Metodologia utilizada na pesquisa. Há, em algumas teses, divergência entre o que apresentado no Resumo, com o que consta no Sumário e/ou no capítulo de Metodologia. A falta da identificação do Metodologia no Resumo fere o que preconiza a norma citada e revela uma necessidade de aprimoramento na escrita do texto acadêmico, assim como falta clareza e precisão nessa identificação, com uso de expressões generalizantes, como “investigação empírica”, “análise descritiva e conceitual”, “análise investigativa”, “compilação de dados”, “epistemologia qualitativa”.

Nesse sentido, é pertinente elencar as críticas tecidas por Abreu (2015), na tese **1644**, e em artigo intitulado “Uma reflexão crítica sobre a produção do pesquisador em formação” (2015), em que realizou um Estudo de Caso sobre o PPGEduc, apontando a crise da Pós-Graduação e a fragilidade da formação do pesquisador, sobretudo no que se refere à epistemologia. Em sua tese, a autora apresenta alguns indicadores, em um deles destaca a importância da discussão epistemológica na formação do pesquisador em educação e a necessidade de rever as bases teóricas/epistemológicas do Curso para uma melhor compreensão e derivações de outra perspectiva. Ressalta, ainda, que estas não podem ser restringidas a identidades rígidas e formais, ao entendimento de pesquisa ligado à produção do conhecimento científico e a legitimação de metodologias como incontestáveis.

Diante dessas dificuldades no mapeamento da Metodologia constante nas teses, resolvi tomar como referência os tipos de pesquisa apresentados por Gil (2008) e Severino (2007), separando a Metodologia em dois grupos: denominei de “tradicionais”, as que constam na lista de tipos de pesquisa dos dois autores citados

e de “não-tradicionais” as demais que aparecem nas teses. Dentre as escolhas de Metodologias adotadas nas teses destaca-se, no âmbito do PPGEduc, o Estudo de Caso. Também há uma forte presença da Pesquisa Qualitativa, embora, muitas vezes, apenas se informe que se fará uma abordagem qualitativa, de maneira generalizante.

GRÁFICO 1- Metodologias “tradicionais” utilizadas no PPGEduc



FONTE: A autora (2020)

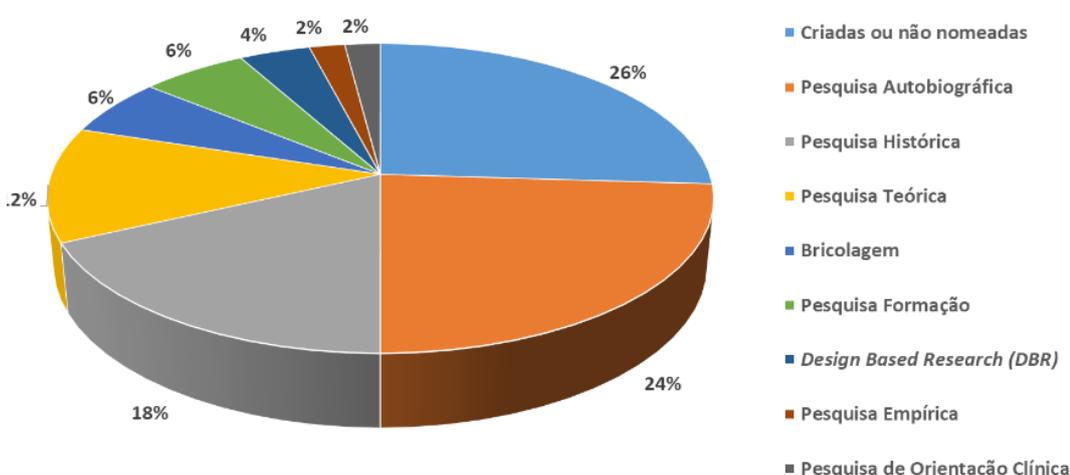
As Metodologias que não aparecem nos tipos de pesquisa elencados por Gil (2008) e Severino (2007), nomeei de “Metodologias não-tradicionais”. Dentre essas, destaca-se que 26% das metodologias não foram nomeadas pelo pesquisador, a exemplo de expressões, como: “investigação empírica”, “análise investigativa”, “compilação de dados”; ou total falta de identificação, o que não permitiu identificar ou classificar tais metodologias. Dentre essas, em menor número, metodologias que foram criadas ou adaptadas pelos pesquisadores.

Além destas, dentro de uma perspectiva histórica, destaca-se a Pesquisa Autobiográfica, que também envolve a História Oral, e a Pesquisa Histórica. A Pesquisa Autobiográfica também pode assumir um caráter teórico, já que tem por princípios basilares a narrativa e a memória, entretanto estas têm por objetivo principal resgatar a biografia e história do pesquisado. Nos critérios para o mapeamento, utilizei a identificação e nomeação de “Pesquisa Teórica” dada pelo pesquisador, bem com

o sentido atribuído por Demo (2002) de reconstrução de teoria ou quadro de referência, condição na qual a Pesquisa Autobiográfica não se insere.

Importante dizer que a Pesquisa Teórica representa apenas 6% dos Metodologias adotadas nas teses. Dentre as 6 teses que fizeram uso da Pesquisa Teórica, 4 delas foram orientadas pelo Prof. Arnaud Soares de Lima Junior. Aparecem ainda, em menor número, a Pesquisa Formação, pesquisas com base nas Representações Sociais, *Design Based Research* (DBR). Há também Metodologias criadas ou adaptadas pelo pesquisador, a exemplo da Bricolagem e da Pesquisa de Orientação Clínica, ligada à Psicanálise, coerentes com a autonomia intelectual de um pesquisador, em nível doutoral.

GRÁFICO 2- Metodologias “não-tradicionais” utilizadas no PPGEduc



FONTE: A autora (2020)

4- Após o mapeamento das Metodologias, localizei 6 teses em que os autores identificaram a Pesquisa como Teórica. No entanto, a identificação como uma Pesquisa Teórica parece assumir diferentes abordagens:

- Nas teses **593**, **2135**, **1624** e **1616**, a Pesquisa Teórica aparece como o estudo e aprofundamento de um tema pelo pesquisador.

A tese **593** trata do aprofundamento teórico de um tema, reforçado quando a autora descreve o objeto da pesquisa como “as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação de pedagogos professores. No entanto, revela contradições na apresentação da Metodologia: no Resumo, é assim descrita: “uma Pesquisa Teórica e, no seio desta, o “Estudo de caso participante” como metodologia de pesquisa, por acreditar ser pertinente aprofundar o olhar sobre o campo da ludicidade na formação dos pedagogos professores, o que não obteria com uma pesquisa de tipo quantitativo, por exemplo”. Embora, nomine como teórica, o argumento utilizado aproxima-se da ideia de uma Pesquisa Qualitativa. Isso se reforça no capítulo de Metodologia, já que a autora se dedica a tratar da Pesquisa Qualitativa e de uma proposição metodológica própria denominada Estudo de Caso Participante, acrescentando ao Estudo de caso contribuições da Pesquisa Participante.

Na tese **2135**, o autor informa que esta tem por objetivo “rever uma questão profunda, abordando dimensões ainda não pensadas do seu objeto, ou questões que não foram suficientemente discutidas e analisadas” (p.31).

Na tese **1624**, o autor denomina como Pesquisa Teórica de Base Bibliográfica, mas já alertando que esta denominação não é suficiente para expressar a pesquisa, considerando a incapacidade da linguagem escrita de revelar o processo investigativo realizado e o modo como se deu. É uma tese que assume uma discussão de epistemologia e método, em que o autor apresenta um “sentido simbólico oriundo de um Saber que se apresenta articulado e organizado” (p.19).

A tese **1616** também adotou a Pesquisa Teórica na perspectiva de aprofundamento de uma teoria. Teve como fontes livros basilares no desenvolvimento de teorias de dois autores, a fim de apresentar “novas e inusitadas vertentes que pudessem contribuir para se (re)pensar e aprofundar as referidas teorias”.

- No Resumo da tese **589** evidencia-se que a pesquisa fará uso da “epistemologia de uma pesquisa qualitativa”. No capítulo de Metodologia, informa tratar-se de uma Pesquisa Teórica Qualitativa, já que consistiu em “reflexões provocativas em relação ao que está consolidado no Campo da Lectoescrita”. Apesar de apontar reflexões acerca do tema proposto, fica

evidente que a relativização da pesquisa qualitativa, como teórica, ocorreu em função de não ter sido possível chegar à fase experimental proposta pela pesquisa, conforme aponta a autora: “Inicialmente, o processo investigativo previa um trabalho de campo. [...] Em seguida, uma fase experimental de vivências de leitura e escrita no *Moodle* [...]. Neste caso, teríamos um Estudo de Caso e uma pesquisa interventiva, ou mesmo uma Pesquisa Participante [...]. Entretanto, esta pretensão defrontou-se com uma adversidade que foi o tempo necessário para sua efetivação”.

- A tese **597**, apresenta no Resumo o método como “uma proposição teórica a partir de Bakhtin e Glissant, enfocando o dialogismo para uma leitura realizada enquanto uma tradução do discurso manifesto dos autores, mas, também, das linhas marginais do texto, privilegiando – como metodologia – a análise textual das fontes bibliográficas e das demais fontes”. Nesse sentido, a pesquisa realizada se configura como teórica, não na perspectiva de aprofundamento de um tema ou questão, mas de análise textual, que tem a leitura como técnica principal para o “estudo sistematizado de fontes bibliográficas”. Essa abordagem metodológica é muito utilizada nas pesquisas da área de Letras.

A partir desse mapeamento e da análise do que se entende como Pesquisa Teórica em cada tese, poderia dizer que 3 delas (**2135,1624,1616**), se aproximam do entendimento de Demo (2002), no que se refere à perspectiva de que a Pesquisa Teórica visa “reconstruir teoria, conceitos, ideias”, embora, não se limitem à uma postura apenas científica e avancem em discussões acerca de outras epistemologias possíveis (sobretudo nas teses **2135** e **1624**). Já as demais teses não se configuram nessa perspectiva: a **593**, embora aprofunde um tema, denomina-se um Estudo de Caso Participante; a **597** aproxima-se da metodologia do campo das Letras e a **589** de uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, pelos percalços da pesquisa, acabou por deter-se numa análise teórica de uma categoria.

O mapeamento feito teve como objetivo identificar as referências utilizadas pelos pesquisadores que fizeram a escolha pela Pesquisa Teórica, de forma que pudessem contribuir para o meu aprofundamento acerca do que é, afinal, uma Pesquisa Teórica. Após, tentar compreender, inicialmente, a concepção de Pesquisa Teórica que se construiu em cada uma das 6 teses, li o capítulo de Metodologia de cada uma delas, a fim de localizar tais referências.

Dentre as 6, apenas na tese **1616** foi utilizada alguma referência acerca do conceito de Pesquisa Teórica. A autora fez uso de duas citações, em dois parágrafos, das seguintes obras de Pedro Demo: *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas (1994)* e *Metodologia do conhecimento científico (2000)*. Dessa forma, a busca por referencial teórico nas teses do PPGEduC apenas reforçou a escassez de referências acerca da Pesquisa Teórica, quanto à falta de clareza e aprofundamento do que é, afinal, a Pesquisa Teórica.

Nesse sentido, é importante recuperar que o PPGEduC tem por objetivo principal formar profissionais e/ou pesquisadores para intervir na realidade educacional, portanto privilegia a utilização de Metodologias que coadunam com este objetivo. Sem desconsiderar o foco assumido pelo Programa, por vezes, a aplicação de teorias em pesquisas intervencionistas também pode suscitar a necessidade de aprofundamento teórico de um tema ou conceito ou de uma epistemologia, em um processo de retroalimentação. De forma que a Pesquisa Teórica pode surgir também de achados ou necessidades advindas da realidade contextual pesquisada.

Cumprido o propósito de buscar novas referências nas teses do PPGEduC, constatei que não acrescentou novos autores ao meu referencial sobre Pesquisa Teórica. Diante da falta de referências para fundamentar a Pesquisa Teórica, percebi que, assim como fez o pesquisador na tese **1624**, precisaria apresentar também o sentido que construí para essa pesquisa, a partir do meu saber e do universo de discussões epistemológicas que adentrei no Grupo de Pesquisa Umanità. Após essa revisão de autores e esforço em compreender e explicitar, afinal, o que é uma Pesquisa Teórica, resumo em algumas elaborações²⁷:

-A ausência de um conceito e de uma compreensão clara acerca da Pesquisa Teórica em Educação ocorre porque a concepção de Pesquisa Teórica extrapola a discussão metodológica e adentra a questão do Método em uma abordagem epistemológica. Dessa forma, esta não aparece entre os tipos de pesquisa elencados pelos metodólogos da área de Educação, assim como as Pesquisas em Educação pouco têm se voltado para discussões epistemológicas.

-A Pesquisa Teórica, na perspectiva da epistemologia da Ciência, permite a produção de um conhecimento novo. Este conhecimento novo serve de fundamento teórico para as pesquisas aplicadas ou intervencionistas, que a partir da realidade do

²⁷Tais elaborações são oriundas de Diálogo de Orientação, ocorrido em 15/09/2021.

contexto, podem originar um segundo momento teórico de revisão, aprofundamento ou ampliação da teoria, em um processo de retroalimentação.

-A Pesquisa Teórica faz uma aproximação de um objeto, ou de um aspecto deste, formalizado ou tratado sistematicamente pela primeira vez, o que carece de um amadurecimento intelectual, antes de ser aplicado ou levado a campo. Assim, a teoria, na formalística, princípios e parâmetros epistemológicos da Ciência, deve ser apresentada e submetida aos pares para legitimação e, posteriormente, difusão. Submeter a teoria aos pares está dentro de um acordo ético que exige o crivo e legitimação pelos pares e, também, ideológico, pois está dentro de um circuito institucional.

-A Pesquisa Teórica é oriunda de um processo investigativo que leva à uma elaboração intelectual e abstrata que não se desloca da realidade, porque é representação desta. Esta elaboração intelectual origina-se de um saber, que lê algo na realidade, atribui uma forma e uma representação lógica. No âmbito da Ciência, após o crivo e legitimação dos pares, a teoria é colocada à prova por meio da experimentação em laboratório no campo das Ciências Exatas e Naturais e aplicadas ou intervencionistas nas Ciências Humanas. A pesquisa intervencionista pode assumir uma abordagem qualitativa, desde que trate o objeto em uma perspectiva dinâmica e não estática. Muitas vezes, a intervenção assume um ar de aplicação, na qual o pesquisador interpreta o que o sujeito diz e estabelece uma verdade sobre ele e sua realidade. No entanto, a intervenção pode se dá em uma perspectiva contextual, que respeite e oportunize o advento da condição de sujeito dos participantes e seu saber acerca da realidade em que vive, assim permitindo que ele elabore e crie uma saída, singular, contextual e relativa, para os problemas da sua realidade, sem pretensão de completude ou generalização. Com isso, subvertendo a própria Ciência, em uma perspectiva de Epistemologia como produção de sentido.

-A Pesquisa Teórica aqui proposta visa trazer contribuições sobre o tema Ensino de Literatura, com o objetivo de discutir e analisar a base epistemológica de pretensão científica e moderna que o embasa, sobretudo a partir de um paradigma fundado na Teoria e Crítica Literária de base estruturalista e, a partir de outro caminho epistemológico, elaborar um sentido possível para o Ensino da Literatura. Assim, propõe um avanço teórico na abordagem do objeto, no que se refere à compreensão

do clássico, seu potencial de Linguagem e suas contribuições para o Ensino da Literatura, implicando em uma subversão e uma singularização.

Nesse sentido, acrescento a esse capítulo de Metodologia, algumas considerações acerca de epistemologia que apontam para uma perspectiva que está fora do campo da Ciência.

1.2.3 Provoações Epistemológicas: subvertendo os limites da Metodologia Científica

A Pesquisa Teórica, aqui proposta, surgiu de um “mergulho” nas discussões epistemológicas do Grupo de Pesquisa Umanità e também de uma mudança na maneira de compreender a pesquisa e os sentidos que se pode produzir a respeito de um objeto.

Influenciada pelo discurso, estudos e bases epistemológicas vivenciadas no Grupo de Pesquisa Umanità, acho pertinente apontar a compreensão de epistemologia que começo a construir, fundada em princípios distintos da epistemologia da Ciência: a compreensão de um sujeito subjetivo e dos sentidos que ele constrói na sua relação com o mundo e com a Linguagem. Aqui expressarei o que compreendo, teórica e epistemologicamente, sobre estes princípios; ao tempo, em que, ao escolher este caminho de construção da tese, revelo, em minha escrita, como ato, a minha própria condição subjetiva e os sentidos elaborados.

Ao optar por uma discussão que vai além da Metodologia e volta-se para uma discussão epistemológica, coaduno com a subversão, feita por Lima Jr. (2015), que se funda em uma *dèmarche* à ideia de que a Ciência e a Filosofia são os únicos caminhos possíveis para se chegar à produção de conhecimento ou mesmo de se fazer pesquisa. Tal escolha não se faz a fim de estabelecer nenhuma valoração entre a Ciência e outras formas de produzir conhecimento, mas de subverter o entendimento de Epistemologia, para além dos aspectos meramente científicos, pois esta se relaciona com a produção de sentido pelo sujeito.

Nesse sentido, um dos recuos que necessitei fazer foi buscar uma resposta para a pergunta: mas, afinal, o que é epistemologia? Na acepção etimológica, *episteme* significa “conhecer, entender”; o termo epistemologia deriva de *episteme*. Há várias definições dadas ao termo epistemologia apresentadas por Oliveira (2016), uma dessas refere-se à "um ramo da filosofia que investiga aspectos referentes ao

conhecimento: a origem, a estrutura, os métodos e a validade” (2016, p.17, *grifo meu*). Nesse sentido, pode ser entendida como Teoria do conhecimento, isto é, “uma teoria, isto é, uma explicação ou interpretação filosófica do conhecimento humano” (HESSEN, 1980, p.25). Dessa forma, conforme demonstra Oliveira (2016), problematiza o conhecimento humano e aponta explicações ou interpretações em busca de respostas para as seguintes questões:

“É possível o conhecimento?” Há duas possíveis respostas: o *dogmatismo*, que não problematiza o processo de conhecer humano e o *ceticismo*, que põe em dúvida se de fato se conhece os objetos.

“Qual a origem do conhecimento?” O questionamento abre espaço para três posicionamentos: o *empirismo*, que afirma ser a experiência; o *racionalismo* que busca a origem na razão e o *apriorismo*, que reconhece a razão, tanto quanto a sensibilidade.

“Quem determina o conhecimento?” Há duas posições: o *idealismo* que afirma a determinação do sujeito sobre o objeto e o *materialismo* que estabelece a determinação do objeto sobre o sujeito.

“O que é a Verdade?” A verdade é um processo histórico em construção, “toda e qualquer verdade humana é um simples tornar-se verdade” (JAPIASSU, 1978 apud OLIVEIRA, 2016).

A Epistemologia, que investiga o conhecimento humano, teve sua diversidade reduzida, na cultura ocidental e moderna, à razão. Nesse sentido, Feyerabend (2011), alerta que, apesar da “ciência ocidental agora reinar suprema sobre o globo” (FEYERABEND, 2011, p.22), isso se deu pelo seu uso ideológico, pelo poder e pela necessidade de armamentos. Dessa forma, passa a se reconhecer, hegemonicamente, o conhecimento como um fruto de um processo cético de submissão à razão, pelo crivo do método cartesiano, baseado na dúvida, que visava atingir à Verdade. Nessa perspectiva, a origem do conhecimento vem unicamente do *cogito*, conforme afirma Descartes (2013): “eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas em pensar, e que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma” (DESCARTES, 2013, p.64).

Também há um conceito de Epistemologia que se liga à ciência: “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de diversas ciências, destinados a determinar a sua origem lógica, o seu valor e a sua importância objetiva” (LALANDE, 1999 apud

OLIVEIRA, 2016, p.16, *grifo meu*). Nessa perspectiva, a Epistemologia, como uma disciplina da Filosofia, toma a própria ciência como objeto e busca refletir acerca do conhecimento produzido pela ciência:

Compete à vertente epistemológica da filosofia estudar e analisar, além das investigações propriamente fundacionais e de possibilidade da ciência, as condições reais de sua efetuação, quer dizer, sua gênese, sua formação, sua estruturação, numa palavra, o modo de produção das teorias e dos conceitos científicos em circunstâncias históricas e culturais bem determinadas. (JAPIASSU, 1978 apud OLIVEIRA, 2016, p. 18)

A partir desse prisma, como uma disciplina ou área da Filosofia, aproxima-se de outras como Filosofia da Ciência e História das Ciências.

Há ainda uma terceira definição que se liga ao “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1991, p.16). Importante destacar que o termo *saber*, é entendido como um conhecimento prático (saber fazer), aprendido e validado em um determinado contexto social. Alguns autores vão definir esses saberes como *populares*, provenientes de experiências de vida; vinculam-se ao *sensu comum*, aprendidos na tradição oral, como expressão do que é vivido nas experiências cotidianas; *culturais* porque são produzidos nas práticas sociais e culturais e refletem a forma de viver, pensar e compreender o mundo.

As provocações epistemológicas que venho trazer se referem ao significado de Epistemologia como conhecimento, trazidas por Lima Jr. (2005b), no texto “Conhecimento humano: a diversidade e a não-identidade”. Neste escrito, o autor problematiza o conhecimento humano e a epistemologia, com o objetivo de denotar que “o aspecto mental humano não pode ser isolado do social e do ecológico, nem tão pouco ser reduzido à sua dimensão intelectual, compreensiva, signitiva” (LIMA JR., 2005b, p. 33). Pois, é um processo criativo, que tem origem na diversidade e recria-se no processo constante de busca de sentido pelo sujeito.

A problematização proposta pelo autor vai de encontro à concepção cartesiana, que só admite o conhecimento a partir do crivo da razão. Essa mesma compreensão de que a razão não se circunscreve à cognição é defendida por Habermas (2012) como um processo triádico, que envolve, além da cognição, o aspecto normativo e estético. Já que o conhecimento não se limita à razão cognitiva, a epistemologia da

Ciência, fundada na racionalidade, não pode ser o único caminho para abordar o “modo humano de conhecer”, que é criativo e aberto. Ou que “as normas que regulam o modo de produção e circulação de conhecimento não podem ser rígidas e uniformes e não podem se referir à reprodução de algo que já está dado” (LIMA JR., 2005b, p.34).

Lima Jr. (2005b) aponta que há, em termos epistemológicos, uma mudança qualitativa, pois o procedimento epistemológico pautado na identidade entrou em crise. Nesse contexto, o reconhecimento da diferença evidencia a diversidade e a incapacidade de reduzir a realidade à lógica e à razão. Essa visada epistemológica permite “fazer da metodologia um processo criativo, um fluxo inventivo de estratégias” (LIMA JR., 2005b, p. 37). Na perspectiva de Feyerabend (2011), o anarquismo pode ser um excelente remédio para a epistemologia, permitindo ao pesquisador ser “inventivo”. Nesse sentido, busco romper com um fazer metodológico reprodutivo e prescritivo, aventurando-me a criar e expressar meu percurso metodológico e amadurecimento intelectual e epistemológico.

Ao considerar o conhecimento humano como um processo criativo, Lima Jr. aproxima Epistemologia e Estética²⁸. Esta foi uma proposição apresentada pelo autor no sentido de que a epistemologia implica uma estética, entendida como *poiesis*, criação, ato do sujeito, que se articula por meio da Linguagem, em busca de sentido. Lima Jr. circunscreve o sentido de Estética adotado por ele como ato criativo do sujeito, em diferenciação à Estética como ramo da Filosofia que discute a Arte, a partir do conceito de Belo.

Epistemologia, é compreendida nesta tese, como um processo criativo do sujeito que se relaciona com o mundo e produz sentido sobre ele. Por este viés, conhecimento, nesta tese, extrapola o aspecto científico de “produção do conhecimento” para se aproximar dos sentidos que o homem produz na relação com o mundo, por meio da Linguagem. A perspectiva de pensar o conhecimento pautado na relação entre o ser e a linguagem reconhece que, mesmo antes da estruturação da Filosofia e da Ciência, o ser já lidava com o mundo, interagia, criava a linguagem e produzia um sentido, a exemplo do mito, da arte, da religião.

²⁸Anotações feitas durante Conferência de abertura “Epistemologia e Estética”, proferida por Lima Jr. em 11.11.2015, na abertura do IV CONECTE-Colóquio Nacional sobre Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

Nesse mesmo sentido, Feyerabend (2011) afirma que a ciência é “tão só um dos muitos instrumentos que as pessoas inventaram para lidar com seu ambiente” (FEYERABEND, 2011, p.211). Esta deveria ser ensinada como uma concepção entre muitas e não como o único caminho para a verdade e a realidade. Alerta ainda que, embora possamos aprender muito com as ciências, “também podemos aprender das humanidades, da religião e dos remanescentes de tradições antigas que sobreviveram ao furioso assalto da Civilização Ocidental”. (FEYERABEND, 2011, p.316).

O sujeito, nessa perspectiva epistemológica, é o subjetivo, termo que parece redundante, mas serve para marcar e demarcar o lugar da Subjetividade, antes negada ou deixada à margem em outras abordagens epistemológicas. Também se entende que o objeto, como a própria Linguagem, parte do Simbólico, com o qual o sujeito interage para representar a si e ao mundo, em um processo ontológico que coloca em evidência o ser e o saber auto expressivo que ele carrega, revela e transmite. É relevante destacar que a concepção de sujeito que se postula neste texto aproxima-se do entendimento do ser, como condição ontológica, da forma como este é e age no mundo, por meio da sua inserção no Simbólico.

Também é importante apresentar a concepção de Subjetividade, que para Lima Jr. e Sales (2012) “tem a ver com a expressão do eu, expressão real de cada sujeito (LIMA JR.; SALES, 2012, p.125)” nas vivências e trocas sociais. Essa auto expressão se dá em cada sujeito, de forma singular e única, mas tal singularidade tem sido negada no processo do ensino que, por meio das didáticas e metodologias, visa promover a aprendizagem de forma homogeneizadora, desconsiderando a subjetividade de cada um.

A noção de sujeito “subjetivo” trazida aqui é oriunda da maneira como o sujeito é pensado a partir da Psicanálise, como sujeito da falta, do inconsciente. O próprio Lacan (1998), no escrito “A Ciência e a verdade”, reconhece que a Ciência e a Psicanálise lidam com o mesmo sujeito, portanto não estamos falando de um outro sujeito, mas de um aspecto ou faceta da condição de sujeito ignorada pela Ciência, ao tomar a razão como fundamento. Dessa forma, é importante compreender como se entende o sujeito, a partir da Ciência e da Psicanálise.

Descartes (2013) propõe um método e narra o caminho possível encontrado em busca de um conhecimento verdadeiro ou mais ainda, “propor este escrito como uma história, ou, se quiserem, como uma fábula” (DESCARTES, 2013, p.35). Mesmo sem

a pretensão da hegemonia epistemológica, acabou por inaugurar uma filosofia cartesiana, que tinha por preocupação encontrar uma maneira do ser humano chegar à Verdade e um pensamento moderno, que se firma a partir de uma Ciência moderna que vai se estruturando, por meio de uma racionalidade técnica.

A concepção de Ciência proposta por Descartes (2013) tinha como centro do processo de construção do conhecimento e da busca da Verdade a partir do método, baseado na dúvida e na hiperbolização dela, embora rendendo-se à perfeição divina: “[...] aquilo mesmo que tomei como uma regra, a saber, que as coisas que concebemos de maneira muito clara e distinta são verdadeiras, só é seguro porque Deus é ou existe, e porque ele é um ser perfeito, e porque tudo que está em nós vem dele” (DESCARTES, 2013, p. 69). Assim como Santana (2012), Lima Jr. (2012) afirma que Descartes rompe os limites da razão: “a Ciência cartesiana é metafísica” (LIMA JR., 2012, p.35).

Descartes (2013) apresenta os quatro preceitos do método que propõe:

1ª- “não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira”, sem antes passar pelo crivo da razão;

2ª- “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las”, de forma que delimitando o problema, a razão teria mais condições de elucidá-lo;

3ª- “conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, até o conhecimento dos mais compostos”; ou seja, ordenar as partes para a remontagem do todo.

4ª - “fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir”; fazer a verificação da verdade científica alcançada.

Para além da primazia do método sobre o sujeito, é relevante pensar na hierarquia entre os sujeitos que as regras do método impõem. Seria mais sujeito quem pensa o método? Qual o papel do sujeito que apenas segue as regras do método, já pensado e formulado pelo outro? Essa hierarquização dos sujeitos se contradiz na própria afirmação de Descartes (2013): “[...] a capacidade de bem-julgar, e se distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens (DESCARTES, 2013, p. 33). Se todos os homens possuem a capacidade da razão, podem e devem, assim como

Descartes (2013), pensar um método mais apropriado para sua pesquisa e para a Epistemologia que pretende defender e, assim, contar a sua “história”, a forma como construiu e criou à sua maneira de exercitar a razão; ou na perspectiva da Subjetividade aqui defendida, avançar além da razão, tida como consciente.

A proposta de pesquisa aqui apresentada tem como referência esse questionamento da racionalidade científica e a construção de sujeito que ela propõe. Pensar em um sujeito subjetivo como princípio de construção do conhecimento é operar fora da Ciência, é a busca de outra Epistemologia possível. Segundo Lima Jr. (2012), o sujeito epistêmico cartesiano articula-se em função de um saber como ser de sentido, marcado pelo não saber: pela dúvida sobre a verdade e a validade do saber que ele mesmo produz. Para além da dúvida cartesiana, que já reconhece em si, que algo falta ao sujeito e que essa falta gera a necessidade da busca da Verdade, há também uma máxima de Descartes que é “penso, logo existo”, evidenciando, dessa forma, que a existência humana está pautada pela razão. Lima Jr. (2012a) afirma, ainda, que Descartes cria e oblitera o sujeito, pois nega a autonomia e o processo criativo do sujeito, que deve submeter-se ao método.

É importante destacar que a discussão de sujeito subjetivo não nega o sujeito da Ciência, mas reconhece que, na perspectiva científica, a subjetividade foi posta de lado. Negar, ou pôr de lado, a subjetividade inerente à condição do ser/sujeito é operar apenas com a condição racional, desconsiderando que, muitas vezes, a própria racionalidade sofre influências da subjetividade.

Aproximando a relação entre o ser de linguagem que nos constitui e o sujeito “subjetivo” que a Psicanálise institui, como aquele que sofre sua ação e consequências e atua por associação livre, Santana (2012) cita as deduções de Milne (1996) acerca do texto “A Ciência e a verdade” de Lacan (1998):

- 1- *A psicanálise opera sobre um sujeito (e não sobre um Eu)* - o Eu aqui é uma referência à Freud, que estudou o ser, em uma perspectiva científica e biológica, a partir da fisiologia e das patologias;
- 2- *Há um sujeito da Ciência*- tal sujeito é uma concepção do século XVII formulada por Descartes; é o homem regido pelo “cogito”;

3- *Estes dois sujeitos constituem um só-* o sujeito da Psicanálise é o sujeito da Ciência, apenas se faz uma inversão na noção cartesiana, extrapola o “cogito”.

Na Psicanálise, assim como na Ciência, o sujeito é constituído e marcado e movido pela falta, pelo desejo de saber, de conhecer e produzir sentido. Para a Ciência, é possível preencher essa lacuna, buscando a verdade, por meio do conhecimento, de forma que as revoluções científicas possam sempre ocorrer e levar a criação de novos paradigmas. A Psicanálise também considera o sujeito na condição da falta e do desejo que o move, mas, reconhecendo que a completude não é possível de ser alcançada, cabe ao sujeito aprender a lidar com a angústia e com a condição faltante constitutiva do ser.

Considerar a Subjetividade, na condição de pesquisadora, é assumir que o meu objeto de pesquisa contém marcas e facetas da minha subjetividade, é revelador de um desejo, é oriundo da experiência e vivência da condição de professora. É também adotar o entendimento de que o sujeito que lê Literatura é, também, um sujeito subjetivo, que tem sido abordado e considerado, a partir dos moldes da Ciência Moderna. Esta também dita, metodologicamente, a forma de ensinar, com base em alguns princípios: razão; fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas; conteúdos organizados do simples para o complexo; após a transmissão, deve-se verificar se houve a aprendizagem. Tais princípios orientam o ensino em todas as áreas, inclusive no campo das Linguagens e da Literatura.

A tese, como uma escrita acadêmica, demonstrativa, e também, em alguns momentos, mostrativa, dos sentidos elaborados por mim acerca do objeto, é um resgate do lugar estético-expressivo do sujeito como condição primordial para a construção do conhecimento que, pode avançar para além dos rigores científicos da escrita acadêmica e das prescrições metodológicas já instituídas. Na concepção anarquista, emprestada por Feyerabend (2011), é importante relativizar as descobertas de uma pesquisa, pois estas não são um único cenário ou “ser” da realidade, mas uma variedade de respostas, cada uma delas constituindo uma realidade especial para o pesquisador; ou uma realidade singular e relativa.

2 NOTAS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA

Este capítulo, conforme apontado na proposta metodológica, tem por objetivo abordar, em uma visão panorâmica, os modelos de Ensino da Literatura e as bases teórico-metodológicas que sustentam tais modelos. Assim como, analisar os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+ Ensino Médio (2002), Orientações Curriculares Nacionais - Ensino Médio - OCNEM (2006), Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio - BNCC-EM (2018)) que orientam e normatizam o Ensino da Literatura e explicitar que, nas diferentes abordagens, não se considera a subjetividade, tanto nas abordagens tradicionais e tecnicistas, quanto nas críticas. É, pois, sobre este recorte que se detém o diferencial de leitura, compreensão e análise da Literatura e documentos da área.

2.1 Paradigmas do Ensino da Literatura

A apresentação da história do Ensino da Literatura que farei, de forma sucinta, tomará como referência central a obra *Paradigmas do ensino da literatura (2020)*, de Rildo Cosson, na qual, o autor sintetiza em seis paradigmas os modelos de ensino desta disciplina. O autor toma o termo paradigma de empréstimo a Kuhn e o apresenta como “uma espécie de “matriz disciplinar, constituída de generalizações simbólicas, crenças em determinados valores e exemplos compartilhados” (COSSON, 2020, p.9).

Usarei a terminologia apresentada pelo autor para cada abordagem, entrecruzando com outros autores e com minhas considerações acerca de cada modo de ensinar. Cosson (2020) apresenta os seis paradigmas divididos em *tradicionais*: moral-gramatical e histórico-nacional e *contemporâneos*: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

O primeiro modelo de Ensino de Literatura²⁹ no Brasil, o *moral-gramatical*, remonta ao período colonial e a educação promovida pelos jesuítas, desde a segunda metade até o final do século XIX. O modelo de ensino de língua no Brasil tomou como parâmetro a maneira como se ensinava o latim, que se dava a partir dos clássicos como um importante legado cultural e acesso à uma cultura superior. Nesse período,

²⁹Aqui o termo *Ensino de Literatura* foi grafado com a preposição *de* para destacar o ensino que utilizava da literatura como instrumento para ensinar a língua.

no Brasil, o acesso à escola era limitado e tinha por objetivo a formação da elite, em uma perspectiva humanista, na qual saber falar e escrever com desembaraço sobre os textos e autores vistos na escola são atitudes esperadas daqueles que pertencem a classe dos bem-educados ou bacharéis-doutores.

Dentro dessa perspectiva, a literatura era tomada como instrumento, como um meio pedagógico e era abordada como conteúdo nas disciplinas de *Gramática*, *Retórica* e *Poética*, conforme o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus; só em 1871, essas se fundiram na disciplina de *Português*. Os excertos de textos clássicos de Homero, Ovídio, Virgílio e Cícero eram apresentados aos estudantes por meio de coletâneas: florilégio, seleta, antologia e de manuais. Tinham o objetivo de contribuir para a aprendizagem da língua, como modelo de uso da língua culta a ser imitado na escrita, e da formação moral, segundo os ditames dos valores e da fé católica.

O professor, considerado um erudito, um profundo conhecedor dos textos, utilizava de uma metodologia analítica, “no sentido de descrever detalhadamente e explicar os elementos que compõem o texto, dissecar o texto para demonstrar seu apuro linguístico-cultural e assegurar a compreensão da lição moral nele contida” (COSSON, 2020, p.26). Cabia ao professor transmitir os conhecimentos que possuía e ao estudante receber, sem questionamentos e com a devida reverência, os textos e ensinamentos oferecidos.

No final do século XIX, com o desejo de fortalecimento do Brasil como nação, a literatura passou a ser de interesse do Estado e a escola torna-se um espaço para construção e confirmação da identidade nacional e para o conhecimento da cultura. Instituiu-se, assim, o modelo *histórico-nacional*. Lajolo (1993) traz a necessidade de uma releitura dessa História da Literatura a fim de compreender qual o seu papel no conjunto de práticas culturais envolvidas com o projeto de desenvolvimento, consolidação e transformação da imagem nacional necessária a um projeto de Nação que combinasse com o Estado moderno. A Historiografia Literária moderna nasceu dos projetos de afirmação nacional dos estados burgueses da Europa, em contraponto aos valores clássicos da aristocracia, já no Brasil tratou-se de afirmação da identidade pela valorização dos povos nativos, daí se origina a literatura indianista, em que se destaca José de Alencar.

A literatura passa a ser considerada como o espelho da nação, portanto importante instrumento para representar o Brasil, deixa de ser apenas um conteúdo e ganha o patamar de disciplina no Ensino Secundário denominada Literatura ou Literatura Brasileira. Cosson (2020) afirma ainda que a condição de disciplina só acontece quando entra para a grade curricular, com um horário específico e passou a ser cobrada nos vestibulares.

Desta forma, elegeu-se como conteúdo a História da Literatura³⁰ que, dividida em períodos ou estilos de época, apresentava o cânone literário brasileiro, “objetos de parcas leituras, e muitas referências e reverências” (COSSON, 2020, p.55). Coutinho (2005) apresenta a origem dessa abordagem, que foi se desenvolvendo a partir do século XVI e chegou ao seu ápice no século XIX, com um conceito e método: o método histórico, adotado da História.

Para Coutinho (2005), o método da História Literária foi configurado pela voga científica da época, que presidia os estudos das formas de vida e de cultura, sobretudo pelos métodos das Ciências Naturais. Nesta perspectiva, e influenciada pelo determinismo, a literatura era concebida como resultado de forças exteriores. Para o autor, o Positivismo se apresentou na metodologia do trabalho literário por duas linhas: uma a *escola histórica ou romântica alemã*, que considerava os “produtos do espírito como oriundos do ‘gênio do povo’” (COUTINHO, 2005, p. 9) e, por isso, o interesse pela poesia popular e pelas origens históricas desses produtos; a outra a *escola positivista*, de matriz francesa, que buscou apoio nas Ciências Naturais para estabelecer o método de pesquisa histórica e literária e para explicar

os fatos do espírito pelas leis gerais da evolução, da gênese sociológica e das características psicológicas, assumindo o papel da herança biológica, dos quadros social e geográfico no condicionamento dos fatos do espírito (COUTINHO, 2005, p. 10).

Utilizando dessas bases de orientação, a partir do século XIX, os estudos de História Literária tomaram várias perspectivas dentro do método histórico. Dentre as

³⁰O artigo “Literatura e História da Literatura, senhoras muito intrigantes”, de Marisa Lajolo, recupera o entrelaçamento entre literatura, história e história da literatura, esclarecendo e diferenciando as terminologias: *história literária*, entendida como um campo da História que se dedicou a tomar a literatura como objeto e documento da história; *história da literatura*, em que, a história serve como um contexto que atribui significado ao texto literário e *historiografia literária* como contar a história de uma determinada literatura. Aqui os termos *História da Literatura* e *Historiografia Literária* referem-se à esta organização cronológica de autores, obras e estilos, que se ilustram em muitas linhas do tempo nos livros didáticos.

várias direções, no Brasil, destaca-se a *história literária geracional e periódica* que divide a evolução da literatura em períodos ou “gerações”, tal historicismo foi uma herança portuguesa. Mas, mesmo nessa perspectiva, Coutinho tece críticas, visto que a História Literária não delimitou o âmbito de sua atividade, nem criou uma metodologia própria de pesquisa. Dessa forma, interpreta os fenômenos literários ligados aos fatos políticos, sociais e econômicos. Assim, pode-se afirmar que a pretensa cientificidade do método historicista é questionável, assim como há dúvida de que haja, de fato, uma cientificidade que não seja ideológica, conforme Habermas (2014).

A exemplo disso é a utilização dos períodos históricos como referência na periodização da História Literária, indicando a dependência e determinação da literatura pelos acontecimentos políticos e sociais e a falta de critério científico no estabelecimento dos períodos. O autor critica a imprecisão da nomenclatura utilizada, que mistura denominações da *história geral* (Idade Média, Idade Moderna) com outros da *história da arte* (Renascimento) ou simples *termos numéricos*, por meio dos séculos, e *termos de conteúdo literário* (Romantismo, Classicismo). Tais imprecisões se estendem também às *designações para as divisões*: era, época, período, fase, idade.

No Brasil, segundo Coutinho (2005), a Historiografia Literária brasileira, na sua fase primitiva, consistia em exposições meramente descritivas, escritas “de ouvido”, quando não se limitava a catálogos biobibliográficos e florilégios ou antologias com finalidade didática. Segundo Coutinho (2005), é com Silvio Romero, e a publicação do *Compêndio de História da Literatura brasileira*, que a Historiografia Literária brasileira passa a ser encarada em bases científicas, com preocupação conceitual, sistematização metodológica e inclusão de uma grande quantidade de autores. Sua concepção de literatura e da história literária provinha da fonte romântica germânica e do pensamento filosófico positivista e naturalista, do evolucionismo darwiniano e spenceriano

Neste momento, deixou-se de ensinar *com* a literatura, como acontecia no *paradigma moral-gramatical*, “em que o texto literário, por seu caráter estético, serve de material para o ensino da leitura e de veículo preferencial dos valores que a escola deseja promover junto ao aluno” (COSSON, 2020, p.60) para se ensinar *sobre* a

literatura, “quando o saber literário é identificado com a história literária enquanto estilos de época” (COSSON, 2020, p.60).

O professor, neste contexto, também era visto como um erudito a quem cabia informar e apresentar, ao estudante, a História da Literatura, por meio da transmissão de seus conhecimentos aos estudantes. A metodologia pautava-se na ideia de munir os estudantes do maior número de informações acerca do autor ou obra que deveriam ser memorizadas. Desse modelo, ainda hoje, resultam as tradicionais aulas de Literatura pautadas numa sequência pré-estabelecida sobre o movimento ou escola literária: contexto histórico, características, biografia, bibliografia do autor, estudo de excertos.

Essa memorização era cobrada nas questões de vestibular, que não exigia que o estudante tivesse feito a leitura da obra em si, “bastava guardar na memória o nome dos autores, das obras e dos estilos aos quais estão associados” (COSSON, 2020, p. 52). Nesse mesmo sentido, Lajolo (2006) aponta que

nenhuma das operações mentais que os vestibulares de literatura exigem, exige mais do que operações computadorizáveis. Prescindem, geralmente, da leitura das obras literárias propriamente ditas e reduzem os textos de história, crítica e teoria da literatura a estereótipos e chavões” (LAJOLO, 2006, p. 3).

Dessa forma, o vestibular acaba por, retroativamente, modelar o Ensino de Literatura. A lista de obras literárias indicadas para os vestibulares, sobretudo pelas Universidades mais consagradas, ditava a escolha das obras a serem lidas e analisadas durante o Ensino Médio, sobretudo nas turmas dos concluintes, prováveis vestibulandos. O professor não fazia a escolha das obras a serem lidas a partir de critérios literários. Por vezes, as escolas aguardavam a publicação das listas de obras para o vestibular para poderem, finalmente, fazer a escolha das leituras a serem adotadas. É a demanda externa que valida o ensino.

Após décadas de prevalência do acesso ao Ensino Superior quase que exclusivamente por meio do vestibular, surgiu, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM que tinha por objetivo ser uma política de avaliação da qualidade do ensino e acabou por se tornar o principal meio de adentrar o Ensino Superior. A mudança no processo de avaliação também carrega consigo uma mudança pedagógica, sai de cena a lógica conteudista do vestibular e, entra, em cena, o ensino,

com base em competências e habilidades³¹. Vale ressaltar que a mudança de abordagem pedagógica não modifica a abordagem da literatura por meio da Historiografia Literária.

Cosson (2020) apresenta resultados de uma pesquisa, desenvolvida por Gabriela Luft e Luís Augusto Fischer (2014), que verificaram que nenhum conhecimento literário é necessário para responder às questões do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Neste tipo de exame não há lugar para a História da Literatura, embora continue a ser a base do Ensino da Literatura, ou mesmo exige um maior conhecimento do texto literário. Talvez se evidencie aqui que, dentro da perspectiva de competências e habilidades, na qual o ENEM se estrutura, não há, ideologicamente, intenção de enfatizar os estudos sobre Literatura e/ou que esta não permita ser instrumentalizada e categorizada em uma Matriz de Competências e Habilidades Assim, perdida sua notoriedade e exigência de ser ensinada, antes dada pelo vestibular, perde-se o espaço da literatura no currículo, reduzido a um conteúdo a ser ensinado, em meio a tantas competências e habilidades que o ensino da língua se propõe a desenvolver, sobretudo no domínio das práticas de escrita.

Conforme afirma Coutinho (2005), o método histórico recebeu graves críticas: dar importância demasiada ao meio histórico e social; prender-se aos detalhes biográficos; ser complacente com autores medíocres; fazer uso excessivo de meios numéricos para abordar a obra de arte; análises muito amplas; enfatizar às influências e imitações; utilizar de fragmentos de textos descontextualizados, que perdem o sentido e valor da obra como um todo; pretensão de explicar a obra literária pelos fatos. Há uma crise do método: a ideia é substituir “os métodos históricos e documentais, eruditos e positivos, dominantes no século XIX” por um “método estético ou crítico”. Diante de tantas críticas, houve reações nos centros de estudos humanísticos, a começar pela França, onde o método histórico tinha maior força e estendendo-se por outros países, como Inglaterra e Estados Unidos

A partir desses questionamentos, surgiram diferentes métodos³² que se orientam para o conteúdo da obra e também correntes que se voltam para os problemas de

³¹A análise aprofundada das intenções ideológicas da inserção de uma formação baseada em competências e habilidades foge ao escopo dessa tese, mas esta lógica está diretamente ligada a um pragmatismo e a um tecnicismo que favorecem a uma formação mais técnica para atender interesses de mercado e do capital. No capítulo seguinte, abordarei um pouco mais a questão.

³²Para abordar tais métodos recorri aos artigos sobre as principais correntes da Crítica Literária, publicados por Ivan Teixeira, na Série Fortuna Crítica da *Revista CULT* entre julho e dezembro de 1998.

forma e estilo. Preocupados com a forma, a escola formalista russa defendia que os críticos deveriam se preocupar com a literariedade da literatura, redirecionando a atenção para as estratégias verbais que tornam um texto literário. Nesse sentido, utiliza-se, no processo de análise, do conceito de literariedade que é “a propriedade de linguagem que caracteriza as obras literárias ou as características que distinguem a linguagem literária da linguagem ordinária (COSSON, 2020, p. 74). O autor deveria utilizar procedimentos linguísticos e artísticos para criar uma articulação para desviar da linguagem comum, em favor da criação do insólito e do imprevisto. Os morfologistas russos instauraram uma consciência linguística da literatura que particularizava o texto literário com uso de técnicas específicas aplicadas às palavras, em seus níveis semântico, sintático e fonológico.

Nos EUA, nos anos 30 e 40, com forte teor anti-historicista, surgiram as ideias do *new criticism*, que concentrava sua atenção na unidade da obra literária. Conforme Cosson (2020), na perspectiva do *new criticism*, utiliza-se do *close reading*, um estudo centrado no desvelamento do aspecto formal da obra literária, efetivado a partir da identificação dos elementos que compõem a estrutura ou aqueles que se destacam na tecitura do texto. Nesta mesma perspectiva, destaca-se o Estruturalismo, que aplicava os conceitos da Linguística Estrutural ao estudo de fenômenos sociais e culturais. Acabou por influenciar também os Estudos Literários, que buscavam estabelecer as estruturas que dão sentido às obras literárias e criar um modelo que desse conta de todas as narrativas.

O Estruturalismo propunha o abandono do exame individual das obras, por considerá-las como manifestação empírica de um discurso literário, formado por um conjunto abstrato de procedimentos, enquanto uma propriedade típica da organização mental do homem. Assim, o objeto de investigação do método estrutural era a análise desse discurso, já que o romancista ou escritor utiliza de unidades narrativas preexistentes à sua obra. No entanto, o método estruturalista encontrou um limite: sua abordagem não conseguiu solucionar o problema do valor estético, pois a caracterização do discurso literário ou a descrição estrutural não explicam as razões da beleza de uma obra, não captam sua força e significação. Cosson (2020) cita também o conceito de função poética, proposto por Roman Jakobson, entendida como “quando o texto se volta para si mesmo ou tem a elaboração da mensagem como

função dominante” (COSSON, 2020, p. 74). Há uma preferência pelos traços estilísticos ou pelo modo de dizer, em detrimento do conteúdo.

Sob a influência dessas correntes teóricas, divulgadas na disciplina de Teoria da Literatura nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da área de Letras, surgiu, nos anos 40, o paradigma linguístico. Perrone-Moisés (1999) afirma que a reflexão teórica foi tomando o lugar do estudo dos textos literários no ambiente universitário, que recebeu, com entusiasmo, tanto o Estruturalismo e a Semiótica, quanto as propostas do Pós-Estruturalismo. Embora, as disciplinas de Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa ainda mantivessem um perfil historicista, a disciplina de Teoria da Literatura era a porta de entrada para as novas correntes teóricas. Isso se refletiu na disciplina Literatura Brasileira no Ensino Médio que mantinha a perspectiva da História da Literatura, juntamente com um modelo de ensino *analítico-textual*.

Neste modelo de ensino, a literatura é entendida como expressão estética, considerada como a arte da palavra. Há uma preocupação em desenvolver uma consciência estética de apreciação, que se dá por investimento em um conhecimento técnico, que permita o desenvolvimento da capacidade analítica do texto literário. O professor, neste modelo, desempenhava o papel de um *expert*, um leitor especializado que servia de mediador, no processo de análise de textos, a partir do modelo que fornecia aos estudantes. No entanto, essa abordagem recebeu fortes críticas das correntes de base sociológica da literatura, alegando que isso podia levar à alienação do leitor e apartar a obra da sua historicidade. Pode-se estabelecer aqui uma analogia com o que acontece nos estilos de época: ora se pende mais para uma literatura “arte pela arte”; ora para “arte engajada”. Nos modelos de ensino, há sempre uma disputa de uma análise formal *versus* análise de conteúdo.

Nessa reivindicação do lugar social e histórico da literatura, surgiu o paradigma *social-identitário*, em que o valor da literatura está no seu conteúdo, tema que aborda ou aquilo que a obra diz. Tal paradigma possui diversas bases, mas apenas o Pós-Estruturalismo e o Desconstrucionismo serão abordados, fazendo-se também menção aos Estudos Culturais.

O Pós-Estruturalismo foi um termo usado para identificar teóricos que se distanciaram do Estruturalismo, ao admitirem a impossibilidade de dominar e codificar estruturas, a exemplo de Barthes em *O rumor da língua* (2012), Todorov em *A literatura em perigo* (2009) e Lacan no texto “A ciência e a verdade” (1998). Estes

estabeleceram uma crítica epistemológica do conhecimento, questionamento a concepção de sujeito e de conhecimento. Para estes teóricos, as estruturas de significação não existem fora ou independente do sujeito.

Barthes, conforme apresentado por Perrone-Moisés, no Prefácio de *O rumor da língua* (2012), vai, aos poucos, deslocando-se de um projeto estruturalista e semiológico, que buscava sistemas e métodos rigorosos para a análise literária. No entanto, ele constatou que uma “ciência da literatura” nunca seria suficiente para constituir um verdadeiro método científico, como o da matemática ou da lógica formal. Assim como essa cientificidade seria insuficiente para dar conta de todas as sutilezas da multiplicidade de funções do texto literário. Nos anos 70, ele se interessou pela psicanálise lacaniana e o discurso científico passou a ser o indesejado “discurso da lei” e a escritura, o “discurso do desejo”.

Nos termos de Perrone-Moisés, Barthes (2012) passou a considerar a literatura como um saber, ao qual só se tem acesso pela produção de um novo texto: a leitura. A leitura, nesta perspectiva da teoria da escritura, é um texto mental criado pelo sujeito como ato, na produção do qual o sujeito cria e recria-se, numa significância infinitamente aberta. Conforme Barthes (2012), antes, no processo de leitura, só havia interesse na figura do autor, que determinava o sentido certo e verdadeiro da obra, sem haver espaço para o leitor produzir seu próprio sentido. Essa mudança de interesse dos estudos da leitura, trazendo à tona a figura do leitor, é importante, mas será ressignificado, nesta tese, pela via da Subjetividade.

O autor, segundo Barthes (2012), é uma personagem moderna criada pela sociedade ao sair da Idade Média e descobrir o indivíduo. Na literatura, foi o Positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que concedeu maior importância ao autor. A explicação da obra é sempre buscada a partir de quem a produziu, o que se percebe nos Manuais de História Literária e nas biografias de escritores. Essa concepção convém muito à crítica, que quer encontrar o autor sob a obra e, assim, explicar o texto.

No entanto, a morte do autor permite que a escritura comece. O escritor moderno nasce junto com seu texto, pois escrever não é mais visto como uma operação de registro e representação, mas como uma inscrição na linguagem, uma performance, na qual o escritor faz uso de uma forma verbal rara, exclusivamente em primeira pessoa e no presente, baseada neste princípio que esta tese se escreveu em primeira

pessoa. Barthes (2012) cita Mallarmé que foi, na França, o primeiro que viu e previu a necessidade de colocar a própria linguagem no lugar do autor, que era considerado o seu proprietário. Para Mallarmé, é a linguagem que fala, não o autor; é suprimir o “eu” do autor em proveito da escritura, devolver o leitor a seu lugar. Para Barthes (2012) o texto é um espaço de dimensões múltiplas, mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne: o leitor. Com a morte do autor, ao findar a sua escrita, nasce o leitor que irá atribuir significação ao seu texto. Dessa forma, o que Mallarmé, e o próprio Barthes (2012), reivindica é o lugar de soberania da linguagem, que não pode ser considerada como instrumento a serviço do autor para representar suas ideias ou emoções, pois a linguagem não é apenas uma forma de representação, é ato estético do sujeito. Importante também destacar que se questiona o “autor” como uma “personagem” moderna criada para representar o escritor.

Barthes (2012) resgata o “escritor”, aqui entendido como aquele que, por meio da escritura, deixa também aparecer o sujeito, que, ao escrever em primeira pessoa, revela e assume sua subjetividade. A partir da noção de escritura e de texto trazidas por ele, também se reconhece, no leitor, um sujeito, que, no ato de ler, irá atribuir significação à obra.

Influenciado por Barthes, Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), tece críticas ao ensino da literatura nas escolas francesas que se baseia em uma perspectiva estruturalista, com abordagem científica da literatura, focando nos instrumentos de análise, mas sem um contato direto dos estudantes com a literatura. Reivindica que o texto literário volte a ser o centro do processo de ensino: “Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam” (TODOROV, 2009, p. 28).

Lacan (1998), no texto “A ciência e a verdade” traz importantes contribuições para pensar a Epistemologia. O primeiro deslocamento se dá no entendimento de sujeito para além do consciente, do sujeito do *cogito*, inaugurado por Descartes. Lacan propõe um sujeito que está para além do consciente, um “sujeito composto por uma relação com o saber” (1998, p. 872), que, muitas vezes, apresenta-se de modo inconsciente. Ao tornar esse saber consciente, ou conscientizar-se de que possui um saber, o sujeito descobre que a verdade se encontra em si mesmo e não é única, mas

singular. Nesse sentido, Lacan também desconstrói a ideia de uma verdade ou essência a ser encontrada fora do sujeito.

Ligado ao Pós-Estruturalismo, há a corrente teórica denominada de desconstrução, que tem Jacques Derrida como um de seus precursores. A desconstrução é uma crítica às oposições hierárquicas que estruturam o pensamento ocidental, tentando demonstrar que tais oposições são uma construção discursiva e, como tal, podem ser desconstruídas e reinscritas, sob outra estrutura e funcionamento. Tal proposta crítica foi assimilada, pelos Estudos Literários, como um método de leitura, que deveria ser feita de forma lenta e atenta aos detalhes, a fim de decifrar o texto. Para Jouve (2002), o desconstrucionismo coloca em evidência que o sentido da leitura é, na verdade, irresolúvel e não dominável, o que torna ilusória uma interpretação definitiva no processo de análise. A interação, que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita e o sentido é resultado desse encontro entre o livro e o leitor, embora o texto seja “o que escapa sem parar ao controle do leitor” (JOUVE, 2002, p.100).

Perrone-Moisés (1995) aponta as contribuições da desconstrução para a crítica literária: a consciência de seus pressupostos filosóficos, um aguçamento do senso crítico com relação aos textos, um afiamento dos instrumentos de leitura e um estímulo à criatividade escritural” (PERRONE-MOISÉS, 1995, p. 4). Foi a desconstrução que permitiu romper com o formalismo tecnicista, que começava a dominar as universidades como um método científico para o estudo da literatura, e abrir caminhos para os estudos de literaturas emergentes ou de grupos minoritários.

Também, sob forte influência dos Estudos Culturais, a literatura passou a ser entendida como um produto cultural, que aborda conteúdos e temas que representam as relações sociais e a identidade cultural, e pode servir de instrumento para o desenvolvimento de uma consciência social. Para Perrone-Moisés (1999) essa tendência foi nociva para os Estudos Literários, porque redundou no questionamento dos valores estéticos e cognitivos das obras e no nivelamento da prática literária com outras práticas culturais, dentro das quais ela perde sua especificidade e legitimidade, sendo abordadas como se fossem meros documentos e discursos.

Também pelo distanciamento do Ensino da Literatura das bases do ensino de língua e aproximação com a área de Humanas, nas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, surgiu o questionamento do lugar da literatura: seria essa uma expressão

estética e artística ou mais um produto da cultura? Cosson (2020) ressalta que é importante considerar que nos textos literários há mais do que representação social e expressão de identidade, há outros elementos que compõem a literatura como o exercício da fantasia e o jogo de linguagem.

Os Estudos Culturais reivindicaram, teoricamente, a abertura do cânone. De forma prática, a mobilização em defesa da inclusão dos textos não-canônicos produzidos pelas minorias levou, no Brasil, a criação das Leis 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Lei 11.645/08, que altera a anterior para incluir os povos indígenas. Com a inclusão de tais leis, o professor ganhou mais liberdade e respaldo para incluir os textos não-canônicos e não-literários, escolhidos, a partir de um critério temático.

O professor, tido por Cosson (2020) como um mediador³³, passou a utilizar de uma metodologia de análise crítica dos textos, promovendo discussões e debates, utilizando de projetos temáticos, a fim de colocar o estudante na condição de colaborador na construção do conhecimento e com o intuito de uma formação, para além da literária, cidadã. Segundo Cosson (2020), neste paradigma espera-se a emancipação identitária e o empoderamento, que a leitura e análise crítica do texto literário podem proporcionar ao aluno. Mas, o autor ressalta as duras críticas que tal paradigma tem recebido por sua forte conotação política e pelos laços históricos com as posições políticas de esquerda. Isso tem levado as famílias, autoridades governamentais e os próprios alunos a acusarem os professores de doutrinação ideológica³⁴.

Nas décadas finais do século XX, nos anos 80 e 90, surgiu o paradigma da *formação do leitor*, alimentando-se de uma crise no ensino da leitura, para a qual

³³O termo mediador é utilizado por Cosson (2020) para denotar a mudança na atuação do professor que, nos paradigmas anteriores, era visto como transmissor de conhecimentos e no paradigma analítico-textual passa a ser visto como um mediador, ou seja, aquele que medeia a aprendizagem do estudante por meio da modelagem da análise literária. Nesse sentido, é importante dizer que não comungo desse entendimento, pois não é possível ao professor servir como um meio de aproximar o sujeito da aprendizagem, o processo de mediação é feito pelo próprio sujeito em seu processo cognitivo de construção de um conhecimento. Além disso, defendo a ideia da Transmissão, na qual o professor é um sujeito que transmite um saber, o qual é reconhecido (lido) pelo estudante e pode, daí, ocorrer um processo de consignação.

³⁴Nesse sentido, aponto o movimento Escola Sem Partido- ESP, surgido em 2004, que acabou se tornando um Projeto de Lei com o objetivo de impor regras sobre o que o professor pode ou não abordar em sala de aula, a fim de evitar uma possível doutrinação ideológica e política. Sem intenção de aprofundar o tema, posicionei-me e posiciono-me contra qualquer forma de censura ao exercício da docência e, neste caso, a escolha de obras literárias para leitura e estudo, embora reconhecendo que o crivo literário não pode ser, apenas, temático ou atender a interesses ideológicos e/ou políticos.

surgiu como solução. Dentro desse paradigma de formação do leitor, o professor era uma espécie de leitor-modelo, que deveria servir de mediador para a formação de estudantes leitores e críticos. Este modelo está intimamente ligado às propostas do sócio-interacionismo e adquire forma e legitimidade com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Tal paradigma teve como suporte teórico a História e a Sociologia da leitura, assim como a Estética da Recepção, especialmente ao colocar o leitor no centro do processo da leitura.

Um dos principais representantes desse novo campo da história, Roger Chartier (1992), realizou importantes estudos sobre os suportes de leitura e seu condicionamento sobre as comunidades leitoras e os seus modos de ler ao longo do tempo. Para ele, a transformação radical das modalidades de produção, de transmissão e de recepção da escrita determinam a leitura e o comportamento do leitor, sobretudo após a invenção do texto eletrônico. Assim, a revolução do texto eletrônico condiciona uma revolução da leitura: “essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas tecnologias intelectuais” (CHARTIER, 1992, p. 142). É importante ressaltar que Chartier (1992) assume um tom determinista sobre os efeitos da tecnologia sobre o livro e a leitura. No entanto, embora reconheça que o suporte condiciona o modo de ler, não o determina, pois, o sujeito é o agente do processo de leitura; é ele quem atribui significação ao texto e isso ocorre independente do suporte utilizado para a leitura.

Alberto Manguel (1997), foi um dos autores que se dedicaram também a contar a história do ato de ler ou, segundo ele, a contar “*uma história da leitura*” (MANGUEL, 1997, p. 36). Na obra *Uma história da leitura*, Manguel (1997) inicia falando do surgimento da escrita pelos sumérios e de como se tentou explicar o processo de leitura desde os filósofos gregos até os esforços da neurociência, no entanto, sem encontrar uma definição satisfatória. Afinal, a leitura, como já se pensou, não pode ser explicada apenas por um modelo mecânico: “[...] o processo de ler, tal como o de pensar, depende de nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem” (MANGUEL, 1997, p.54-55). Nesse sentido, Manguel aproxima a leitura, portanto a escrita, da linguagem, muito mais do que um processo de decodificação de símbolos.

Apresenta, na primeira parte do livro, os atos de leitura e suas mudanças ao longo do tempo. Inicia apresentando o ato de ler na Idade Média, quando ainda se

seguia a norma da leitura oral, como uma habilidade de oratória e com fins de pregação, praticados, sobretudo, por religiosos ligados à Igreja Católica. Já, depois surgiu também a leitura silenciosa, praticada por leitores independentes como uma forma de aprendizado; esta não está mais sujeita às orientações, esclarecimentos ou censura imediata de um ouvinte, portanto, fora do controle da Igreja.

Manguel (1997) aborda como a leitura passou a ser ensinada como um privilégio exclusivo da aristocracia. O alfabeto era ensinado em casa pelas mães ou avós, depois disso, professores eram contratados como professores particulares dos meninos. Depois, surgiram as escolas que se estabeleceram a partir de professores particulares renomados na comunidade. Aborda ainda outros atos de leitura, assim como as formas e suportes assumidos pelo livro, desde as tabuletas mesopotâmicas até o surgimento da imprensa.

Na segunda parte, aborda o leitor, como um “mago” que decifra os signos e mensagens criadas pelo escritor. Inicia por abordar os primeiros leitores como o escriba, responsável pelos registros dos bens públicos e que pertencia a elite aristocrática na Mesopotâmia e em outras sociedades antigas; aborda o papel de ordenação e catalogação dos primeiros bibliotecários e vários atos de leitura praticados por mulheres, autores, tradutores e outros aspectos ligados ao ato de ler. Como Manguel (1997) avisa, é “uma” história da leitura, mas que traz importantes informações e considerações sobre os atos de leitura ao longo da história.

Como um dos pesquisadores acerca da leitura, Jouve (2002) aponta que, diante da insuficiência do Estruturalismo, surgiu a necessidade de renovação na abordagem dos textos literários. E, nesse sentido, a Linguística traz novas perspectivas, sobretudo pela expansão da Pragmática, que vai levar os estudiosos da literatura a interessar-se pelos problemas da recepção. Isso provém da constatação de que entender uma obra não se limita a destacar a estrutura, mas é necessário analisar a relação que se estabelece entre escritor e leitor. O autor apresenta as grandes perspectivas sobre os estudos da leitura, com destaque para a escola de Constância. Esta é a primeira tentativa de renovação dos estudos do texto, a partir da leitura. Nessa abordagem alemã, propõe-se a deslocar a análise da relação texto-autor para a relação texto-leitor. A Escola de Constância divide-se em dois ramos: a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e a Teoria do leitor implícito, de Wolfgang Iser.

A Estética da Recepção, surgida nos anos 70, parte da vontade de repensar a História Literária, como a história da obra, para uma dimensão histórica da recepção, tentando mostrar como uma obra organiza e dirige a leitura. Segundo Jouve (2002), Jauss aborda a leitura como uma experiência estética, que permite ao leitor se desprender da vida real e implicar-se no universo do texto, por meio da “fruição estética”, assim na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado da consciência pelo *imaginário* (de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida constrangedora) e suscita-se, imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo criado pelo seu próprio imaginário e uma renovação da percepção do mundo.

Segundo Jouve (2002), a teoria do “leitor implícito”, de Iser, remete às diretivas de leituras deduzíveis do texto, e volta-se para o efeito do texto sobre o leitor, o modo como o indivíduo-leitor reage, no plano cognitivo, aos percursos impostos pelo texto, que possuem um sentido constituído para todos os leitores.

Próxima a abordagem do leitor feita por Iser, há também a perspectiva semiótica de Umberto Eco. Este propõe uma análise da leitura “cooperante”, com o objetivo de examinar como o texto programa sua recepção, por meio de uma cadeia de artifícios de expressão, que deve ser atualizada pelo leitor. O texto é, conforme Eco (2008), entremeado do *não-dito*, de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos pelo leitor. O autor, ao escrever, ele prevê um “leitor-modelo”, capaz de cooperar para a atualização textual, entremeado do *não-dito*.

Essa perspectiva voltada para a formação do leitor foi mais profícua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio predominava o ensino com base na História da Literatura. No Ensino Fundamental, com base na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, ganhou destaque o uso dos chamados paradidáticos de literatura infantil e juvenil, que propunham a segmentação da leitura de acordo com as fases de desenvolvimento.

A partir da ênfase dada à formação do leitor literário, o Governo passou a criar Políticas Públicas de Leitura Literária³⁵, com Programas para atender a essa

³⁵Entre as Políticas Públicas de Leitura Literária destacaram-se quatro: o Programa Nacional Sala de Leitura- PNSL (1984-1987); o Proler; o Pró-Leitura (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 e vigente até hoje. Estas informações foram obtidas em consulta ao verbete no Glossário criado pelo CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria#:~:text=Destacam%2Dse%2C%20aqui%2C%20quatro.Biblioteca%20do%20Professor%20\(1994\)](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria#:~:text=Destacam%2Dse%2C%20aqui%2C%20quatro.Biblioteca%20do%20Professor%20(1994).). Acesso em 04/05/2021.

demanda. Nesse sentido, o mercado editorial teve uma grande expansão com a criação e publicação de coleções e séries de literatura infanto-juvenil. Surgiram também a adaptação dos clássicos, as histórias em quadrinhos, livros de imagens e adoção dos *best-sellers* como material de leitura, a fim de formar o hábito e o gosto pela leitura. Já no Ensino Médio, esperava-se que esse leitor, com hábito e gosto já construídos pela leitura, tornasse-se um leitor crítico e criativo.

Entre os paradigmas contemporâneos do Ensino da Literatura, o paradigma do *letramento literário*, propagou-se em meio a estudos preocupados com a renovação curricular do ensino de língua e de reposicionar a literatura, frente aos múltiplos letramentos propostos para a escola. A ideia de letramento surgiu na área de Letras, apresentado por Magda Soares, em um contraponto com o de alfabetização. À medida que o Brasil vai superando os índices de analfabetismo, as pesquisas também demonstram que os “alfabetizados”, que conseguem reconhecer e decodificar a língua, não possuem o domínio necessário para o uso nas necessidades cotidianas. Além de alfabetizar, é necessária uma inserção do sujeito no universo da escrita, através das práticas de diversos textos escritos que circulam na sociedade letrada atual.

O letramento que surge ligado à escrita, vai assumindo várias conotações e adjetivações, o letramento literário é um deles. A expressão letramento literária foi cunhada por Paulino (2001), ao dizer que um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura de textos literários, preservando seu caráter estético e resgatando objetivos culturais e não apenas funcionais para o seu ato de ler. Junto a Cosson, Paulino (2009) define o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, 67). Consonante com os autores, defendo um letramento literário em que o sujeito possa ser capaz de ler e apropriar-se de uma obra, a partir da experiência estética de acesso, leitura e fruição, que proporcione uma construção singular de sentidos.

Atualmente, há o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que unificou os programas PNLD e PNBE. Consulta feita em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em 04/05/2021.

Surgiu também, em 2018, o PNLD Literário, conforme consulta em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio> Acesso em 04/05/2021.

O letramento literário, conforme defende Cosson (2020), muitas vezes é adotado como um suporte metodológico, mas é um paradigma que traz pressupostos teóricos quanto à concepção de literatura, os objetivos de seu ensino e sobre a formação do leitor literário. Nesta perspectiva, Cosson (2014; 2016) tem apresentado propostas de letramento literário que fogem à uma escolarização da literatura, como proposto por um paradigma centrado na História da Literatura.

A obra *Letramento literário: teoria e prática* é apresentada como uma proposta de ensino da leitura literária que se destina a “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” e “[...] busca formar uma comunidade de leitores [...]” (COSSON, 2016, p.12). O autor, conforme explicita, divide o livro em três partes: a *primeira*, de abordagem mais teórica, apresenta os pressupostos sobre o lugar da literatura na sociedade: seu valor e função social; as relações entre literatura e educação, abordando o modo como se tem ensinado literatura e as consequências disso na formação dos leitores literários; a *segunda*, aborda as práticas, apresenta as estratégias para o ensino da literatura por meio de duas sequências de atividades, uma básica e uma expandida, que visam a aplicação de procedimentos que efetivem a proposta de letramento literário³⁶; a *terceira* traz uma reflexão sobre o desafio de se trabalhar com o letramento literário e propostas de oficinas para serem adaptadas e aplicadas pelo professor.

Cosson (2016) apresenta a literatura como resultado da exploração das potencialidades da linguagem e defende seu papel humanizador, tomando Cândido como referência. Mas, questiona a escolarização da literatura e afirma que estamos diante da falência do ensino da literatura, pois este, fundado em uma perspectiva conteudista e historicista não tem garantido a função essencial de humanização. A questão central a ser enfrentada é como fazer a escolarização sem perder o lugar da literatura como arte. Para tal, o autor propõe o letramento literário e apresenta estratégias para o ensino da literatura fundadas em tal princípio.

Na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, Cosson (2014), a partir de suas experiências com cursos de extensão que tinham por objetivo proporcionar

³⁶Aqui é pertinente destacar que as *estratégias* e as atividades propostas não conseguem garantir a “efetivação” do letramento literário, visto que, a aplicação das estratégias (de uma metodologia) não pode garantir que o letramento se efetivará. Transformar estudantes em leitores requer muito mais que a aplicação, instrumental e mecânica, de estratégias já formuladas. Tornar-se leitor passa pelo desejo do estudante e pela criação de contextos que favoreçam a leitura e a Transmissão de saber entre leitores (professor e estudantes).

práticas de letramento literário, apresentou os “círculos de leitura”, que poderiam ser organizados dentro e fora da escola com o objetivo de formar comunidade de leitores. A proposta dos Círculos de Leitura³⁷, inspirou-se em experiências de comunidades de leitores e em modelos de círculos de literatura, ou seja, uma atividade de leitura independente em que grupos se reúnem para discutir a leitura de uma obra.

O autor apresenta a defesa de que a literatura deve estar em todo lugar, que ela possa circular e, permanecer, na escola, mas também na sociedade. Tal defesa parte de uma concepção de literatura como “um repertório que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido (COSSON, 2014, p.25). Tal concepção coaduna com as diversas maneiras como esse repertório é construído, transformado, negociado e mantido a partir de práticas de letramento literário, que se refere à apropriação, não só dos textos, mas de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Em seguida, o autor apresenta a sua concepção de leitura como um diálogo, buscando fundamento teórico na perspectiva bakhtiniana, a qual concebe o enunciado como um elo na corrente da comunicação que se liga aos enunciados anteriores e posteriores em um movimento dinâmico de interação social. Assim, para Cosson (2014), ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado, por meio dos sinais inscritos pelo outro em um objeto físico de leitura, com o qual o leitor cria vínculos e pelo qual nos inserimos em uma comunidade de leitores.

A leitura, para o autor, é um processo de produção de sentidos que envolve os quatro elementos: autor, texto, leitor e contexto. Cosson (2014) apresenta como as diversas teorias da leitura enfatizam cada um desses elementos. Na perspectiva tradicional, a leitura começa com o *autor*, portanto ler é buscar o que diz o autor, isso explica, por exemplo, o biografismo na crítica literária e as interpretações geradas com base no “que o autor quis dizer” em um determinado excerto ou a busca do sentido verdadeiro com base na intenção do autor.

Na perspectiva interacionista, a leitura passa a tomar o *texto* como seu horizonte e limite. Ler é revelar o que está no texto, que deve ser lido em suas linhas e entrelinhas. Assim, começa-se por compreender o que diz o texto e tem por ápice a identificação da estrutura ou mecanismos linguísticos do texto. Assim, inscreve-se,

³⁷Inspirada nos Círculos de Leitura de Cosson, criei e coordenei o Projeto de Extensão Círculo de Leitura Literária, no IFBA Camaçari, durante os anos de 2016 e 2017.

também o *leitor*, que decodifica e decifra o texto. Mas, para além das teorias centradas no leitor, surge, com base na História e Sociologia da Leitura, a ideia de que o leitor é construído pela *comunidade* de que faz parte. Assim, como lê, quem lê e o que se lê dependem de um contexto, portanto, nessa perspectiva, ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade. Na proposta dos círculos de leitura, Cosson (2014), coexistem, de forma conciliatória ou complementar, várias teorias da leitura, possibilitando a participação dos quatro elementos da leitura.

Por fim, o autor, apresenta, metodologicamente, atividades ou práticas de leitura literária que podem ser feitas para favorecer o letramento literário, inclusive o Círculo de Leitura. A esse respeito, apresenta as orientações e passos para a criação de um Círculo, bem como a classificação que atribui aos mesmos. Os passos metodológicos apresentados vão desde a seleção da obra até a avaliação. O objetivo do ensino da literatura, nessa perspectiva, é desenvolver a competência leitora do estudante, por meio de uma metodologia que permita o manuseio do texto e compartilhamento da experiência leitora.

Já na obra que conclui essa trilogia, Cosson (2020) defende o letramento como um modo de ensinar e o reconhecimento de sua especificidade. Para o autor, isso não requer um espaço disciplinar exclusivo para a Literatura: “é irrelevante a existência de um componente curricular em separado denominado Literatura ou de um campo associado ao componente Língua Portuguesa” (COSSON, 2020, p.193). Embora, considere o letramento literário como uma importante contribuição para repensar o lugar da Literatura na escola e formar uma comunidade leitora, é urgente defender o lugar da Literatura no currículo. Atualmente, a Literatura é um conteúdo ou campo inserido na disciplina de Língua Portuguesa³⁸ no Ensino Médio e, ainda assim, pouco espaço tem sido reservado para as práticas de leitura literária, frente às outras demandas mais pragmáticas do ensino de língua.

O referido autor aponta diversos usos que podem ser dados ao texto literário na escola. *Na primeira possibilidade, o texto literário pode servir como fonte ou conteúdo*, o que, talvez, recaia em abordagens da literatura já apontadas nos paradigmas anteriores, a exemplo de servir como instrumento para o ensino de língua, sobretudo em seus aspectos gramaticais ou formais. Ou ainda, servir como fonte ou conteúdo

³⁸O termo *Língua Portuguesa*, com inicial maiúscula, será usado para designar a disciplina ou componente curricular e *língua portuguesa*, com inicial minúscula, para identificar, genericamente, a língua.

temático na perspectiva social-identitária, em que a ênfase se dá no tema, selecionado para exemplificar discussões ou teorias estudadas nas áreas de Humanas; ou ainda, a fim de atender a imposição legal de inclusão da literatura africana e indígena, haver uma recusa em também se trabalhar com textos canônicos.

A segunda possibilidade de proporcionar a experiência literária, por meio do acesso, contato, leitura e socialização do texto literário em sua íntegra, é, para mim, o objetivo central do Ensino da Literatura. E, para tal, defendo a necessária garantia curricular para a Literatura, que, mesmo dentro do campo artístico-literário em Língua Portuguesa, já vem perdendo espaço ao ser colocada como uma das leituras a ser oferecidas aos estudantes. Mesmo considerando o letramento literário como um modo de ensinar Literatura, é necessário garantir um tempo e espaço para tais práticas.

O ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, tem se voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, a fim de atender as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade, numa espécie de letramento funcional, conforme critica Paulino (2001). Nessa perspectiva, os textos argumentativos têm ocupado lugar de destaque, nas aulas de leitura e produção textual, sobretudo para atender as demandas do ENEM, em especial, a escrita da redação.

Na realidade em que atuo como professora de Ensino Médio de cursos da Modalidade Integrada no Instituto Federal da Bahia, ainda há influência forte do tecnicismo no ensino e da *expertise*, oriunda da centenária Escola Técnica da Bahia, em formar técnicos para o mercado de trabalho. Neste ambiente escolar, marcado por uma disputa ideológica quanto à perspectiva de formação e em uma crise identitária institucional, no que se refere à formação integral *versus* técnica, há pouco espaço para as disciplinas das áreas de Linguagens e Humanas, em relação às áreas Técnicas, das Ciência da Natureza e Matemática.

Considerando esta realidade escolar, mas também curricular, em que a Modalidade Integrada acarreta em uma extensa carga horária, fora a rotina estudantil cercada de atividades extracurriculares, envolvimento em projetos de extensão e pesquisa, não há como garantir um espaço para a Literatura, sem a garantia curricular de que esta exista, mesmo como um campo, dentro da disciplina Língua Portuguesa. Mesmo com a garantia do campo artístico-literário, ainda há que se considerar a carga

horária³⁹ reservada para Língua Portuguesa, que precisa contemplar todas as práticas de linguagem – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Com esta carga horária reduzida reservada para Língua Portuguesa no Ensino Médio⁴⁰ no contexto do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, os conhecimentos mais instrumentais e funcionais costumam ser priorizados.

Para além da discussão acerca do lugar disciplinar da Literatura no paradigma do letramento literário, ressalto que, embora coadune com alguns princípios defendidos nesta e nas demais abordagens, creio que há alguns pontos a serem trazidos para a discussão do Ensino da Literatura na contemporaneidade, conforme apontarei nos capítulos seguintes.

2.2 Dos PCNEM (2000) à BNCC- EM (2018): o que dizem os Documentos Oficiais sobre o Ensino da Literatura?

Figura 1- Documentos Oficiais analisados.



Fonte: A autora (2021)

Primeiro, é necessário localizar o lugar curricular da Literatura, para daí apresentar os documentos que norteiam o seu ensino. A Literatura, ao longo da história, aparece, na Educação Básica, ora como um conteúdo dentro da disciplina Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental; ora como disciplina curricular

³⁹No curso de Eletrotécnica, da Modalidade Integrada, são ofertadas 4, 4 e 2 horas-aula semanais, nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. No curso de Informática, na Modalidade Integrada, são ofertadas 4, 3 e 3 horas-aula semanais, nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, respectivamente.

⁴⁰A carga horária de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental costuma ser de 4 a 5 horas-aula semanais. Vai reduzindo, progressivamente, nas séries do Ensino Médio, chegando a apenas 2 horas-aula semanais, como já apontado.

no Ensino Médio. No documento orientador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC-EM, 2018), aparece como campo pertencente à disciplina de Língua Portuguesa. É importante também destacar que não abordarei a composição curricular no que se refere à carga horária ou matriz curricular, visto que o foco, nesta tese, é o que é normatizado e orientado acerca do Ensino da Literatura, seja como conteúdo ou disciplina. No entanto, apresentarei as denominações atribuídas à disciplina e o lugar da Literatura, como conteúdo ou disciplina, tomando como principal referência o texto “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, de Magda Soares (2004).

Segundo Soares (2004), embora estejamos acostumados com a presença e obrigatoriedade da disciplina *Língua Portuguesa* ou *Português*⁴¹ no currículo, foi só, nas últimas décadas do século XIX, que ela foi incluída no currículo escolar. Até meados do século XVIII, quando predominava o ensino jesuítico, não havia espaço para o vernáculo, ensinava-se latim. Só com a reforma do ensino, promovida pelo Marquês de Pombal, é que o uso da língua portuguesa se tornou obrigatório no Brasil e, conseqüentemente, sua inclusão e valorização na escola. Em 1746, passou-se a aprender a ler e escrever em língua portuguesa e introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e da literatura como conteúdo a ser ensinado nas disciplinas de *Retórica* e *Poética*. É importante destacar que, mesmo antes da existência da disciplina *Português*, a literatura já estava subordinada às outras disciplinas.

Só no final do Império surgiu a disciplina *Português* que, sob esta denominação, fundiu os estudos de *Retórica*, *Poética* e *Gramática*. Conforme afirma Soares (2004), tal prática acabou por manter a tradição: continuava a se estudar a gramática e a analisar textos de autores consagrados. Para tal, utilizavam de manuais didáticos distintos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Essa suposta autonomia dos conteúdos colabora para uma fragmentação do ensino da língua, que se reproduziu, posteriormente, a exemplo do livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Lélis, que seguia as recomendações dos programas para o ensino de *Português: Expressão Oral* (leitura de literatura), *Expressão Escrita* e *Gramática Expositiva*, como aponta Bunzen (2011) no texto “A fabricação da disciplina escolar Português”. Serve também como exemplo a adoção, no Ensino Médio, de disciplinas como *Gramática*,

⁴¹*Português* foi a primeira nomenclatura atribuída a esta disciplina curricular.

Literatura e Produção Textual em escolas privadas ou mesmo a distribuição de horas/aula para cada um dos conteúdos dentro da disciplina *Português*.

Nos anos 70, a disciplina *Português*, sofreu uma radical mudança, em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 5692/71. Passou a chamar-se *Comunicação e Expressão* nas Séries Iniciais do então criado 1º Grau e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas Séries Finais; no 2º Grau, o foco em “comunicação” desaparece da denominação e a disciplina passou a se chamar *Língua Portuguesa*⁴² e *Literatura Brasileira*, assim a literatura, nesse contexto, assumiu ares de disciplina.

Na segunda metade dos anos 1980, através de medida do então Conselho Federal de Educação, recuperou-se a denominação *Português* para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, a literatura voltou a ser um conteúdo ensinado na disciplina *Português*. Com relação à nomenclatura, a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN* (1997), que propunham o ensino por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, passou-se a utilizar o termo “componente curricular” em detrimento de “disciplina”.

Após esse breve panorama do lugar curricular da Literatura, é importante analisar os documentos que orientam sobre seu ensino. Os PCN (1997) surgiram para servirem como referenciais para a reforma curricular da Educação Básica. A reforma consolidaria o que estava proposto na LDB 9394/96, e outros documentos, que atendiam aos acordos internacionais firmados em prol da garantia de uma “educação para todos”. Foram publicados os PCN (1997) para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, ambos compostos por 10 volumes abordando os componentes curriculares e temas transversais, como: Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde e Orientação Sexual. Para o Ensino Médio, os PCNEM (2000) foram publicados em quatro partes: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nesse sentido, serão analisados os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio – PCNEM* (2000) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, restringindo-se ao que se refere aos Conhecimentos de Língua Portuguesa, um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Perrone-Moisés (2006) alerta que a área deixa de se chamar “Língua e Literatura”, o que remete à ideia de que estamos

⁴²Nos anos 70, passou a adotar a nomenclatura *Língua Portuguesa*, que se mantém até hoje.

em tempos de “linguagens”, isto é, das multimídias e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma: “A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (BRASIL, 2000, p.5).

Geraldi (2015) apresenta o contexto neoliberal da criação dos documentos orientadores vinculados aos sistemas de avaliação de larga escala, que tinha por objetivo diagnosticar o desempenho das escolas, criar indicadores para aplicação dos recursos para melhoria da qualidade do ensino, mas dentro da lógica de produtividade do Neoliberalismo. Dessa forma, o acervo de provas aplicadas, inclusive o ENEM, torna-se o orientador do *que* e *como* deve ser o ensino, principalmente treinando os estudantes para responderem testes e provas, formuladas a partir das Matrizes de referência de competências e habilidades exigidas para cada nível de ensino.

Diante desse contexto neoliberal, preocupado com uma formação focada em competências e habilidades, a área de Linguagens aparece nos PCNEM (2000) fortemente influenciada pelos efeitos “das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção” (BRASIL, 2000, p.7). Frederico (2014), no texto “O lugar da literatura”, afirma que, para o PCNEM (2000), o Ensino Médio deve assentar-se sob uma nova base: a cultura científica, sobretudo para o desenvolvimento da capacidade de uso das tecnologias. Assim, prioriza-se a competência e reduz-se espaço para o conhecimento, “revelando o predomínio da visão tecnocrática, herança do positivismo, que priorizou o “como” em vez do “por quê?”” (FREDERICO, 2014, p. 353).

Segundo os PCNEM (2000), dominar as novas “linguagens” e seus códigos é essencial para que o estudante possa participar do mundo social. Perrone-Moisés (2006) alerta que o documento trata a informática como uma “linguagem”, quando esta é apenas um instrumento ou ferramenta que faz uso da linguagem verbal. A esse respeito, Lima Jr., (2009) fez um aprofundamento crítico em relação à concepção de que as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC sejam linguagem; tal crítica pode ser aplicada à ideia de Informática como uma linguagem. Para Lima Jr., (2009), a Ciência da Informação consiste apenas na invenção de protocolos que visam ao enquadre e à planificação da complexidade das redes relacionais, a fim de padronizar o caos criativo das tecnologias informacionais. As TIC estão dentro da lógica da razão

instrumental que busca alienar e impedir as mudanças, freando as dinâmicas que podem subverter o Capitalismo e a própria razão instrumental.

As TIC são apenas uma abordagem mecânica e determinista da linguagem e não são capazes de inaugurar um novo modo de pensar ou se constituir em uma nova linguagem. Considerar as TIC, ou a Informática, como uma nova linguagem esvaziaria a subjetividade humana e obliteraria o sujeito. Lima Jr. (2009), considerando o que diz Derrida (1995; 2001; 2017) sobre a Linguagem, afirma que é o sujeito quem opera o sistema linguístico e a linguagem – estrutura simbólica –, ao invés de ser operado por ela.

Nos PCNEM (2000), a seção dedicada à Língua Portuguesa se inicia pela abordagem de que o componente curricular é dicotomizado pelo ensino de Língua e Literatura, muitas vezes, com uma ênfase da última sobre a primeira. Nesse sentido, propõe a integração da Literatura à área de leitura, ou seja, que a proposição de textos literários como objeto de estudo seja feita por meio das aulas de leitura, já que o ensino passa a ter o texto como centro de sua abordagem. Essa proposição visa combater o ensino que toma a História da Literatura como referência para a compreensão do texto. No entanto, a literatura não aparece nem mesmo como um conteúdo a ser ensinado e sim como um dos gêneros textuais que pode ser utilizado nas aulas de leitura.

Sob esse prisma, ganhou espaço a abordagem dos gêneros textuais, fundamentados em uma perspectiva sociointeracionista da língua proposta por Bakhtin. Pode-se inferir que, nesse contexto do ensino, influenciado pela perspectiva científica da Linguística, a Literatura, como Arte, perdeu espaço. Não se trata aqui de uma defesa da supremacia de uma sobre outra ou mesmo de um lugar hegemônico para o texto literário, mas de apontar as influências do molde científico sobre o Ensino da Literatura.

Essa mudança metodológica do ensino de Língua Portuguesa nivela todos os textos, coloca em destaque a necessidade da inserção de gêneros que circulam na sociedade. Assim, ganham ênfase os textos argumentativos, como: editoriais, cartas argumentativas e artigos de opinião, a fim de desenvolver as competências necessárias para a produção de textos. Com todos os méritos que a inserção de novos gêneros textuais no âmbito escolar teve, o texto literário perdeu espaço.

Coerente com a integração proposta, não há nenhuma seção ou abordagem específica sobre Literatura no PCNEM (2000). Aparece apenas nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, no que se refere à investigação e compreensão, uma alusão à contribuição da literatura para a formação do estudante, ao afirmar que ela permite “recuperar, pelo estudo literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo,⁴³ o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24). Dessa forma, a literatura torna-se uma fonte ou instrumento para apropriação de um repertório histórico e cultural, dentro dos moldes do modelo de ensino *histórico-nacional*, influenciado pela Historiografia Literária.

A respeito dos PCNEM (2000), há um parecer abordando o tratamento dado à literatura, escrito por Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe (2004). Os autores apontam que o Ensino da Literatura foi reduzido a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do que se deve aprender no Ensino Médio. Frederico e Osakabe (2004) iniciam o texto, apresentando as orientações para o Ensino da Literatura que visava adequá-lo ao público trazido para as escolas, a partir do processo de democratização do ensino: substituição da literatura difícil, os clássicos, por uma mais digerível; a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações sobre o contexto, capitaneadas pela História da Literatura e a substituição do texto literário em si por simulacros⁴⁴, como paráfrases, resumos ou adaptações.

Em seguida, apresentam os PCN (1997) como uma tentativa de intervir nessa perspectiva de ensino, elogiando a consistência dos PCN (1997) do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa e a importante contribuição na proposição de uma educação linguística⁴⁵ vinculada à noção de variação e aos processos de apreciação dessas variações. No entanto, os PCNEM (2000) colocam em xeque o lugar e a importância da literatura, em uma perspectiva de ensino de língua voltada às exigências da vida social e do mercado de trabalho.

⁴³É importante destacar que, de acordo com a base da Psicanálise mobilizada nesta tese, não se pode presumir um imaginário coletivo, pois este é acessado singularmente por cada sujeito.

⁴⁴Aqui entendido como uma imitação do texto literário, feita para simplificar ou adaptar a linguagem, a fim de facilitar o acesso e leitura.

⁴⁵O termo educação linguística é usado pelos autores para tratar das proposições trazidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental para o ensino de língua, valorizando os conhecimentos linguísticos como processos de compreensão e produção linguística, em suas variações.

Nesse sentido, os PCNEM (2000) cometem equívocos ao sugerir que não há critérios objetivos para distinção do texto literário, transparecendo uma base científica para avaliação da literatura, assim como uma fragilidade no papel do professor neste processo, ao conceder ao estudante, por meio de sua opinião, a definição do que seja ou não literatura. Por fim, os autores apresentam “algumas ideias” para o Ensino da Literatura: a *primeira* apresenta uma distinção entre o texto literário e os outros textos: “uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 76); a *segunda* é a defesa dos cânones, mas não de forma normativa, o professor precisa encontrar um modo mais apropriado de oportunizar, ao estudante, a experiência literária.

Perrone-Moisés (2006) também comunga da ideia de que a Literatura é uma disciplina ameaçada e que as diretrizes trazidas nos documentos são apenas um sintoma dessa ameaça. Para a autora, o desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura”, representada pelo cânone, é um fato histórico universal e tem várias razões, uma delas é o fato de que vivemos em uma época da informação coletiva e rápida, enquanto que a leitura literária é uma atividade solitária e lenta. Somado a isso há um relativismo cultural que põe em xeque os valores da tradição. A autora também critica o posicionamento de alguns professores na abordagem com os cânones, pois, desejando ser democráticos, privam os alunos dos textos canônicos, supostamente difíceis e elitistas. Conclui, que nesse contexto, “talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os ‘autores canônicos’, porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de ‘introdução’” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.29).

Dois anos depois, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)*, a fim de explicitar a articulação das competências gerais apresentadas nos PCNEM (2000) com os conhecimentos escolares, por meio da sugestão de práticas escolares e de organização dos currículos. Nesse sentido, tinha os seguintes objetivos: trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas; explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado; apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do Ensino Médio.

De certa forma, buscava-se um alinhamento entre o que estava proposto nos PCNEM (2000) e o que seria cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, principalmente a articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar, por meio de temas estruturadores, a fim de formar as competências estabelecidas. O documento visava alinhar às práticas disciplinares, ainda pautadas em conhecimentos mais enciclopédicos, voltados para a “cultura geral”, com uma nova proposta de formação de competências, voltadas para aquisição de “instrumentos para a vida”. O documento também explicita o conceito de competência, formulado por Perrenoud e incorporado aos PCNEM (2000), como uma faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma determinada situação ou problema.

Perrenoud fez uma adaptação da teoria da complexidade de Edgar Morin para a Educação, trazendo a perspectiva de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. A lógica da complexidade, postulada por Edgar Morin (2000 apud LIMA JR., 2005a), é uma crítica ao paradigma da Ciência e uma nova forma de pensar o conhecimento. A ideia de complexidade se constrói como o rompimento com estruturas para se lidar com o conhecimento; entende-se o conhecimento como aberto e não-linear.

Lima Jr. (2005a) ao tomar o currículo como objeto de estudo, estabelece um diálogo com o paradigma da complexidade e com a abordagem multirreferencial. Tece críticas ao pensamento de Morin, que, mesmo reconhecendo a complexidade do conhecimento, não rompe com a racionalidade científica moderna:

[...] [Morin] explicita que a complexidade é uma noção lógica, de modo que, mais uma vez, recorre-se à busca de uma lógica que dê conta da complexidade, recaindo na crença de um novo pensamento científico capaz de lidar com a complexidade. (LIMA JR., 2005a, p.58).

Assim também reconhece que a multirreferencialidade faz avançar a abordagem crítica do currículo, mas, que ainda está centralizada na razão científica. Questiona, portanto, qual o espaço para outras referências e propõe uma abordagem proposicional do currículo, a fim de favorecer e legitimar a articulação da interatividade interna (*modo operativo da mente e do pensar*) com a interação do currículo escolar com outras expressões curriculares, modos não oficiais e formais de produção do conhecimento, relativos a outros campos de aprendizagem e produção de sentido.

Dessa forma, conforme apontam os Documentos, a Teoria da Complexidade e a Abordagem Multirreferencial trouxeram, para o Campo do Currículo e da Prática Pedagógica, mudanças na estruturação de disciplinas e áreas do conhecimento, tentando reestabelecer relações entre os conhecimentos; o que se deu pautado em discussões acerca de interdisciplinaridade. Nesse mesmo sentido, ocorreu uma revisão do termo conteúdo, que passou a ser visto como uma seleção de saberes⁴⁶: conceituais (fatos e conceitos), procedimentais (procedimentos) e atitudinais (atitudes), coerente com os saberes propostos pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e que são tomados como pilares da educação contemporânea no mundo: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser⁴⁷.

Em 2006, surgiu um novo documento, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. No volume 1, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, voltou-se a separar os Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura. Há um reconhecimento de que a incorporação da literatura aos estudos de Língua Portuguesa possa ter sido um equívoco e que tenha deixado de fora discussões teóricas específicas e pertinentes para a área de Ensino da Literatura, como é explicitado no documento: “[...] os PCN do Ensino Médio [...] passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Entre as especificidades da literatura, o referido documento vem expor que, embora a literatura seja um dos modos discursivos, o discurso literário vai além das elaborações linguísticas usuais, porque é o menos pragmático. Ele destaca-se pela possibilidade de transgredir, de permitir o exercício da liberdade na construção de sentido e significação pelo leitor.

Na primeira seção deste documento intitulada: “Por que a literatura no Ensino Médio?”, inicia-se a discussão tentando responder à pergunta. Os autores ressaltam que o componente curricular Literatura tem forte respaldo e tradição numa perspectiva

⁴⁶O termo *saber/es* aparece no Documento ora como um novo entendimento para *conteúdo*; ora como sinônimo de *conhecimento*. Nesta tese, saber diferencia-se de conhecimento e é entendido, com base em Lacan, como um dinamismo inerente à condição humana e preexiste no ser, antes do sujeito, de forma inconsciente. Nos termos de Lima Jr. (2021a), o saber é uma condição para a produção do conhecimento; o saber gera conhecimento, mas o conhecimento não gera saber.

⁴⁷Aqui é importante levantar o questionamento: é possível “ensinar a ser”? O sujeito apenas é; enquanto ser que possui um saber ontológico, um saber ser. Daí não ser possível ensinar a ser, nem tampouco ensinar conteúdos atitudinais, como valores, atitudes e normas; mas, estes podem ser transmitidos na relação entre sujeitos, portanto, na relação professor *versus* aluno.

de formação humanista burguesa, voltada para uma elite letrada. No entanto, esse *status* privilegiado tem sido abalado por um ensino voltado para o tecnicismo e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho.

A resposta apresentada no documento reforça o papel das Linguagens como um meio de: “educação da sensibilidade”; “atingir um conhecimento tão importante quanto o científico”; “pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural”; “transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que somente a fruição estética permite”; “acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar”; “humanização do homem coisificado”. Por fim, ressalta-se que todos têm direito de acesso e apropriação das Linguagens. É importante destacar que houve uma luta pela democratização da educação e pela garantia de “educação para todos”, no entanto, muitas vezes, isso se deu às custas da qualidade do ensino. No que se refere ao Ensino da Literatura, a exclusão ou troca dos clássicos por leituras mais “fáceis” é um reflexo disso.

O documento menciona *A necessidade da arte*, de Ernst Fischer (1981), no qual, o autor, numa perspectiva marxista, inicia a obra citando uma epigrama, “paradoxal e encantador” do poeta francês Jean Cocteau: “A poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê...”. Esse paradoxo do poeta reforça que a arte é necessária, mas sua utilidade em um mundo burguês e/ou capitalista é discutível.

Na perspectiva de defesa do acesso às Artes e do seu potencial para humanização, as OCNEM (2006) também citam Antônio Cândido (1995), que, no ensaio sobre Direitos Humanos e Literatura, intitulado “O direito à literatura”, tece críticas ao uso da racionalidade técnica e à crença de que esta traria felicidade para a sociedade. O autor focaliza a relação da literatura com os Direitos Humanos por dois ângulos: em primeiro lugar, reconhecendo a literatura como uma necessidade universal de expressão para dar forma aos sentimentos e visão de mundo e, portanto, humanizar o homem. O autor explica o que entende por humanização, como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 1995, p. 249)

Em segundo lugar, defende que a literatura pode servir como instrumento de transformação, por revelar as situações de restrição ou negação de direitos. Em ambos os aspectos, a literatura se relaciona com a luta pelos Direitos Humanos. Para Cândido (1995), a literatura é necessária tanto como meio de expressão estética do homem, quanto pelo papel transformador que pode provocar. Sobretudo, representa, também um poderoso processo de refinamento do saber simbólico do sujeito, sem o qual nada da Realidade poderá ser acessado, quiçá transformado, modificado, ressignificado.

Em seguida, as OCNEM (2006) destacam o papel da leitura. O Ensino da Literatura, com base na Historiografia Literária, portanto voltado mais para aspectos históricos do que para a leitura da obra em si, deve ser superado por uma prática leitora de apropriação da obra. Destaca-se a importância da experiência literária, o contato real da obra com o leitor:

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento⁴⁸, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55, *grifo meu*)

O documento defende um ensino que, de fato, oportunize o contato entre a obra literária e o leitor. É desse “encontro” entre a expressão estética do autor, apresentada em estilo próprio, com o ato de leitura singular do estudante que se pode promover um exercício de desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de reflexão e, portanto, da humanização. As OCNEM (2006) parecem retificar os PCNEM (2000) e é o documento que faz uma defesa do direito à literatura e seu potencial humanizador para a formação do estudante.

O documento mais recente, a *Base Nacional Comum Curricular-BNCC* do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018), diferente dos anteriores que eram “parâmetros” e “orientações”, é um marco legal e normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em cada etapa e modalidade da

⁴⁸O prazer estético não pode ser compreendido como conhecimento, pois na condição do prazer sentido pelo leitor ao acessar a obra literária está fora do plano da cognição e do consciente.

Educação Básica. Este documento serve de referência na formulação dos currículos das redes. A BNCC-EM (2018) teve um longo período de elaboração, iniciando as discussões em 2012 e só, em 2017, teve a versão final apresentada pelo Ministério da Educação – MEC. O documento teve várias versões⁴⁹: a 1ª em 2015, a 2ª em 2016, a 3ª em 2017. Com base na versão final da BNCC (2017) de Ensino Fundamental, foi elaborada e publicada a BNCC-EM em 2018. A partir da publicação, estabeleceu-se o prazo de dois anos para implementação da mesma, que deveria servir de base para a reformulação dos currículos das redes⁵⁰.

Logo após o surgimento da 1ª versão da BNCC (2015), Geraldi (2015) teceu fortes críticas à imposição da mesma, implantada de forma vertical, formulada por consultorias universitárias e comitês de especialistas e técnicos, sem a devida participação dos verdadeiros agentes das redes de educação. Para ele, a BNCC (2015) é uma extensão dos PCN (1997) e segue a mesma lógica neoliberal e pautada em uma pedagogia para formação de competência e habilidades.

É importante destacar que além de versões distintas, tais versões foram escritas durante governos, com alinhamentos ideológicos oscilando mais para a esquerda, em uma postura progressista, como na 1ª versão; ou mais para a direita, em uma postura liberal e conservadora, como na 3ª versão aprovada e em vigência. Para além das polêmicas envolvendo a aprovação e implementação da BNCC (2017; 2018), esta reafirma e fortalece o ensino por meio de competências e habilidades, em consonância com a reformulação do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017⁵¹. A reformulação foi justificada por um discurso de aproximação das escolas à realidade dos estudantes no que se refere às demandas do *mundo do trabalho* e da vida em sociedade. Tanto em sua estrutura textual, quanto nos princípios que a balizam, a reforma colocou, novamente, “as asas da tecnocracia” em voo, condicionando a formação, prioritariamente, ao mundo do trabalho.

A referida lei propôs uma nova organização curricular⁵², que sob a justificativa da flexibilidade, da autonomia e do fortalecimento do protagonismo juvenil, permite

⁴⁹Informações obtidas em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>, acesso em 20/04/2021.

⁵⁰Conforme consulta, em 27/04/2021, ao site do Conselho Estadual de Educação, <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/>, a Bahia já instituiu, por meio da Resolução CEE nº.137, de 17 de dezembro de 2019, as Normas Complementares para implementação da BNCC nas redes e instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino na Bahia,

⁵¹Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm, acesso em 30/10/2021.

⁵²Sobre a Reforma do Ensino Médio ver <http://portal.mec.gov.br>

que o estudante escolha o seu itinerário formativo, que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo referentes às áreas do conhecimento asseguradas pela BNCC-EM (2018) e as de Formação Técnica e Profissional (FTP). Além da autonomia concedida ao estudante, as redes de ensino também poderão definir quais os itinerários formativos irão ofertar, o que remete à oferta de itinerários voltados para uma formação mais ampla e humanista, assegurada para atender à elite e às demandas da *vida em sociedade* e uma formação mais técnica e profissionalizante, para atender as demandas do *mundo do trabalho*. Presumindo-se que, no âmbito da escola pública, marcada pelos cortes orçamentários e por uma volta do discurso tecnicista, priorize-se a formação mais pragmática, na qual, as Humanidades, dentre elas a Literatura, não tem espaço, seja no currículo, nas práticas de ensino e no ambiente escolar.

Corroborando o posicionamento de Geraldi (2015), constato que, de fato, a BNCC-EM (2018) mantém o foco no desempenho de competências, em consonância com o que já propunha os PCN (1997) e também com o enfoque adotado nas avaliações internacionais, perspectiva que tem sido replicada no Brasil. Com o enfoque no desenvolvimento de competências, a BNCC-EM (2018) indica que as ações pedagógicas devem se voltar para o que os alunos devem “saber”, mas, sobretudo, para o “que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2018, p. 13).

Também semelhante aos documentos anteriores, mantém a organização por áreas do conhecimento. Assim, a área de Linguagens e suas Tecnologias tem por foco:

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens⁵³; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470, *grifo meu*)

Dentro dessa ênfase no estudo dos diferentes usos da linguagem, mantêm-se as disciplinas e organizam-se os estudos por campos de atuação social, o que tem por objetivo permitir que os estudantes possam vivenciar experiências com práticas

⁵³O documento aborda tanto “diferentes linguagens”, quanto “diferentes usos das linguagens”. Nesse sentido, é importante destacar que entendemos que a Linguagem é única e singular e que dela se pode fazer diferentes usos.

de linguagem em diferentes mídias situadas em campos diversos. Apresenta a concepção de literatura⁵⁴ como uma linguagem artisticamente organizada, que enriquece a nossa percepção e nossa visão de mundo. Assim, a leitura do texto literário deve ser o ponto de partida para o trabalho com a literatura. Assim como a OCNEM (2006), critica o enfoque historiográfico e também a substituição do texto literário por gêneros como o cinema e as HQs. A defesa da leitura do texto literário aparece balizada no reconhecimento de que

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/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491).

De certa forma, esse reconhecimento retoma o potencial da literatura já apresentado nas OCNEM (2006), que se baseia em uma concepção política de direito à literatura, fundada no pensamento de Antônio Cândido (1995).

Os estudos sobre literatura, na BNCC-EM (2018), ocorrem dentro do campo artístico-literário, um dos campos da disciplina Língua Portuguesa, que busca a ampliação do contato com as manifestações culturais e artísticas, a fim de desenvolver a apreciação e a fruição estética, assim como uma análise mais fundamentada dessas manifestações, por meio de um discurso crítico. Nesse contexto, entende-se o trabalho com a literatura como continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição, iniciados ao longo do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, a análise, linguística e semiótica, das obras deve levar os estudantes a apreender os diversos níveis de leitura e os discursos subjacentes trazidos pelos autores. Também pode favorecer o resgate da historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras e os movimentos de manutenção e/ou de ruptura com a tradição por meio dos códigos estéticos utilizados e dos modos de apreensão da realidade. Espera-se, ainda, que os leitores possam reconhecer, na obra literária, formas de crítica cultural e política, considerando que toda obra expressa uma visão de mundo e uma forma de conhecimento. Por fim, acredita-se

⁵⁴Importante destacar que dentre as quase 600 páginas que compõem a BNCC- EM (2018), apenas quatro tratam da literatura.

que a literatura pode ampliar o repertório linguístico dos estudantes e oportunizar experimentações de uso da língua, a partir do contato com as ambiguidades e múltiplos arranjos do texto literário.

No que se refere à leitura dos clássicos, a BNCC-EM (2018) normatiza que o repertório de leituras deve ser ampliado, sobretudo com os clássicos brasileiros e estrangeiros, obras mais complexas que representem um desafio do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos. O documento defende a importância da tradição literária, constituída pelos textos clássicos, por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, sendo, ainda hoje, capazes de “tocar os leitores nas emoções e nos valores” (BRASIL, 2018, p. 513).

A BNCC-EM (2018), assim como aconteceu com os PCNEM (2000), foi submetida à apreciação de especialistas que deveria emitir um parecer técnico⁵⁵ sobre a mesma. Nesse sentido, a BNCC (2017) de Ensino Fundamental foi avaliada e emitidos pareceres a seu respeito. Embora, trate-se de pareceres referentes à BNCC de Ensino Fundamental há alguns aspectos que merecem ser discutidos, pois são concepções que se estendem também para a BNCC – EM (2018).

Dentre os oito pareceres emitidos, o *Lauda Avaliativo da Versão Preliminar da BNCC de Língua Portuguesa* emitido por Rauer Ribeiro Rodrigues traz alguns pontos que podem ser considerados também para o Ensino Médio. Logo, na Introdução do documento, o autor ressalta a importância que deveria ser dada a escolarização da literatura, mas a proposta é “mais do que falha, omissa, e quando a menciona, o faz em quadro teórico que nos parece equivocado” (RODRIGUES, 2017, p.1).

Em seguida, tece fortes críticas ao trabalho com a Língua Portuguesa, fundamentado e organizado por meio do estudo de gêneros textuais para o desenvolvimento de competências e habilidades:

Desenvolver habilidade a partir dos gêneros textuais é produzir treinamento, adestramento, não é propiciar formação humanística, não é propiciar formação para os novos tempos e novas exigências sociais e do mercado. (RODRIGUES, 2017, p. 12).

⁵⁵Os pareceres a respeito da BNCC (2017) de Ensino Fundamental encontram-se disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em 22/02/2021.

Um outro ponto importante é quanto à estruturação da área de Linguagens. Rodrigues (2017) cita as áreas de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como referência a ser seguida. Nesta, há a grande área Linguística, Letras e Artes, que se divide nas áreas de Linguística e Literatura e de Artes. Considerando esta referência, propõe que a área de Linguagens se reorganize de forma a contemplar os estudos sobre as línguas na área de Linguagens e os estudos sobre a Literatura e outras Artes, em uma área denominada Literatura e Artes, para que assim a Literatura deixe de ser tratada como apêndice e ganhe a centralidade necessária para irradiar a formação literária que a BNCC (2017; 2018) anuncia e que os PCN (1997) pretendiam e ainda não tem conseguido. De certa forma, a proposta do autor se assemelha à denominação e estruturação da área usada anteriormente “Língua e Literatura”, mas com uma aproximação da Literatura junto as demais Artes.

Esta proposição de Rodrigues (2017), mesmo não tendo sido considerada na versão final da BNCC-EM (2018), vem ao encontro da defesa que se faz, nesta tese, da literatura como arte e da necessidade de seu estudo se desvincular das influências científicas que cercam o ensino de língua, sobretudo pela influência das várias correntes da Linguística. Também por considerar que a aproximação da Literatura de outras Artes possa trazer um grande ganho na abordagem teórica e metodológica para seu ensino, mesmo reconhecendo que a historiografia também se dá no campo das Artes.

A BNCC de Ensino Fundamental⁵⁶ também recebeu críticas de Ivanda Maria Martins Silva (2017), no artigo “Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares”. A autora menciona a vaga noção de Educação Literária apresentada na BNCC como a formação de leitores capazes de apreciar textos literários, sem um aprofundamento teórico e metodológico, nem fazer referência às pesquisas direcionadas a tal conceito. Assim, como não se faz uma definição clara entre a proposta de Educação Literária em detrimento do Ensino de Literatura. Na BNCC-EM (2018), entende-se o trabalho com a literatura como uma extensão e aprofundamento da proposta do Ensino Fundamental, assim está implícita a ideia de uma Educação Literária, conceito que não é apresentado, nem aprofundado.

⁵⁶A autora tomou como objeto a 2ª versão da BNCC de 2016, mas o tratamento dado ao conceito de Educação Literária se mantém na versão final de 2017.

Nesse sentido, é pertinente trazer aqui o conceito de Educação literária trazido por Cyana Leahy-Dios na obra *Educação literária como metáfora social* (2000), fruto de sua tese de doutorado em que pesquisou o modelo inglês e brasileiro de educação literária, ressaltando que o modelo brasileiro é um paradigma positivista calcado em História Literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica. Para a autora, a educação literária é uma forma de representação cultural das sociedades, portanto estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais e pode ter um papel central na criação de uma consciência sociopolítica. Segundo a autora, o papel central da literatura deveria ser o fortalecimento dos alunos para sua participação ativa e crítica na sociedade, através do exercício pedagógico de relações dialógicas com textos na aula de Literatura, assim a educação literária ajudaria a construir “pessoas melhores” como sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar, buscando a formação de comunidades democráticas. Também, na perspectiva da autora, a educação literária pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. Conclui sua pesquisa, afirmando que a educação literária precisa ser reconhecida como uma disciplina transformadora e poderosa. Para tal, o primeiro passo é o fortalecimento da formação dos professores de Literatura.

Sobre a implementação da BNCC (2017) e BNCC-EM (2018) merecerão pesquisas futuras para avaliação de como os princípios curriculares defendidos por elas se concretizarão nas redes de ensino, assim como as potencialidades e limites desta normativa. Quanto ao Ensino da Literatura, dentro dessa perspectiva de competências e habilidades, fundadas no tecnicismo, já se evidencia a permanência da literatura sob o jugo do tecnicismo e de uma abordagem historiográfica, portanto, pretensamente científicas. Aqui, nesta tese, se propõe a pensar o Ensino da Literatura em outra base epistemológica, como será abordado nos capítulos seguintes.

3 ENSINO DA LITERATURA: uma abordagem contemporânea

Neste capítulo será apresentada a noção de contemporaneidade defendida por Lima Jr. (2015), que mobiliza alguns princípios. Dentre estes, será aprofundada a contribuição epistemológica de Habermas (2012), no contexto da crítica ao Iluminismo feita pela Escola de Frankfurt, a partir da crítica à razão instrumental e da proposição de uma razão comunicativa que expande o entendimento de razão além dos aspectos cognitivos, para os princípios éticos e estéticos, pretendo aproximar tais fundamentos da abordagem do meu objeto. Compreender a razão triádica de Habermas (2012) permite reivindicar um lugar para a razão estético-expressiva, que pode se dá por meio da Literatura, como Arte e literalização. O capítulo também abordará, a partir da provocação de Lima Jr. (2015; 2021a), a educação como não Ciência e seus efeitos para o Ensino da Literatura.

3.1 Contemporaneidade: alguns princípios⁵⁷

É importante situar a discussão sobre o Ensino de Literatura frente a concepção de Contemporaneidade. Nesse sentido, é importante demarcar que a compreensão apresentada aqui de Contemporaneidade está pautada na abordagem de Lima Jr. (2015). O autor para construir esta noção se fundamenta em estudos que reconhecem a subjetividade como fundante do sujeito e fazem furo na epistemologia científica, a partir de perspectivas da Sociologia, da Linguagem e da Psicanálise.

O sentido mais usual que o termo contemporaneidade remete é o temporal, como período sequencial a modernidade; por vezes, no uso mais coloquial, usa-se o termo como sinônimo de “atual”. O sentido aqui proposto para o termo não remete a uma marcação temporal ou cronológica; entende-se Contemporaneidade, na perspectiva de Lima Jr. (2015), como não moderna, no sentido de que não se funda em uma relação identitária, como propõe a Ciência, ou conceitual, como o faz a Filosofia, mas em uma abordagem da realidade que a reconhece como um dinamismo, que só pode se dá em um contexto singular e relativo. Assim Contemporaneidade é “uma categoria lógica que aponta ao esgotamento para um real incessante e inesgotável, dinâmico, reinscrito como acontecimento em certas

⁵⁷As ideias apresentadas nessa seção foram adaptadas do artigo “O Ensino de Literatura: uma reflexão contemporânea” publicado em *Paisagens de Sentido: contemporaneidade, educação e subjetividade*.

condições materiais e simbólicas” (LIMA JR., 2015, p. 14). Aqui reconhece-se como categoria lógica, não conceitual, respeitando os limites do que é possível dizer logicamente.

A abordagem de Contemporaneidade de Lima Jr. (2015) apresenta vários fundamentos; um deles, é ilustrado na vertente sociológica de Weber. O sociólogo já apontava para um modo de produção material e econômico estruturando-se por bases míticas e espirituais. Para ele, “as relações sociais se dão a partir de laços sociais que se referem ao modo subjetivo como cada sujeito dá conta de ser e estar na condição social” (2001 apud LIMA JR., 2015, p.21). Para além disso, Weber faz um furo na epistemologia ao considerar que “toda escolha do objeto é uma escolha de valor”, pois reconhece que, na escolha do objeto de investigação, o sujeito implica a sua subjetividade, como se deu na escolha do objeto desta tese. Portanto, o sujeito epistêmico da Ciência é questionável; é um sujeito subjetivo.

Lima Jr. (2015) traz, ainda, as contribuições do pensamento de Derrida (1995) sobre a Linguagem para pensar a Contemporaneidade. Derrida (2008 *apud* Lima Jr., 2015) afirma que a “sede do sentido é a alma”, ou seja, o ser, portanto, no que se refere à linguagem, o sentido não se encontra no texto, mas ele é atribuído pelo sujeito a partir de um significante próprio. Sendo assim, “[...] o sentido varia sem limite, e sua verdade é relativa, dinâmica, contextual e também subjetiva, de forma inalienável” (LIMA JR., 2015, p. 27).

O pensamento de Derrida (1995; 2017) torna-se pertinente para pensar a leitura literária, pois este reconhece que é o leitor quem constrói o sentido, a força está no sujeito, diante do potencial de significação de uma obra. Considerando isso, é importante que, no processo de Ensino da Literatura, reconheça-se o estudante como mediador de si mesmo no ato de leitura. Dessa forma, o texto literário, lido em sua íntegra, deveria ser o centro das aulas de Literatura, partindo deste para socialização dos sentidos de leitura produzidos por cada sujeito.

No campo da Linguagem, Lima Jr. (2015) traz ainda o pensamento de Wittgenstein que funda uma teoria do objeto. Para ele, o objeto é irreduzível à demonstração lógica, visto que a Linguagem é marcada pela incompletude, não consegue representar a Realidade em sua totalidade. Afirma que também há uma indizibilidade e uma intraduzibilidade na Realidade e seus objetos. Há um encontro do ser/sujeito com a Realidade, mas sem a esgotar.

O pensamento de Wittgenstein também traz uma espécie de alento, quando trazido para pensar o ato da leitura literária, no sentido de perceber que, se a linguagem não consegue dizer tudo, não será municiando o estudante de informações e conhecimentos que a leitura se tornará compreensível e significativa, visto que toda técnica e metodologia possui seus limites. E, também, que, cada ato de leitura será singular e único; sendo assim, por mais que a percepção, entendimento e interpretação da obra seja expressada por vários teóricos e críticos, será apenas “um” sentido possível, relativo e circunstancial atribuído aquela obra: o do leitor. Assim, o mesmo leitor em momentos distintos poderá retomar a leitura de uma obra literária e atribuir um novo sentido, assim como afirma Calvino (2007) ao dizer que “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (CALVINO, 2007, p.11).

Lima Jr. (2015; 2021a) traz também a contribuição de Freud para a Epistemologia e para pensar acerca do Método, uma forma de abordar e compreender a dinâmica e a instância do objeto. Ao tomar a psiquê e sua base pulsional como objeto, reconhece três modos elaborativos e enunciativos: um modo *econômico*, que pretende dizer a verdade do objeto em um processo de acumulação e refere-se ao fator quantitativo de energia psíquica; um modo *topológico*, em que se busca apresentar a coisa de forma aproximada, sem necessidade de demonstração, como uma mostração, uma simbolização; o *modo dinâmico*, em que se considera a dinâmica do próprio objeto, a dinâmica do sujeito sobre o objeto e a dinâmica da relação que se dá entre esses dois processos.

Assim, Freud funda uma Epistemologia relacionada com o saber, visto que, nesta perspectiva, a Epistemologia é um efeito da pulsão sexual do sujeito, que, a depender da estruturação psíquica, pode ou não se adaptar ao processo educativo escolar, fundado, epistemologicamente e cientificamente, pelo Simbólico e pela Linguagem. Daí, deriva-se que uma Educação escolar, fundada em conhecimentos científicos e técnicos, não contemplará a estrutura psíquica, e epistemológica, de todos os sujeitos, necessitando, abrir-se à outras formas de pensar o conhecimento e o reconhecimento da técnica, como relativa, que pode ser ressignificada e criada pelo professor, em consonância com um saber que este possui sobre o seu próprio fazer.

Lima Jr. (2015) também traz as contribuições de Habermas para a Epistemologia, ao discutir sobre a razão comunicativa como uma alternativa frente à hegemonia de uma razão instrumental técnico-científica. A perspectiva de razão

triádica de Habermas (2012) é importante para relativizar o lugar da razão instrumental e da própria Ciência. O autor aponta que, além da razão cognitiva que valoriza o pensar, o ato comunicativo humano também se constitui de uma razão ético-moral, através da qual se apropria das regras e utiliza-as no convívio com os demais e a razão estético-expressiva, lugar de auto expressão do eu, marcada pela Subjetividade; esta razão estético-expressiva se faz representar na criação estética no campo das Artes, entre elas, a Literatura.

A proposta de razão comunicativa de Habermas (2012) e o reconhecimento de que a cognição e a razão não são as únicas formas do homem se comunicar e construir conhecimento é muito pertinente para resgatar outros processos de atribuição de sentido, que não são científicos. O Ensino da Literatura, como diversos outros campos e áreas do conhecimento, sempre se pautou por um ensino fundado na razão e na busca de uma cientificidade para garantir, na perspectiva tecnicista, o controle de todo o processo de ensino.

A composição da razão por uma estrutura também estético-expressiva é o resgate do lugar da Subjetividade, da expressão do ser em um ato estético de apropriação da Linguagem. É essa expressão estética que se revela na criação do texto literário e que, novamente, concretiza-se no ato de leitura. Pensar o Ensino da Literatura, em uma perspectiva contemporânea, é resgatar o lugar do sujeito no ato estético: seja de criação literária; seja no ato de atribuir sentido pela leitura, ou ainda de produzir novos textos.

Reconhecendo a subjetividade do sujeito, neutralizada e desprezada pela Ciência Moderna, a concepção de contemporaneidade trazida por Lima Jr. (2015) é uma categoria lógica que reverbera em um modo de ser e atuar na relação do sujeito com o mundo, que não se dá por uma maneira moderna ou científica de construir conhecimento. Essa maneira contemporânea de entender o sujeito, o objeto, o saber e o conhecimento, leva a uma mudança de postura em relação à Educação e ao Ensino.

3.1.1 A contemporaneidade de Habermas – a ação comunicativa

Apresentarei o pensamento de Habermas (2012), no que se refere à teoria da ação comunicativa, a partir de três estudiosos e intérpretes de sua obra: Sergio Paulo Rouanet (1987), Bárbara Freitag (2005), Lima Jr. (2015; 2021a) e também dos meus

estudos, apropriações iniciais e relações estabelecidas com o objeto – as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura. Na obra *Diálogos com Habermas*, Freitag (2005) apresenta a recepção da obra de Habermas no Brasil que se deu por três fases: a *primeira*, que se concentrou e encerrou-se na década de 70, com a apropriação e divulgação de seus textos feita pelo trabalho pioneiro de pesquisadores em diferentes Centros Universitários e de Pesquisa debatendo sua obra e pensamento, entre eles a própria Bárbara Freitag.

A *segunda*, na década de 80, em que seu pensamento passou a ser interpretado e vinculado aos interesses específicos de certas áreas do conhecimento, como Filosofia, Ciência Política, Sociologia e Comunicação. Privilegiou-se o debate filosófico e epistemológico da posição habermasiana sobre o positivismo, marxismo e pensamento crítico da Escola de Frankfurt. Também teve grande repercussão a tese da “ciência e da técnica como ideologia” e a oposição entre ação estratégica e ação comunicativa, que são pertinentes à abordagem epistemológica e ao objeto desta tese.

A *terceira*, a partir do final dos anos 80, na qual os autores passaram a servir-se do modelo discursivo habermasiano para reformular e construir, dialogicamente, novas bases teóricas para o conhecimento, principalmente nas áreas de Filosofia, Sociologia e Antropologia, e redefinindo os sistemas normativos (discurso prático). Essa fase só pôde ser inaugurada pela assimilação da guinada linguística de Habermas, em uma reviravolta da Filosofia e da Sociologia, fundadas na consciência, para uma filosofia e pragmática da Linguagem, deslocando a base do conhecimento da cognição para a linguagem. Freitag (2005) afirma que a razão kantiana, monológica, é substituída pela razão habermasiana, dialógica; assim como a ação instrumental, institucionalizada e hegemônica, precisa ceder lugar à ação comunicativa, que já esteve presente antes dos processos de modernização, industrialização e racionalização da sociedade ocidental. É nas discussões sobre uma epistemologia fundada na Linguagem que Lima Jr. (2015) se aproxima de Habermas.

Segundo Freitag (2005), a partir da análise crítica dos discursos sociológico e filosófico acerca da Modernidade, sugere uma teoria da Modernidade calcada em um novo conceito de razão, a razão comunicativa. Para entender a proposta de razão comunicativa, é preciso compreender dois conceitos habermasianos: *sistema* e *mundo vivido*, que servem para diferenciar as duas esferas das sociedades modernas:

o mundo da reprodução material, do *trabalho* e o mundo da reprodução simbólica, da *interação*. O *mundo vivido* refere-se à maneira como os sujeitos percebem e vivenciam sua realidade social, compõe-se de uma experiência comum a todos por meio da língua e da cultura.

Segundo Prado (2014), o *mundo vivido* é a tessitura simbólica em que os agentes linguísticos podem comunicar-se ou desentender-se, é “o tesouro linguístico em que mergulham os falantes do mundo social” (PRADO, 2014, p. 49). Este *mundo vivido* apresenta uma razão normativa, baseada na continuidade e nas “certezas” intuitivas, reforçadas nos contextos cotidianos de fala, mas permite o questionamento dessa verdade por meio da ação comunicativa, que visa elaborar, à base de argumentos mais convincentes e coerentes, uma nova teoria. Esse discurso prático permite questionar, criticar, renegociar as normas sociais, legitimar um novo sistema de normas e descolonizar o mundo da vida.

O *sistema* não se opõe ao mundo vivido, mas o complementa. Esse conceito permite descrever as estruturas societárias, a partir de subsistemas: a *economia de mercado*, baseada no lucro e na relação capital-trabalho, e a *constituição do Estado*, racional e legal, calcado em um sistema jurídico, na burocracia e em mecanismos de repressão. A racionalização da economia e do Estado resultou na hegemonia da racionalidade instrumental, sem admitir o questionamento dos princípios que regem seu funcionamento. Nesse sistema, regido pela razão instrumental, a linguagem é secundária, pois tem por objetivo o controle e a dominação. No campo da Educação, o sistema educacional, com suas normativas e burocracia, coloniza o *mundo da vida* de professores e estudantes.

Com base nessa conceituação, compreende-se a distinção entre *modernização societária*, referente às transformações ocorridas no *sistema* econômico e político, e *modernização cultural*, referente às transformações no *mundo vivido*, ou seja, nas esferas de valor: *moral, ciência e arte*. Na modernidade cultural, observam-se processos de diferenciação que se dão em três esferas: *a científica, a ética e a estética* e depois a autonomização de cada uma delas que passam a funcionar segundo princípios próprios de verdade, moralidade e expressividade.

Nessas três esferas predomina a racionalidade comunicativa, que permite o questionamento das pretensões de validade. Na esfera da *ciência*, a pretensão de verdade afirmada em suas teorias é, sistematicamente, questionada e surgem novas

teorias ou, em termos de Kuhn (2013), ocorrem revoluções científicas e quebra de paradigmas, que aqui poderia ser explicada pela via da Subjetividade⁵⁸, pois só há revolução, porque há saber no cientista e não só método. Segundo Rouanet (1987), a ciência é movida por forças além do saber técnico, uma ciência social não-objetivante e uma ciência natural que questiona seus fundamentos. Na esfera da *moral*, além das instituições jurídicas, instauram-se discursos práticos, buscando melhor adequação e legitimação das normas, que apontam para uma universalidade. Na esfera da *arte*, exprime-se a subjetividade, permitindo a expressividade dos sujeitos, por meio da arte (literatura, pintura, escultura, etc.) ou de teorias estéticas que coexistem às instituições.

Para Rouanet (1987), Habermas entende que a modernidade liberou forças que levaram à perda de liberdade, mas também permitiu o aumento da autonomia, portanto ainda é um projeto inacabado. Apesar da racionalização sistêmica de um mundo administrado, a racionalização cultural produz efeitos opostos, ela resiste à domesticação por parte do sistema e produz efeitos sobre ele. A razão passa a ter um lugar: ela se enraíza nas estruturas da intersubjetividade mediatizada pela linguagem, que supõem o uso da razão, em cada uma de suas etapas, tanto na dimensão objetiva, quanto na social e subjetiva.

Segundo Rouanet (1987), Habermas propõe uma razão mais ampla, que não se baseia mais na relação sujeito-objeto e sim na relação entre sujeitos: a razão comunicativa. O modelo de razão sujeito-objeto só permite pensar o aspecto cognitivo e instrumental do processo comunicativo, mas todo ato comunicativo inclui dois outros aspectos: o normativo e o estético-expressivo. No momento em que se comunica com outro sujeito, a partir da linguagem, visando ao entendimento mútuo, cada locutor invoca pretensões de validade com relação a três tipos de proposições: as que se referem ao mundo objetivo das coisas, ao mundo social das normas e ao mundo subjetivo das vivências e emoções. Deseja validar que suas afirmações são verdadeiras, que as normas são justas e que a expressão de seus sentimentos é verdadeira.

Segundo Rouanet (1987), Habermas admite que nas condições contemporâneas, o consenso obtido pode não ser um consenso racional, pois não há

⁵⁸Entendimento construído a partir de fala proferida pelo Prof. Djalma Fiuza em Sessão de Estudos Avançados sobre a obra *A escritura e a diferença*, ocorrida em 19/05/21.

condições para uma ação comunicativa pura: ausência da violência e a participação de todos os interessados, visto que a racionalidade instrumental se dá pela força e coerção. Mas, só há um caminho para desmascarar a pseudorracionalidade: o exercício da confrontação como um meio regulador do entendimento humano deve se dá por meio do diálogo, que consiste em uma duplicação, uma dobra no sentido formalizado, pragmática e linguisticamente, tendendo a uma negociação que possa gerar um consenso, que não significa igualdade ou identidade semântica (Lima Jr., 2021a).

3.2 Relações entre Contemporaneidade e Educação

Após as considerações sobre a Contemporaneidade como um modo não moderno de produção de conhecimento, Lima Jr. (2015) apresenta os efeitos dessa abordagem para a Epistemologia, para a Pesquisa e, especificamente, para a Pesquisa em Educação. Aqui os efeitos serão estendidos em uma aproximação com a Educação e seu processo de ensino, neste caso, o Ensino da Literatura.

Lima Jr. (2015), aponta que a noção de Contemporaneidade retira a hegemonia da Ciência em sua pretensão de Verdade sobre o conhecimento humano, abrindo outras possibilidades para se pensar o conhecimento. Entender o conhecimento por uma outra perspectiva epistemológica, permite reconhecer a Pesquisa, fora dos limites estritamente científicos, como um processo histórico de produção de sentido: “um passear/transitar/conversar com as possibilidades do conhecimento e os diferentes modos de produzi-lo” (LIMA JR., 2005a, p.46-47). A tese, aqui apresentada, é fruto desse passeio epistemológico que me levou a transitar de uma abordagem metodológica para uma abordagem epistemológica, conversando com diferentes e potentes bases da Linguagem e da Subjetividade.

Na perspectiva contemporânea de Lima Jr. (2012; 2015), a Educação, fora dos ditames da Ciência Moderna e pensada a partir da Subjetividade, é vista como uma não Ciência. Tal ideia foi apresentada, inicialmente, pelo autor em 2012, utilizando o argumento de que o sujeito, com o qual a Educação lida, não é o sujeito epistêmico da Ciência, mas o da Subjetividade, sendo por ele dinamizada, em sua constituição histórica e social. Não há como a Educação operar com a completude, com autossuficiência lógica e metodológica, nem com o sujeito abstrato ideal, princípios basilares da Ciência.

Lima Jr. (2021a), aprimora a defesa da Educação como não Ciência, apresentada por meio de um argumento discursivo: a educação pode ser compreendida como sendo um discurso diferente da Ciência, pode ser uma versão do avesso da Mestria. Nessa lógica discursiva, pode sair do lugar de “suposição do saber” atribuído ao professor, indo ao lugar do saber exposto pelo sujeito: o seu próprio saber. Consignado com esta lógica, o Ensino da Literatura também pode ser pensado em aproximação com o Discurso do Analista (conforme será apresentado no capítulo seguinte) e também fora da influência científica da Linguística, da Teoria e da Crítica Literária, recuperando seu lugar de Arte da palavra, que antecede à instrumentalização pelo ensino.

Conforme já apresentado no Capítulo 2, o conceito de literatura como expressão e/ou objeto estético e a defesa da literatura como Arte aparece no paradigma de ensino analítico-textual, influenciado pela Teoria e Crítica Literária. Ezra Pound, em *ABC da Literatura*, alerta que vivemos numa era da ciência e que, neste contexto, o amor e reverência pelos livros não respondem mais às necessidades da sociedade ou à preservação do saber, mas a literatura como “linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, p.32), ainda é necessária.

Em defesa da literatura como Arte, Vicente Jouve, em *Por que estudar literatura?*, informa que não se pode refletir sobre o valor da obra literária sem levar em conta seu estatuto de *objeto de arte*, constituindo-se na arte da linguagem. Alerta que não é possível definir a arte, mas se utiliza da abordagem histórica para recuperar o que se entende por “arte” e os sentidos que a ela foram atribuídos. Nessa contextualização histórica, recupera que a palavra arte vem designando, há muito tempo, os artefatos que suscitam o sentimento do belo, restando indagar se o belo se deve às propriedades manifestas da obra, o belo em si, ou à apreciação subjetiva. A segunda perspectiva, que está na base da modernidade, desloca do objeto para o sujeito a condição do belo, que se encontra em objetos nos quais o sujeito encontra um prazer estético, mas que são objetos, intencionalmente, com função estética. Assim, o belo é relativo.

A dimensão estética é uma propriedade relacional, ela se deve à maneira que uma pessoa apreende um objeto, mas se amplia também para a ideia de “objeto estético” para “aquilo” que pode emocionar ou fazer pensar, portanto não existe uma definição universal de arte, ou mesmo, de literatura. Considerando que a literatura é

arte, Jouve (2012) indaga se é preciso e possível ensinar literatura, considerando que o prazer estético é impossível de ser ensinado, como também que este é inútil. A indagação de Jouve (2012) refere-se ao Ensino da Literatura, que se empenha em fazer surgir saberes a partir da literatura e não a leitura das obras literárias com intenção de estabelecer uma relação de prazer estético.

Para além do prazer estético, Jouve (2012) lembra que as obras literárias não existem, unicamente, como realidades estéticas, mas constituem-se objetos de linguagem, que, por exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo, merecem ser ensinados. Conclui, afirmando que: a literatura tem um valor específico; confere legitimidade aos estudos literários e que o confronto com a obra enriquece nossa existência; favorece o espírito crítico; reforça nossa capacidade de análise e reflexão; favorece a liberdade de juízo, em que o leitor é sempre levado a um trabalho intelectual para chegar à uma ideia sobre a obra lida e conserva certa liberdade sobre o sentido que produz.

Já Barthes (2007), afirma que a ciência é grosseira e a vida é sutil e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. A oposição entre a ciência e a literatura diz respeito à maneira de considerar a linguagem. O estruturalismo, nascido da Linguística, encontra na literatura um objeto também nascido da linguagem e visa manter em relação a ele a distância de uma ciência. Assim, o estruturalismo quer fundar uma ciência da literatura cujo objeto é a “língua” das formas literárias. Contrapondo-se a isso, Barthes (2012) propõe que só a escritura pode opor-se à verdade e à segurança do cientista e representar, à instituição científica, aquilo que ela recusa: a soberania da linguagem.

Essa necessária defesa da literatura como Arte também pode ser pensada a partir das reflexões de Almeida (2021), fundadas na Subjetividade, que pensa a Arte como um significante e uma expressividade que gera um dito e uma formalização. Para Almeida (2021), a “arte é articulada como expressão estética de um Sujeito do Significante, uma manifestação criativa. Arte como um dizer. Arte como saída pulsional” (ALMEIDA, 2021, p. 42). No caso da Arte da palavra – a Literatura- se dá por meio de expressões textuais – poéticas ou narrativas - em diferentes formas e estilos.

Com base nisso, entendo que a Literatura, à revelia de toda tentativa de cientificização, sobretudo pelo viés estruturalista, é um Ato de saber e de exposição

desse saber por meio da linguagem escrita, estabelecendo um “contorno”, uma formalidade para essa expressão subjetiva. Assim, a Literatura e seus clássicos são mostrações de um Saber que se revela, primeiro em Ato, no Real, e que se expõe no Simbólico, por meio da escritura singular de cada autor.

Também se pode entender a literatura como uma escrita litoral. Conforme Lima Jr., (2015; 2021a), em sua interpretação lacaniana, a escrita litorânea trata-se, metaforicamente, de um litoral que margeia continentes: a escrita fala do objeto como que margeando um continente que é adentrado, mas não esgotado e nem reduzido pelas construções simbólicas que podem ser feitas dele, trata-se do limite entre o Real e o Simbólico. O mais importante é adentrá-lo pela via do saber, que o articula sem esgotá-lo e sem reduzir à formalização.

O que diz Lima Jr. (2015; 2021a) sobre a textualidade também pode ser aplicado à literatura. A relação que se estabelece, fundada na incompletude da Linguagem, entre a escrita e um objeto que a mesma descreve sem esgotar, é o mesmo dinamismo do processo de expressão estética pela Literatura, quando se escreve sobre um objeto, temático e prosaico ou formal e poético. Embora, a expressão escrita literária exponha e transmita um Saber Real e articulado pelo Simbólico, esta funciona como uma escrita litoral que, margeia e adentra o continente da linguagem, expressa e singulariza um sentido, que, em seu próprio dinamismo, duplica-se e reinscreve-se no ato da leitura. Assim, a literatura, assim como a escrita, é litoral e, também, literalização, no sentido de que, fundada no Simbólico e inscrita na Linguagem, foge à uma escrita demonstrativa, mostra-se, transmita um saber e coloca-se como um enigma a ser decifrado, ou não, pelo leitor. A decifração dos enigmas propostos pelo texto literário depende do desejo, da consignação e do saber do leitor.

Para ilustrar, remeto-me ao conto “O recado do morro”⁵⁹ de Guimarães Rosa, que narra um “caso de vida e de morte” e revela uma teoria sobre a linguagem. Em breve sinopse, o conto narra a história de um recado “Morte à traição, foi que ele Morro disse”, dado pelo Morro da Garça. Este recado é transmitido, em forma de enigma, por meio de sete mensageiros: Gorgulho, o Malaquias, “sujeitinho térem-térem”; seu irmão Catraz, o Ziquia, “bocó”; o menino Joãozezim, que “era um caxinguelê de ladino”; o Guégue, “o bobo da Fazenda”; “um dôido varrido”, o Nominedômine; o

⁵⁹Disponível, na íntegra, em [http://www.professorjailton.com.br/novo/biblioteca/O Recado do Morro Joao Guimaraes Rosa.pdf](http://www.professorjailton.com.br/novo/biblioteca/O_Recado_do_Morro_Joao_Guimaraes_Rosa.pdf) Acesso em 14/11/2021.

Coletor, que era “gira” e, por fim, ao trovador Laudelim Pulgapé que transformou o recado em uma composição. Ao ouvir a canção, Pedro Orósio logo “aprendeu uns pés de-verso” e a cantiga “não saía do raso de sua ideia”, até que “estava entendendo” que a cantiga era destinada a ele, avisando de que ia ser vítima de uma emboscada e, assim, escapou da morte.

Guimarães Rosa, nessa história de viagem pelo sertão, tematiza a própria linguagem: o morro, ser inanimado, emite um recado, mesmo sem fazer uso das palavras, apenas como um saber, um Ato, visto que a linguagem antecede o pensamento e a palavra, falada ou escrita. Coerente com a base da Subjetividade, pode se entender que o recado é dado por meio da Transmissão em Ato, que se dá no “sem palavras”. No entanto, para que isso ocorra é preciso encontrar pessoas capazes de ler esse saber, que possuam esse Saber simbólico e com ele se consigne; no caso do conto em questão, este só consegue ser ouvido por aqueles que não são regidos pela consciência e pela razão: os loucos, o menino e o artista.

Pensar a Literatura como Arte, escrita litorânea e literalização requer uma abordagem diferente para seu ensino, em consonância com um entendimento do lugar que esta ocupa junto às Humanidades. A noção de Humanidades está fundada no reconhecimento da Subjetividade, portanto a Educação fora do escopo das Ciências Humanas e a Literatura fora do domínio da Linguística, reaproximando-a de outras formas de expressão artística.

Em outra perspectiva, mas que também tem a sua relevância, Rouanet (1987), no texto “Reinventando as Humanidades”, ressalta a importância da revalorização das Humanidades no currículo, já esclarecendo que tal denominação refere-se às disciplinas que contribuem para a formação do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham, necessariamente, como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática. O autor lista as disciplinas que deveriam pertencer às Humanidades, priorizando que, entre as línguas e literaturas modernas, a língua e literatura luso-brasileira devam ser ensinadas. Nesse sentido, coaduno com Rouanet (1987) e reivindico o importante papel que a literatura pode desempenhar como Arte para a formação humana e, na sua completa inutilidade, fugir aos ditames pragmáticos de uma aprendizagem voltada para o fazer e para a técnica.

Rouanet (1987) contextualiza a sua defesa, esclarecendo que não se trata de evocar um “Brasil beletrista mais preocupado com a crase do que com a crise” (ROUANET, 1987, p. 305), baseado em uma cultura livresca, mas também não é evocar uma educação concebida para formar “recursos humanos” necessários para o projeto de desenvolvimento brasileiro, pautado a partir dos anos 50. Nesse sentido, Gramsci (1968), ao abordar a organização da escola, aponta que ao lado da escola “humanista” ou “clássica”, destinada às classes dominantes com uma formação para desenvolver a cultura geral e o poder de pensar, foi surgindo a escola “profissional” destinada às classes instrumentais com uma formação especializada para profissões específicas.

Assim, no mundo moderno, a educação técnica tornou-se a base do novo tipo de intelectual, que adota um modo de ser prático, voltado para a técnica-trabalho, em uma elevação da técnica-ciência. Como ilustração, aponto a instituição em que atuo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA⁶⁰, parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que outrora foi o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET, herdeiro centenário da expertise em formação técnica da Escola de Aprendizes Artífices.

Rouanet (1987) apresenta quatro argumentos a favor da restauração das Humanidades nos currículos. Assegura, em primeiro lugar, que as Humanidades constituem um contrapeso necessário à cultura tecnocrática, não como uma oposição, mas como um posicionamento quanto ao transbordamento da ciência e da técnica além de sua esfera de pertinência ou validade, sendo utilizada para pensar problemas que não são técnicos. Consoante com Habermas, afirma que a razão é composta pela unidade da razão científica, prática e estética, sem que uma se sobreponha à outra.

Em segundo lugar, o autor afirma que o manejo das Humanidades torna o espírito mais versátil, capaz de transcender as especialidades e estabelecer relações entre várias áreas do conhecimento, sendo esta também uma exigência na formação para atuar na sociedade industrial e tecnológica. Em terceiro lugar, o cultivo das Humanidades pode contribuir para o pensamento crítico, visto que tendo adquirido o hábito de dialogar com ideias e arbitrar entre posições contraditórias, o pensamento se torna mais apto a desmascarar o poder e a resistir às investidas do obscurantismo.

⁶⁰Informações obtidas em <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional>. Acesso em 13/11/2021.

Por fim, Rouanet (1987), afirma que as Humanidades são uma fonte de prazer e que estamos habituados a submeter tudo à lei da utilidade e não conseguimos conceber a ideia de uma práxis cultural desinteressada; por fim, reafirma que, ainda que não servissem para nada, mereceriam ser cultivadas, simplesmente, porque dão prazer.

Rouanet (1987) alerta ainda que resgatar as Humanidades, no sentido de renovação e não de restauração, supõe três rupturas: com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e com o populismo. Importante dizer que o texto do autor, datado de 1987, atualiza-se em alguns aspectos, visto que continuamos em um modelo tradicional de ensino, no caso da Literatura, na base da Historiografia Literária, assim como em um contexto em que a ciência, a técnica e a tecnologia, ideologicamente e hegemonicamente, influenciam a Educação.

Na perspectiva do autor, romper com a pedagogia tradicional é propor uma pedagogia que enfatize o debate, a pesquisa, a reflexão para desenvolver a capacidade de usar os conhecimentos adquiridos para compreender melhor o contexto sócio-histórico e criticá-lo. No que se refere à tecnocracia, alerta que no contexto de escrita do texto, em plena redemocratização política, “as asas da tecnocracia foram cortadas, mas ela está pronta a levantar voo, quando as condições se tornarem novamente propícias” (ROUANET, 1987, p. 328). Diria, que a tecnocracia encontrou condições favoráveis desde a implementação dos PCN (1997), agora se consolidando com a implantação da BNCC (2017; 2018) e também com a reformulação do Ensino Médio, novamente, colocando em risco às disciplinas voltadas para a formação humana e crítica e enfatizando a volta da formação técnica. Nesse sentido, alerta que a literatura só está assegurada como um campo do ensino de Língua Portuguesa, disciplina instrumentalizada pelo viés técnico-científico; quanto à sua dimensão humanística, reduz-se a inclusão da literatura em aulas de leitura, quase sempre por meio de excertos literários ou textos literários curtos.

Quanto à ruptura com o populismo, Rouanet (1987) alertava que as humanidades são vistas como um saber elitista da alta cultura, imposto autoritariamente; em contrapartida, idealizando um saber popular que é fabricado, politicamente, por aparelhos culturais. Assim, o populismo é conivente com as forças que desejam cercear o acesso das classes populares à dita alta cultura, contribuindo para uma marginalização cultural das classes populares. Nesse sentido, pode-se incluir as discussões polarizadas em torno de ensinar a norma culta ou a variação

sociolinguística do falante ou o da leitura dos clássicos e de obras contemporâneas. O autor conclui que as Humanidades não são elitistas; elitista é a política que as banuiu das escolas secundárias e substituiu por um ensino de formação técnica e profissionalizante, voltado para o mercado de trabalho.

Pelo viés da Subjetividade, que norteia esta tese, também se faz a defesa das Humanidades, com base nas considerações de Lacan (1998), no texto “A ciência e a verdade”, ao demarcar e expressar a sua repugnância pela denominação “ciências humanas”, visto que não há ciência do homem, mas uma ciência moderna que se firmou, pelo substrato da razão, instituindo um sujeito do consciente. Ao admitir-se o inconsciente, como linguagem, abriu-se uma fissura na concepção de sujeito, de ciência e de verdade; daí, logo, conclui-se que não se pode pensar o humano - o sujeito- reduzido a um construto lógico científico. O campo das Humanidades se amplia, a partir da Linguagem e da Subjetividade.

Considerando esta concepção de Humanidades, fundada na Linguagem, a Literatura precisa ser pensada fora da Ciência. Segundo Barthes (2012), as “ciências humanas” constituídas na esteira do positivismo burguês, aparecem como álibis técnicos para manter a ficção de uma verdade, soberba e abusivamente, desvencilhada da linguagem. Para a ciência, a linguagem não passa de um instrumento, do qual ela precisa e faz uso. Nesse sentido, o Estruturalismo, nascido da Linguística, descobre na literatura um objeto e tenta fundar uma ciência da literatura; já para a Literatura, a linguagem é o seu ser, ela está *na* linguagem, ela representa aquilo que a ciência recusa: a soberania da linguagem. Assim, a literatura não pode ser explicada, ela se realiza como Ato e, portanto, não pode ser ensinada, o que se ensina é apenas a História da Literatura, de suas obras, autores, escolas e a história dos textos pelo viés da Filologia.

Nesse sentido, é necessário repensar o lugar curricular e epistemológico das Humanidades – dentre elas, a Educação e a Literatura - frente ao contexto atual de avanço de um novo tecnicismo e de um ensino com viés mais pragmático e cientificista. O que se propõe no capítulo seguinte, a partir dessa base epistemológica, é uma alternativa singular, um modo próprio de pensar o Ensino da Literatura e o lugar dos clássicos e da “escuta” no processo de leitura literária. Consoante com a abordagem contemporânea aqui apresentada, não é um modelo ou paradigma,

apenas a literalização de um modo de perceber o objeto desta tese e de vivenciar o Ensino da Literatura.

4 ENSINO DA LITERATURA: o lugar dos clássicos e da “escuta” na leitura literária

Este capítulo apresentará uma proposição para o Ensino da Literatura, não com o intuito de servir como modelo ou prescrição, mas como resultado das minhas elaborações e de um aprofundamento teórico-epistemológico sobre o tema. Será apresentada uma subversão para o termo clássico, fundada na subjetividade, que remete à ideia do clássico como uma formalização, exposição e Transmissão de saber no Simbólico, que no texto escrito é um efeito de escritura.

As minhas elaborações para o Ensino da Literatura baseiam-se na ideia da “escuta como um princípio fundamental” para o processo de leitura literária, aberta às significações trazidas pelos sujeitos-leitores. O lugar da escuta baseia-se nas ideias de Barthes (2012) sobre o texto-leitura produzido no ato de leitura e também pela conversação literária defendida por Cecilia Bajour (2012). Entretanto, na minha compreensão, a “escuta” é um processo ou um “ato” que, em sua base, funda-se no lugar e na importância da fala como matéria-prima do processo de análise e da contribuição deste entendimento para construção de contextos de ensino e de leitura literária que oportunizem, aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, o direito e o acolhimento da fala, das suas impressões e elaborações acerca das obras literárias. Esse ato de fala permite que, ao ouvirem-se, consigam aprimorar sentidos, a partir da escuta de si mesmos; ou seja, poder dizer-se, a partir de sua condição de sujeito enunciativo, como uma voz, um posicionamento singular; no dizer de Lacan (1992); como um discurso.

4.1 Clássico(s): tentativas de definição, a partir de uma contextualização conceitual⁶¹

O Ensino da Literatura, ao longo do tempo, tem se pautado por diversas abordagens, influenciado por discussões de outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História) e também por discussões e estudos do Campo das Letras (desde a Retórica, Poética, Gramática, Filologia, Linguística, Teoria, Crítica e

⁶¹O que se apresenta aqui nesta seção foi adaptado do artigo “A função dos clássicos no Ensino da Literatura: uma impressão derridiana” publicado em *Educação e Humanidades: singularidades em contexto* (op. cit.).

Historiografia Literária). Todas estas influências interferem ou ditam o processo de ensino, mas, sempre e, em qualquer tempo, a presença dos “clássicos” foi fundante nesse processo como um modelo, mantido por meio de um acordo social, que se destinava a ser objeto de leitura, análise e parâmetro para a produção escrita nas aulas de Literatura.

Na contemporaneidade, aqui expressada como atualidade, ainda é necessário e pertinente discutir as contribuições dos clássicos no Ensino da Literatura. Embora também seja urgente se discutir o lugar do próprio Ensino da Literatura, frente a crise vivida por essa disciplina no âmbito do Ensino Médio. Nesse sentido, Frederico (2014) tece reflexões sobre o lugar da Literatura, principalmente pela “quase completa ausência dessa disciplina nos documentos oficiais” (FREDERICO, 2014, p.1), em face da diluição em meio a outras linguagens e culturas.

Perrone-Moisés (1999) também aponta os problemas do Ensino da Literatura que tem sido “relegada a um lugar cada vez mais desimportante” (PERRONE-MOISÉS, 1999, p. 346-347). Para a autora, os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e a “sociedade do espetáculo” habituaram o público a um consumo rápido e caótico de informações, o que diverge da concentração e lentidão que a leitura literária requer. Por outro lado, provooco que o tempo é relativo à subjetividade e ao dinamismo da elaboração simbólica de cada sujeito, de forma que o tempo não é hierarquizável, a não ser por uma normativa hegemônica ideológica, tão pouco se pode tratar o processo relacionado com a emergência das Tecnologias de comunicação de forma superficial⁶²

Para trazer a discussão do papel dos clássicos, é imprescindível problematizar o termo, pois, devido à sua polissemia, pode escapar à mera delimitação dada por um conceito e traz diversas tentativas de definição. Não tem como abordar o clássico, sem apresentar um posicionamento acerca do cânone, tema controverso e polêmico, com o qual o clássico se relaciona.

É importante antecipar que não há aqui uma defesa do ensino dos clássicos como um repertório único ou desprezo às outras formas de literatura, tampouco como valorização deste em detrimento de outras literaturas. A defesa do ensino dos clássicos aqui se relaciona com a importante contribuição que a tradição ainda pode oferecer aos estudantes. Importante ressaltar que não se defende aqui a tradição como uma

⁶²Ver a esse respeito LIMA JR., 2005 (op. cit.)

hegemonia canônica a ser imposta nos currículos escolares, visto que ao se reconhecer a condição subjetiva do sujeito e a transmissão de saber por meio dos clássicos, portanto no reconhecimento da subjetividade, cada sujeito-leitor poderá buscar e eleger os “seus” clássicos, mas de evidenciar o papel da escola em promover este acesso e garantir o direito à leitura, à leitura dos clássicos ou consoante com os termos de Cândido (1995), o direito à literatura. Nesse sentido, apresento o que se entende por “clássico” como ponto de partida inicial.

Segundo o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, o verbete *clássico* aparece com alguns significados, a saber: 1 Relativo à *literatura, às artes e à cultura da Antiguidade greco-latina*; 2 Que tem como referência a *tradição de Antiguidade greco-latina*; 3 Diz-se da obra ou do autor que é de *estilo impecável e constitui modelo digno de admiração*; 4 Que é *autorizado por autores considerados modelares*; 5 Que constitui *modelo em belas-artes*; 6 *Que se opõe ao romantismo*; 7 Que tem como base a *tradição*; tradicional. Quanto à etimologia, o termo *clássico* provém do latim *classicus*, que significava trombeta usada para convocar o povo para as assembleias na Grécia Clássica. Percebe-se, nos significados elencados, a relação com a tradição greco-romana, cujas obras serviram de modelo para a escrita ou deveriam ser lidas como uma forma de acesso à cultura e ao conhecimento. É este sentido que o clássico vai assumir no campo dos Estudos Literários.

Segundo o *E-Dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia (2009), foram os acadêmicos alexandrinos os primeiros a propor o termo *clássicos* para designar os textos literários da cultura grega e criaram regras próprias para que as obras pudessem entrar nessa categoria. A cultura romana, por sua vez, continuou a aceitar as melhores obras gregas como *clássicos*. Mas, esse termo foi usado pelo gramático romano Aulo Gélcio (séc. II) para designar uma divisão social: *scriptor classicus*, escritor de primeira ordem, cuja escrita deveria ser cultivada, em comparação com o *sermo proletarius*, cidadão de classe inferior, que utilizava linguagem chula.

Já na Idade Média, *clássico* assume outro significado: é apenas aquele que estuda em uma classe, em um espaço próprio para o estudo. Mas, a Idade Moderna consagra a ideia de *clássico* para as grandes obras da cultura greco-romana. Entre os humanistas, o respeito à obra dos antigos era um valor a ser seguido. Passou também a ser usado como oposição ao que era moderno ou romântico. Na segunda metade do século XIX, o termo passou a significar apenas uma temática específica,

que seguia as normas da Retórica antiga. Estabelece-se, portanto, uma relação entre a obra com a forma como foi produzida.

Neste sentido, ao se tratar o clássico como “obra”, assinala se referir a algo que difere do mero conhecimento, da mera técnica e pragmática, porque guarda relação com a obra-prima, com a criação ou o processo criativo, delimitando a função e o fundamento da estética, daquilo que é artístico e não estritamente científico, como é caso da Literatura - Arte da palavra - e, por conseguinte, que também deve ser levado em conta no Ensino da Literatura, visto que não se trata do ensino de uma disciplina qualquer ou de uma disciplina no sentido de um conteúdo científico ou disciplinar, transposto didaticamente para o ensino escolar. Este, pois, é um ponto fundamental para a tese que ora se expõe, porque tem relação com a questão do saber nos meandros da problemática da Literatura e do Clássico da Literatura, bem como do seu papel e/ou importância no Ensino da Literatura.

O *E-Dicionário de termos literários (2009)* traz uma concepção atual de *clássico*: tanto pode ser uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental em sua própria época e é reconhecido pela maior parte da crítica. O termo tem evocado muitas reflexões teóricas e tentativas de definição, mas não há um consenso sobre o que é o clássico. Ou seja, especialmente em se tratando de um saber, de uma Arte, não tem como conceituar, como dizer o que é o clássico, que implica em dizer que ele não se encarna, não se esgota, sendo, portanto, relativo. Bem como, no sentido de que qualquer versão que se faça dele não esgota suas possibilidades de vir a ser, sendo, portanto, não só relativo, como também singular, dinâmico, aberto, o que já encaminha uma outra questão: não se restringe ao campo de conceituação, indo ao encontro do significante do sujeito, como dito por Lima Jr. (2021a) acerca da Educação e das Humanidades, nas quais incluo a Arte Literária e suas derivações.

Muitos autores trataram, em algum aspecto, do termo *clássico*, mas, aqui, apresentarei as definições que o crítico Ítalo Calvino (2007) apresenta, pois este é considerado um autor de referência para o entendimento do que seja um clássico. O livro *Por que ler os clássicos*, traz ensaios e artigos do autor em que apresenta os “seus” *clássicos*: escritores e poetas. Importante destacar que é recorrente, nos estudos da área, a necessidade de justificar a leitura dos clássicos ou o próprio Ensino da Literatura, o que leva a pensar que o lugar da literatura parece estar sempre em

perigo. Calvino (2007) traz, na abertura da obra, um artigo em que apresenta 14 “propostas” de definição para o termo.

A primeira definição: Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” evoca uma certa ironia. Calvino (2007) afirma que muitos que se consideram “grandes leitores” são hipócritas e envergonham-se em admitir não terem lido um livro famoso. Nesse sentido, ele busca tranquilizar o pretense “grande leitor”, dizendo que por maiores que sejam suas leituras, sempre restará um número enorme de obras que não leu. A afirmativa já levanta uma suspeita quanto a um dos objetivos do Ensino da Literatura que seria fomentar a leitura dos clássicos. Ou seja, na abordagem de Calvino (2007) ele alerta quanto a uma ênfase quantitativa, mas o que proponho mais adiante, no cerne da tese, é que pela via do saber tanto escritor quanto leitor, bem como a obra literária - por ser Arte -, não tem relação com efeitos de quantidade, mas da qualidade subjetiva nos termos de potência de criatividade do sujeito, por seu saber.

A segunda definição: Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez. Aqui, o autor aborda a primeira experiência de leitura dos clássicos, que geralmente ocorre na juventude e por intermédio das aulas de Literatura no Ensino Médio. Para o autor, a inexperiência leitora, por não ter parâmetros de comparação ou estabelecer relações, pode tornar a leitura pouco profícua, mas, por vezes, também pode ser formativa no sentido que dá forma às experiências futuras, fornecendo referências. Embora, de forma incipiente, Calvino (2007) já aponta para a questão da subjetividade, ao tratar dos afetos do sujeito no ato da leitura, aspecto que tem relação e será aprofundado nesta tese.

A terceira definição: Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Nesse sentido, aponta que existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. E, por isso, acredita que deveria existir, na vida adulta, um tempo dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude, pois, se os livros permaneceram os mesmos, os leitores, com certeza, mudaram e o encontro com a obra é um acontecimento totalmente novo.

Novamente, o autor aponta para as questões subjetivas ao trazer para o processo uma função do inconsciente e da memória, mas sem aprofundamento, pois mistura significantes que são inadequados para o Campo da Subjetividade pela Psicanálise, visto que não há inconsciente coletivo. É necessário diferenciar, neste caso, o “inconsciente coletivo”, no uso dado pelo autor, que parece ter mais relação com o *status* sócio-histórico que um determinado texto pode alcançar e/ou se manter dentro de um tempo não cronológico, mas em função de fatores que orbitam e bordejam tudo o que tem relação com o sujeito. Assim, para além dos aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos, pode-se explicitar sua subjetividade, que singulariza todas as demais dimensões e processos. Contudo, na abordagem do inconsciente pela Psicanálise, não se pode presumir um inconsciente coletivo, pois isto implicaria numa aporia - o inconsciente é singular a um sujeito. Esta demarcação diferencia tudo o mais em termos de efeitos lógicos da demonstração, retirando inclusive a questão do campo estritamente científico, para o qual não há sujeito inconsciente.

Condensa essa ideia nas definições seguintes: *Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira; Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura; Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer.* Dessa forma, já evoca a ideia de que um clássico é sempre atemporal, terá sempre algo a dizer a cada ato de leitura. Ou seja, nas minhas palavras e proposição, o clássico se funda em um saber que se apresenta ou se expõe no Simbólico, por isso é atemporal; assim como se presentifica no ato que um sujeito pode fazer a partir de uma consignação com a obra, o que vou tratar mais adiante nos termos de um processo de Transmissão, no sentido dado por Lima Jr. (2021a, op. cit.).

A quarta definição: Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Para exemplificar, aponta a *Odisseia* e a influência desta no âmbito das narrativas épicas e de viagens. Este exemplo, para o autor, revela o poder que determinadas obras têm de se tornarem um “modelo” e uma referência para aqueles que desejam contar histórias semelhantes, contudo, quase de modo contraditório com os acenos antes destacados, mas num sentido ideológico e hegemônico. Este conflito pode constituir um paradoxo e reflete

o que Lima Jr. (2012) traz sobre os paradoxos da Ciência e dos campos não científicos que tentam se pautar, exclusivamente, por esta racionalidade.

Na *quinta definição*: *Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos sobre si, mas continuamente repele para longe*, Calvino (2007) recomenda a leitura direta dos textos originais, evitando a bibliografia crítica, pois esta não pode dizer mais sobre o livro do que a experiência de leitura de cada sujeito. Nesse sentido, a Crítica e a Teoria Literária tornam-se secundárias e não devem servir para instrumentalizar o processo de leitura, embora se reconheça que a Crítica também tem o papel de instituir e de promover o clássico, apresentando-o aos leitores. Ou seja, o que ele indica é não ir para um processo de reprodução a partir de leituras de intérpretes, mas beber da fonte de saber para poder fazer sua própria versão, haurindo saber e expondo-o de forma singular, autoral, com seu próprio saber aí consignado.

A *sexta definição*: *Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos*. Isso ocorre pelo potencial que o clássico possui de estabelecer uma relação singular com cada leitor, mas a leitura não deve acontecer por obrigação ou imposição. Nesse sentido, Calvino (2007) ressalta o papel da escola em oferecer um repertório que “deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais você poderá reconhecer os “seus” clássicos” (CALVINO, 2007, p.13). Só a garantia do direito à literatura poderá extrapolar o dever ou obrigação de ler para poder formar um gosto e atingir o patamar da leitura como um ato prazeroso - isto também tem relação fundamental com a subjetividade.

A *sétima definição*: *chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs*. O livro, como um talismã, contém, por meio da escritura, um infinito potencial de significação, que ele exemplifica com a ideia de livro total de Mallarmé. Segundo Ronaldo Entler (2002), no texto *O livro infinito de Mallarmé*, o poeta, em um projeto inacabado chamado *Livre*, foi o primeiro a pensar o livro como mais que um recipiente ou um artefato para a escrita. Para Mallarmé, *Livre* deveria oferecer infinitas possibilidades de leitura, uma espécie de poema-repertório que contivesse, potencialmente, todos os poemas e que jamais pudesse ser lido duas vezes da mesma forma e nunca se esgotasse. Em contraponto à obsessão de Mallarmé pelo livro total, Derrida (1995) traz o “livro sobre

nada” com que sonhava Flaubert, apontando “esta vacância” como situação da literatura: “esse nada essencial a partir do qual tudo pode aparecer e produzir-se na linguagem” (DERRIDA, 1995, p. 20).

Aqui, é importante salientar que minha compreensão faz uma diferenciação no sentido de que um livro, uma obra, uma escritura, por ser saber-simbólico, ou uma “exposição de saber no Simbólico” (LIMA JR., 2021a), é da ordem da incompletude, não presumindo poder contemplar ou abranger uma totalidade toda poética. Conforme Derrida (1995), a escritura se funda no resvalamento, especialmente ao se tratar de uma escritura-arte, sendo já redundante porque a escritura supõe a criatividade singular de um sujeito, de um autor-leitor.

A oitava definição, diz que o seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. Aqui Calvino (2007), novamente, traz à tona a questão da subjetividade e revela que a relação com o “seu” clássico é de ordem subjetiva, pois, de alguma forma, o leitor se sente afetado, até mesmo de forma inconsciente, ou representado por uma obra ou personagem. No entanto, a relação não se dá apenas por um processo de aproximação, mas também de oposição ou antítese.

A nona definição: Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos, mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia. É o tipo de obra que tem um efeito de ressonância, pois as obras tanto podem trazer marcas anteriores ou tornarem-se uma referência, ter esse efeito de ressonância. À proporção que o leitor aumenta seu repertório, ele consegue estabelecer tanto uma genealogia entre os clássicos de línguas e culturas semelhantes ou de autores que trazem, em suas obras, a ressonância dos clássicos, em um processo de intertextualidade.

Depois de discutir sobre o tempo reservado para a leitura dos clássicos frente às outras demandas de leituras na atualidade, Calvino (2007) traz as duas últimas definições: *É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo e É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.* Evoca, assim, a ideia de que o clássico “persiste”, mesmo em contradição com nosso ritmo de vida “que não conhece os tempos longos” ou “o respiro do *otium* humanista” e deixa uma dica: “inventar para cada um de nós uma

biblioteca ideal de nossos clássicos”. Tal biblioteca seria composta pelos clássicos que já lemos, os que desejamos ler e deixar um espaço para outros interesses de leitura que venham a surgir. Dessa forma, deixa espaço na “biblioteca ideal dos nossos clássicos” para outras obras com as quais o sujeito se consigna, não restringindo o universo de leitura somente ao que já está instituído, socialmente, como clássico.

Depois de todas as “propostas” de definição, Calvino (2007) condensa o porquê de ler os clássicos: “servem para entender quem somos e aonde chegamos”. Evoca, portanto, a ideia de que os clássicos contêm a força da tradição e, por meio deles, pode-se conhecer melhor a história e cultura de um povo, de uma língua ou de uma cultura. E, contraditória e ironicamente, propõe reescrever o artigo para alertar e defender a inutilidade dos clássicos para que não se “pense que os clássicos devem ser lidos porque ‘servem’ para alguma coisa”.

Assim, desvincula a leitura dos clássicos de qualquer utilidade, liberta a leitura dos clássicos de um pragmatismo e devolve o seu poder de humanização. Para reforçar tal ideia, encerra o artigo citando Cioran, filósofo romeno que conta: “Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. ‘Para que lhe servirá?’, perguntaram-lhe. ‘Para aprender esta ária antes de morrer’. Aprender uma forma de arte, tocar flauta, ou desfrutar da leitura dos clássicos, não tem nenhuma serventia, no sentido prático ou instrumental, serve apenas para atender o desejo e o gozo do sujeito.

Contudo, entendendo-se que Sócrates escolhe a morte para não declinar de si mesmo, para viver simbolicamente, a fim de que seu “nome-próprio” não fosse apagado, mas, ao invés disso, conquistasse a imortalidade. Escolher livremente a forma de morrer não se dá à toa, não tem um sentido pragmático, mas tem uma razão de ser que afirma, condensa e imortaliza, mais ainda, seu próprio nome. O problema é que toda análise sobre os clássicos, por mais que tente, não escapa ao mero pragmatismo tecnicista e não contempla o que é fundamental: a linguagem e a subjetividade.

O termo clássico, em sua polissemia, aproxima-se da ideia de cânone, como em um dos sentidos dicionarizados: *autorizado por autores considerados modelares*. O clássico refere-se a um autor considerado modelo, resta perguntar: Por que o autor se torna um modelo? Quem o transforma em modelo, canonizando-o?

Segundo o *E-Dicionário de termos literários*, cânone deriva da palavra grega *kanon* que designava uma espécie de vara com funções de instrumentos de medida; mais tarde, o significado evoluiu para padrão ou modelo de aplicar como norma. No século IV, a Igreja Católica instituiu como cânone a lista de *Livros Sagrados*, transmissores da palavra de Deus, daí se deriva o sentido de cânone como uma seleção de textos adotados como lei por uma comunidade e que lhe permite a produção e reprodução de valores. Nesse sentido, o cânone veicula um discurso normativo e dominante. É justo, entretanto, que uma ressalva seja feita: no Magistério da Igreja, dentro do Cristianismo católico, o que canoniza um livro como sendo sagrado é o fato dele “transmitir a Palavra de Deus”.

Acompanhando o processo de secularização da cultura, o conceito passou a ser utilizado no âmbito da Literatura, muitas vezes, utilizando-se do termo “clássicos”. Dessa forma, o conceito de cânone está implícito na ideia de “clássicos”. O referido *Dicionário* vai afirmar que o cânone literário é o corpo de obras consideradas “grandes”, “geniais”, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem transmitidas de geração em geração.

As universidades e escolas, no processo de escolarização da literatura, adotaram os cânones, clássicos da Antiguidade, para fins de imitação como modelo de escrita e com fins de interpretação, estes deveriam ser lidos e comentados. Segundo Perrone-Moisés (2016), até o final do século XIX, o Ensino da Literatura era baseado na Retórica Clássica e na análise filológica dos textos canônicos da Antiguidade.

No século XX, com o fortalecimento da História, esta passou a influenciar o Ensino da Literatura, que assumiu ares históricos e positivistas: estudo dos autores por meio da história de vida (biografias); as obras, vistas como produtos influenciados ou determinados pelo contexto histórico; sistematizadas em escolas e movimentos literários, em um processo de homogeneização destas obras. Mesmo, na perspectiva histórica, ainda são os textos clássicos ou canônicos que são selecionados como exemplares de uma determinada escola literária.

Em meados do século XX, o Ensino da Literatura sofreu também influências da Estilística, que se utilizava dos clássicos como exemplo de um estilo a ser imitado. Com o fortalecimento das Ciências Humanas, sobretudo da Sociologia e da Psicologia, deslocou-se a ênfase na análise das obras literárias da forma para o

sentido, em mais uma oscilação no pêndulo da Crítica Literária, sempre oscilando entre forma e conteúdo. Sobre isso, Perrone-Moisés (2016) destaca a influência das Ciências Humanas sobre o Ensino da Literatura, que passou a privilegiar a temática na escolha das obras, para servirem como ilustração, exemplificação ou até de registro e documento para as discussões de conceitos e temáticas.

Por volta dos anos 60, com a emergência e o fortalecimento da Linguística como uma “ciência-piloto”, como denomina Perrone-Moisés (2016), o Estruturalismo se configura como *modus operandi* da Teoria e da Crítica Literária. A Crítica, de base estruturalista, analisa as obras literárias, a partir da estrutura, que se torna o objeto, em si; um meio para ler ou para criticar a obra, sempre em busca de reunir significações, reconhecer temas, identificar constâncias. Está implícito, na Crítica Literária uma ideia de essência e de identidade a serem encontradas nas obras.

Essa essência do que é o literário é representada, no âmbito da Teoria Literária, pelo conceito de literariedade, característica universal encontrada em uma obra que permitiria a sua classificação como literária e, assim, também a vincularia a uma determinada escola ou movimento literário. Assim, resume-se as potencialidades da criação literária a um modelo universal, vinculado à uma forma, estrutura e uso de recursos linguísticos, limitando as infinitas possibilidades de expressão do sujeito por meio da linguagem. Os clássicos, tomados como esses modelos universais, tornaram-se, assim, canônicos, já que atendiam aos critérios de literariedade estabelecidos pela Teoria e Crítica Literária.

Mas, a hegemonia da Linguística foi questionada e surgiu uma crise ou “uma inquietação sobre a linguagem” (DERRIDA, 1995, p.12). O conceito de linguagem passou a ser alvo de questionamentos, sobretudo com uma crítica à Linguística, em sua pretensão de ser a ciência da linguagem e de servir como modelo epistemológico para as Ciências Humanas, ao tomar o Estruturalismo como um método. A partir desta crise, tudo aquilo que se reunia sob o nome de Linguagem, na perspectiva de comunicação, expressão ou constituição de sentido, sofre um questionamento e tem seu sentido abalado.

Dentro desse contexto de questionamento da Linguagem, Derrida (1995) questiona o sentido atribuído e empregado para a escrita, como sendo fruto da aplicação de regras, normatizações, padrões, conforme modelos de verdade técnico-científica da Linguística e/ou da Filosofia da Linguagem. Sua contribuição deriva do

seu modo de compreensão da linguagem como dinâmica e irreduzível. Daí, cabe compreender a escrita como escritura.

Neste contexto, Jacques Derrida é um forte crítico à hegemonia do Estruturalismo como forma de abordar um objeto e sua predominância sobre a Historiografia e a Crítica Literária. Para ele, o Estruturalismo “merecerá, contudo, ser abordado pelo historiador das ideias, devido a toda uma zona irreduzível de irreflexão e de espontaneidade, devido à sombra essencial do não-declarado”. (DERRIDA, 1995, p. 13).

Derrida (1995) defende que, ao se tratar da linguagem, há algo que escapa, que “não pode ser apresentado em toda a sua superfície” (DERRIDA, 1995, p.12), inclusive porque os estudos da linguagem estão sobre a égide da consciência e da ciência. Para o autor, a consciência estruturalista é catastrófica e destruidora, ela destrói o sentido em favor da forma e da estrutura. Essa desconstrução acerca do entendimento da linguagem na perspectiva do Estruturalismo faz um forte enfrentamento à primazia da Linguística, por meio do Estruturalismo, como referência e base para os estudos da Literatura – teoria, crítica e história.

Já no âmbito da Teoria e Crítica Literária, Perrone-Moisés (1998), traz uma compreensão da desconstrução para o campo da Literatura como uma prática de leitura crítica dos textos filosóficos e literários, “uma estratégia geral, teórica e sistêmica” de questionamento e decomposição dos discursos instituídos, revelando seus pressupostos, ambiguidades, contradições e não-ditos.

A ideia de desconstrução repercutiu nos estudos da Teoria e Crítica Literária e, conseqüentemente, sobre o conceito de cânone, que repousava sobre a ideia de essência. Somado a isso e, por influência do Estruturalismo e da Semiótica, ampliou-se, no campo dos estudos da Literatura, os objetos de estudo, que deixaram de ser, exclusivamente, a literatura canônica e ganharam espaço outros signos, atos e objetos da cultura. Nesse sentido, surge, nos anos 80, nos Estados Unidos, um novo campo, os Estudos Culturais, que, aos poucos, ganhou espaço no currículo dos cursos de Letras e no Ensino da Literatura no contexto do Ensino Médio.

Com o surgimento dos Estudos Culturais, o cânone torna-se um tema em evidência e discussão. Os Estudos Culturais se fundam em uma base teórica que defende o conceito de identidade e o fortalecimento identitário das minorias, em um processo de enfrentamento ao processo homogeneizante da globalização e do

capitalismo. Isso levou a um questionamento do cânone, visto como um instrumento de dominação, a serviço dos interesses brancos, masculinos, patriarcais e racistas. Tais discussões fortaleceram os estudos de gênero, raça e sexualidade nos cursos de Letras, com intenção de visibilizar a produção literária das minorias, sobretudo mulheres e negros. Alguns posicionamentos surgiram, desde uma perspectiva mais radical de abolição do cânone até a flexibilização ou abertura. Perrone-Moisés, em *Altas Literaturas* (1998), associa o surgimento dos Estudos Culturais a uma interpretação equivocada da desconstrução proposta por Derrida:

Esse foi um dos efeitos negativos da “desconstrução” que, proposta por Derrida como uma crítica atenta, minuciosa e reflexiva dos discursos logocêntricos, foi entendida e praticada nos Estados Unidos como uma demolição generalizada dos saberes institucionalizados anteriores e uma prescrição de posições “politicamente corretas”, a partir das quais se condena o cânone ocidental.[...] Os grupos particularistas reivindicaram uma “abertura” do cânone, a inclusão no mesmo de todos que foram excluídos e ocultados em nome da ideologia. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.197)

A proposta de abertura do cânone gerou reações entre os defensores da tradição. Harold Bloom é o mais influente autor que respondeu aos avanços dos Estudos Culturais, chamado por ele, em *O cânone ocidental*, de “Escola do Ressentimento” ou “ralé acadêmica”, que se apoderou do Ensino da Literatura nas universidades norte-americanas. Nesta obra, Bloom (1995) defende a supremacia estética de um conjunto de obras constitutivas de um cânone ocidental perene e permanente, tendo Shakespeare como a maior referência do cânone ocidental. A defesa de Bloom (1995), na condição de crítico literário e, portanto, fundado na Ciência, reforça a ideia de que há também uma supremacia ou hierarquia entre os escritores, de forma que apenas alguns são sujeitos. Esta mesma hierarquização do sujeito se dá na Ciência: Descartes criou o método cartesiano que permite pensar e ser a quem dele se apropria, conforme aponta Lima Jr. (2012).

Mas, o tom extremista de Bloom (1995) é alvo de críticas, como as de Perrone-Moisés (2016), em virtude do absolutismo de suas afirmações. A autora adverte que a imposição do cânone não é a melhor saída para manter ou atrair novos leitores e que há uma fragilidade em instituir um cânone hoje, pois não há mais uma comunidade literária homogênea, o que impede o estabelecimento de critérios de valor e

reconhecimento consensual. Por outro lado, também tece críticas à influência da “mutação” da cultura que levou a “mutações” na literatura.

Conforme Perrone-Moisés (2016), as mudanças dentro dos Estudos Culturais, o questionamento da cultura erudita e o surgimento da cultura de massas também contribuíram para que a arte se tornasse um produto a ser consumido, símbolo de *status*. A literatura, como uma das formas de arte, não escapa aos efeitos da cultura. Nesse contexto cultural, a literatura passou a ser um espetáculo, financiado pelo mercado editorial, no qual os escritores se tornaram celebridades, em busca de *status*. Para tal, adaptaram seus escritos a uma produção de mais fácil consumo, a chamada literatura de entretenimento – os *best-sellers* sentimentais e/ou eróticos; a ficção fantástica com alta população de vampiros e magos; a narrativa policial estereotipada.

Diante das posições extremistas em relação ao cânone, Perrone-Moisés (2016) parece encontrar algum equilíbrio para o pêndulo dos estudos da literatura. Defende uma conservação da tradição – dos clássicos -, não como imobilismo e fechamento ao novo, mas como conhecimento da tradição e ressalta que o suposto “elitismo” visa preservar uma seleção do que melhor foi feito até hoje e também como resistência ao “tsunami” da indústria cultural. Para ela, deve-se lutar pelo cânone, pois este é uma promessa de liberdade, pois é “um dos poucos exercícios de liberdade que ainda nos restam” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.29).

A defesa feita pela autora funda-se no posicionamento de Derrida quanto à herança que a língua nos traz. O filósofo afirma que ser fiel à herança não é deixá-la intacta, é transformá-la, em um processo de reconstrução; a herança europeia não é um “patrimônio”, é um potencial inesgotável que deve ser desconstruído e reinterpretado. A desconstrução pode se dá no ato de leitura dos textos clássicos, como uma estratégia de questionamento e decomposição dos discursos aos quais eles se vinculam.

4.2 A escritura e o clássico: apropriações e subversão

Depois de ter apresentado os sentidos instituídos sobre o clássico e o cânone e a importância do processo de desconstrução dos discursos que o cercam, proponho a subversão ou, apenas, *uma versão singular* sobre o clássico, em consonância com

a ideia de escritura proposta por Derrida (1995; 2017). Nesse sentido, é importante apresentar o que Derrida (2017) entende por escritura⁶³.

Na obra *Gramatologia*, Derrida (2017) apresenta a “racionalidade” que comanda a escritura. Ele propõe a ideia de escritura a partir de uma desconstrução de todas as significações que brotam do *logos*, em especial a significação de *Verdade*. Dentro desse *logos*, estrutura-se o conceito de linguagem como representação essencial pela *phoné*. Recupera, a partir de Aristóteles, a ideia de que a voz significa o “estado da alma”, o pensamento (*significado*) e tem uma relação essencial com a coisa. Já a escrita simboliza o que é emitido pela voz, é derivada. Considerada como um *significante*, técnico e representativo, sem nenhum sentido constituído. Para Derrida (2017), este logocentrismo reprimiu toda reflexão livre sobre a origem e o estatuto da escritura.

Derrida (2017) apresenta, ainda, as raízes metafísicas-teológicas da Linguística que não conseguiu conservar a diferença entre *significante* e *significado*, sem prescindir do *sensível* e do *inteligível*, embora os linguistas pensem que “a cientificidade do seu trabalho começa onde termina a metafísica” (DERRIDA, 2017, p. 16). Considerar que o *significado* possa ocorrer na sua inteligibilidade, antes do mundo *sensível*, remete à ideia de um *logos* absoluto ao qual está ligado. Mas, para a teologia medieval, esse *logos* absoluto era “uma subjetividade criadora infinita: a face inteligível do signo permanece voltada para o lado do verbo e da face de Deus” (DERRIDA, 2017, p. 16).

Neste processo de desconstrução, Derrida (2017) evidencia um furo na pretensão de cientificidade da Linguística. Esta, ao instituir-se como ciência da linguagem, e propor a teoria do signo, tenta desvincular seus conceitos de *significante* e *significado* de uma historicidade ligada, sistematicamente, à metafísica. Mas, Derrida adverte: “o signo e a divindade têm o mesmo local e a mesma data de nascimento” (DERRIDA, 2017, p.16). Assim, como Lima Jr. (2012a) afirma que a ciência cartesiana é metafísica, a partir do furo na racionalidade científica proposta por Descartes, que remete a lógica demonstrativa à fé, afirmo que a ciência linguística também é metafísica, ao nortear seus conceitos estruturantes em uma base que, também, rendeu-se à Deus. Ou seja, o que isto quer dizer é que a Epistemologia,

⁶³Escritura será utilizada aqui relacionada à linguagem, condição subjetiva do sujeito; em oposição à escrita, que remete à ideia da escritura como instrumento, técnica e representação.

onde quer que ela estenda suas redes, não é toda passível de demonstrabilidade, bem como, em última instância, funda-se no saber do sujeito, sendo, portanto, subjetiva. Deste modo, tanto ela quanto a Linguística se dinamizam e configuram-se pelas sondas do significante do sujeito.

Derrida (2017) continua a apontar outros furos na cientificidade da Linguística. Esta, na pretensão de ser a ciência da linguagem e modelo epistemológico para as Ciências Humanas, determinou a linguagem como unidade da *phoné* e reduziu a escritura a um instrumento de representação. Mas, ao circunscrever seu campo, a Linguística limitou a apenas dois sistemas de representação da linguagem oral: o ideográfico e o fonético. Ao restringir a ideia de escritura à fonética, esta será o *fora*, a representação exterior da linguagem e do “pensamento-som”.

Derrida (2017) opõe-se a esta formulação, pois acredita que uma ciência da linguagem deveria reencontrar relações naturais entre a fala e a escritura, sem demarcação de um *dentro* e um *fora*. Isto porque a representação refere-se à uma instância subjetiva, tratando-se do *significante* do sujeito, que não se encarna e não é redutível, embora presuma-se logicamente. “A sede do sentido é a alma”, ou seja, o *significante*, aqui, não é um sentido exterior que faz uma cola, uma igualdade, ao signo da palavra falada e/ou escrita, mas é uma singularização do sentido-saber pelo sujeito. Assim, o signo é vazio, resvala, mas aponta/acena para o *significante* do sujeito. Isto abre uma problematização para toda economia relacionada com o texto, com a escrita, seus derivados, tais como o sentido do texto, a verdade do sentido de um texto, a validade e a viabilidade normativas de uma escrita.

Mas, é por não lidar com a escritura que a Linguística de Saussure libera o campo para o surgimento da Gramatologia. Nesta abordagem, a escritura não é meio ou objeto, mas é a própria condição da *episteme*. Na obra *A escritura e a diferença*, Derrida (1995) apresenta esse potencial da escritura, a partir do que ele denomina como força. Esta força⁶⁴ é uma condição subjetiva que revela um saber auto expressivo do sujeito e dos sentidos que ele atribui. Dessa forma, o sentido aqui, diferentemente do que pressupunha a Linguística, não está contido em um significado atribuído, social e arbitrariamente, à palavra, mas é construído pelo próprio sujeito. O resultado dessa força pode ser melhor exemplificado pela Literatura, campo que abre

⁶⁴Os sentidos aqui elaborados por mim para os termos “força” e “forma” são oriundos da Sessão de Estudos Avançados do dia 06/05/2020, a partir da leitura e discussão da obra *A escritura e a diferença*, coordenada pelo professor Arnaud Soares de Lima Junior.

inúmeras possibilidades para expressão dessa condição subjetiva, quando o texto se torna uma escritura.

No entanto, os estudos da literatura, fortemente influenciados pelo Estruturalismo filosófico e científico, a fim de preservar o sentido da obra do historicismo, do biografismo ou do psicologismo, acabaram por reduzir o sentido da obra à forma. Ao evidenciar a força como a condição pulsante da escrita literária, Derrida (1995) relativiza a noção de “forma”, pois esta não deve servir como elemento único ou hegemônico de análise. No sentido de que não há a forma última e verdadeira, essencial, mas aquela que é relativa ao saber simbólico e, portanto, formal, do sujeito.

Derrida (1995) explica que, na perspectiva estruturalista, há um verdadeiro fascínio pela forma, mas isso se dá quando não se reconhece a força, potência que se revela na criação literária, que vai além de escolher entre as formas oferecidas pela estrutura simbólica da língua. A força está na linguagem, que é a expressividade do ser que antecede o pensamento e a palavra, se dá por Ato, no registro do Real. Em um segundo momento, pode ir até o registro do Simbólico, por meio da fala ou escrita, como se dá na Literatura, como um efeito de exposição do saber no simbólico (LIMA JR., 2021).

A linguagem, dessa forma, cria o ser e o sentido que ele atribui a todo ato linguístico, por meio da língua falada ou escrita. Dessa forma, Derrida (1995) acaba por transformar a linguagem em uma nova “estrutura” para os processos de leitura e análise de textos literários. Para Lacan (1992), a Linguagem, enquanto Simbólico, faz uma batida, um furo no Real. O ser-sujeito refere-se à uma singularização dessa interseção entre o Real, Simbólico e Imaginário. Então, falar e/ou escrever, está prenhe do ser-sujeito, de um saber, que é ato e que é o significante, “sede do sentido”.

Reconhecer a força e significação da linguagem, conforme propõe Derrida (1995), é perceber que a escritura, como texto, vai além do ato da escrita, preso à uma verdade e significado já instituídos. Remete, portanto, à uma discussão acerca da Linguagem, muito mais ampla e complexa do que pensar a língua como um sistema de signos e a escrita ou como uma representação fonética. Pode-se entender que a ideia de escritura remete à origem da Linguagem, não no sentido de busca de uma gênese, mas da relação entre o Ser e a Linguagem e desta como possibilidade de

criação do ser e do mundo e não apenas de representação, bem como de que não há simetria entre a coisa e sua representação simbólica (LIMA JR., 2021a).

Refere-se, no mais e no termo, ao sentido pelo sujeito, de si mesmo, ao “nome-próprio” que faz dentro de um dinamismo simbólico ou, como compreende Lima Jr., (2021a), trata-se da exposição do saber no Simbólico. Há, portanto, um processo baseado no saber, tanto no âmbito do Real quanto do Simbólico. Ato e Palavra na ordem da mostraçã, do acontecimento que, embora diferentes enquanto dinamismos, fundam-se no saber. Só, nestes termos, pode se falar em escritura e em autoria do texto.

A ampliação dos sentidos acerca da escritura abre possibilidade de desconstruir as definições de clássico e apresentar uma elaboração para o termo, que avance além do já instituído pela Teoria e Crítica Literária de base cientificista. O conceito de cânone, que está implícito na ideia de clássico, fundamenta-se numa ideia de essência e de busca de uma Verdade, de uma lista de obras que merecem, por sua condição de modelo, ser lidas e ensinadas nas escolas.

À luz do pensamento de Derrida, o *clássico*⁶⁵ *pode ser entendido como uma obra em que o escritor encontra uma forma própria para se expressar*. Importante dizer que “forma” aqui não se refere a encontrar expressões simbólicas no vasto repertório da língua, mas, encontrar, uma forma própria, única e singular, de expressar-se, como ato puro de linguagem. Nesse sentido, recuperamos o depoimento de Fernando Pessoa⁶⁶, sobre a composição do poema *O guardador de rebanhos*, escrito sob o pseudônimo de Alberto Caeiro:

Num dia em que finalmente desistira – foi em 8 de março de 1914 – acerquei-me de uma cômoda alta e, tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. Foi o dia triunfal da minha vida, e nunca poderei ter outro assim. Abri com um título – ‘O Guardador de Rebanhos’. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. Foi essa a sensação imediata que tive. (PESSOA, 2009, *grifo meu*)

⁶⁵Noção criada e registrada por mim durante as Sessões de Estudos Avançados dos dias 17/06/2020 e 14/10/2020, a partir da leitura e discussão da obra *A escritura e a diferença* e da interlocução com os professores Arnaud Soares de Lima Junior e Djalma Fiuza de Almeida acerca de meu objeto de tese.

⁶⁶Importante dizer que os autores de literatura aqui citados são exemplos dos “meus” clássicos, mas também são autores premiados e reconhecidos mundialmente no universo da literatura de língua portuguesa.

O depoimento de Fernando Pessoa, neste excerto, exemplifica como um poema ou qualquer obra literária nasce de um ato de linguagem, atendendo à uma necessidade e desejo de expressão do ser. Nesta experiência singular de linguagem, Pessoa se refere a uma “espécie de êxtase”, revelando que o seu processo de criação poética parece assumir uma certa suspensão da consciência ou o extravasamento criativo da sua subjetividade; nos termos de Almeida (2021), a Arte como uma saída pulsional.

O clássico também pode ser entendido como expressão e Transmissão de um saber, por meio da língua escrita. O saber, aqui pensado a partir de Lacan, como uma condição subjetiva do sujeito, pode se revelar no ato de criação literária por meio da escrita, na literalização. Esse saber, exposto na escrita, funciona como um enigma deixado pelo autor; decifrá-lo, permite ao leitor atuar nas brechas, possibilita que o seu saber também se revele. Para Lima Jr. (2021a), assim como a Epistemologia, o texto ou a escrita incidem sobre a exposição do saber no Simbólico. Este saber se mostra e, conseqüentemente, veicula uma Transmissão, porque é um processo que orbita em torno do saber.

Neste sentido, como ilustração brilhante, Derrida (2001) refere-se ao Arconte como aquele que, na Antiguidade, possuía o domínio sobre a arte da Escrituração, por ocasião do advento da Impressão e, deste modo, detinha um poder e um *status* social, visto que, da sua dependência, viviam os processos de registro e de arquivamento, fundamentais à memória e à historiografia. No entanto, o Arconte escondia o segredo, que era seu domínio sobre a escrita, sobre a codificação e decodificação, sobre a formalização implícita neste registro, com intuito de haurir benesses políticas. Não obstante, alguns poucos sujeitos conseguiram apreender, no “sem palavras”, sem demonstração, esta arte/domínio. A estes, os Arcontes introduziam numa iniciação, passando, assim, de uma geração à outra esta função/este ofício, que se tratava de um saber.

Este exemplo ilustra a Transmissão. Nela, há sempre sujeito e um saber que opera, algo se dá, ao tempo em que se mantém o enigma. Como provocação compreensiva, na esteira de Lima Jr. (2021a), entendo que, em um determinado texto, quando se constitui uma escritura, pode incidir uma Transmissão de um saber, de um

domínio, aqui relativo à uma exposição no Simbólico, que é fundante, a um só tempo, da Epistemologia e da formalização escrita da palavra.

Neste sentido, proponho que *o clássico se caracteriza por ser uma escritura e, deste modo, articular uma Transmissão de um saber*. Isto, por sua vez, do ponto de vista lógico, supõe e implica que esta qualidade escriturária (lembrando a figura do Arconte como o Escrivão), ou mesmo textual, ou ainda literária, ou da escrita como escritura, não deriva da convenção canônica, padronizante, uniformizante, hierarquizante, mas da “força criativa” que impregna a forma (DERRIDA, 1995); isto é, deriva do saber do sujeito, bem como da exposição deste saber no Simbólico.

Logo, mesmo que não se trate de um texto validado como um clássico, desde que transmita e exponha um saber simbólico, tem uma equivalência com ele (o clássico), nesta via qualitativa do sujeito aqui explicitada. A questão que se abre, portanto, para o Ensino da Literatura, é que todas as reflexões feitas até aqui e de modo prevalente, salvo alguma exceção, conforme o levantamento acima, tratam o clássico e o cânone pela via da Ciência, que obtura a subjetividade, tomando o conhecimento em detrimento do saber e, com isto, sem um devido aprofundamento epistemológico e de sua formalística inscrita no âmbito da Linguagem e do Simbólico.

Consoante com Lima Jr. (2021a), *o clássico ou qualquer texto que implique uma escritura, por incidir sobre a exposição de um saber no Simbólico, viabiliza a consignação do sujeito com a obra*, ou melhor dizendo, a consignação entre os sujeitos, mediante o saber exposto na obra; o que só se dá enquanto singularidade subjetiva. Assim, para que haja a Transmissão do saber, no ato de leitura, é necessário que haja um processo de consignação e consubstanciação⁶⁷ entre o sujeito-escritor e o sujeito-leitor. O que só pode ocorrer se o sujeito-leitor tiver a condição de se consignar com a obra e de reconhecer a sua potência, havendo, pois, uma “consubstanciação” de potência simbólica.

Em consequência, *o clássico também pode ser reconhecido pela capacidade de romper com as formas, estruturas e modelos*. Ao contrário da ideia de associar o

⁶⁷Os termos consignação e consubstanciação são trazidos por Lima Junior, do campo da Teologia, para tratar da Transmissão do saber. A consubstanciação se apresenta no mistério da Santíssima Trindade em que pessoas distintas: Pai, Filho e Espírito Santo possuem a mesma natureza, a natureza divina, compartilhando da mesma substância, embora de maneira diferente. É a consubstanciação que permite a consignação como um Ato, que é real e não se representa ou explica. O entendimento para os termos foi apreendido de explicação sobre eles apresentada pelo Prof. Arnaud Soares de Lima Júnior em Sessão de Estudos Avançados sobre a obra de sua autoria *Educação: conhecimento ou saber?*, ocorrida em 11/11/2020.

clássico ao modelo ou de seguir prescrições de formas e estruturas já prontas, uma obra pode se tornar clássica por romper com o preexistente e apresentar uma condição de originalidade e autoria. Essa “forma” singular trazida por um escritor, faz com que o mesmo construa um “nome-próprio” no universo da literatura, que faz de sua obra uma escritura, reveladora de uma relação única entre o sujeito-escritor e a Linguagem.

Essa concepção pode ser exemplificada, dentro da literatura de língua portuguesa, pelo escritor português José Saramago. Saramago criou um estilo único de escrita, com destaque para uma narrativa com pontuação e paragrafação que fogem às normas gramaticais, que imprimiu sua marca, ou “nome-próprio” no rol dos grandes escritores e rendeu-lhe um Nobel de Literatura. Já, no universo da literatura brasileira, destaca-se na obra de Guimarães Rosa uma escritura singular, marcada nos aspectos formais por neologismos, arcaísmos e outros recursos da língua, assim como por desenvolver um estilo narrativo e abordagem singular da temática do sertão na literatura brasileira.

O que se propõe aqui como uma *subversão* para o termo clássico não tem pretensão de totalidade, de verdade ou de conceito. Expressa um entendimento construído à luz do pensamento de Derrida (1995; 2001; 2017) e busca recuperar o lugar da Literatura como uma forma de Arte e do clássico como uma expressão dessa Arte. Fazer a defesa da Literatura como Arte é uma crítica à influência do Estruturalismo e da Linguística que tomam a literatura como objeto e “cientificizam” (racionalizam) o ato de leitura e o ensino. Nesse sentido, o que Almeida (2021) afirma sobre o “ensino da arte”, pode ser aqui aplicado ao ensino da literatura:

Hoje lidamos com o “ensino da arte” nas escolas, normalmente, pela sua historiografia, em seus momentos dos movimentos artísticos e seus expoentes representativos, como os clássicos na literatura, os mestres na escultura e na pintura, ou as grandes atrizes, atores e músicas. Aprendemos sobre os “ismos” classificatórios por estilo, técnica ou recorte temporal. (ALMEIDA, 2019, p. 2, *grifo meu*).

O “ensino da arte”, assim como o ensino da literatura, ainda se organiza sob forte influência da Historiografia e vem marcado por uma concepção de “clássicos” da literatura vinculados à uma ideia de essência e modelo a serem apresentados aos estudantes. Defender um Ensino da Literatura, que rompa com a base cientificista, suscita repensar o que seja um clássico, para além do já dito pela Teoria e Crítica

Literária, ou apenas a partir de outra base epistemológica, fundada na Linguagem e na Subjetividade. Merece destaque também questionar se, de fato, é possível ensinar sobre ou até mesmo a literatura ou se esta não deve ser apenas acessada, lida e apreciada em suas potencialidades e significações, coerente com seu entendimento como Arte.

A Crítica Literária, de base cientificista, sempre estabeleceu critérios de julgamento das obras literárias, encarcerados em rigorosas metodologias formais de análise, a fim de conferir o título de “clássico” ou “cânone” a uma determinada obra. A esse respeito, Derrida (1995) já critica a primazia que a metodologia assume nesse processo, enquanto que o conteúdo, energia viva do sentido, é neutralizado pelo crítico. É primordial recuperar o lugar do sujeito nesse processo, pois a crítica⁶⁸, para Derrida, é uma força criadora do sujeito, que não depende do instrumento, pois o crítico tem um saber e também é versado sobre a linguagem. Isto remete às críticas tecidas por Lima Jr. (2012) à primazia do método na ciência moderna; esta oblitera e mata o sujeito.

A crítica, em seu julgamento, utilizou do Belo, entre outros, como um critério para o literário. Derrida (1995) propõe a dissolução de uma noção de arte que coloca o Belo como critério do literário. Aqui, pode-se evocar o entendimento de Arte de Almeida (2021), “uma saída pulsional para qualquer estrutura”, um meio de Gozo; ou, nos termos de Derrida, a força. Dessa forma, é urgente desvincular a literatura, seus estudos teóricos e críticos, assim como o ensino, do jugo da Ciência e da tentativa de reduzi-la, em seu potencial de linguagem, à mais um conhecimento a ser ensinado. Assim, abrir espaço para ensinar a literatura, por meio da leitura, possibilitando a expressão dos sentidos e significações construídos pelos sujeitos e da transmissão do saber dos clássicos.

4.3 O lugar da “escuta” no Ensino da Literatura

Diante do reconhecimento dos clássicos como escritura que expõe um saber, logo passível de ser transmitido no ato de leitura, é importante recuperar como esse

⁶⁸Entendimento elaborado por mim nas Sessões de Estudos Avançados nos dias 06/05/2020 e 14/10/2020, a partir da leitura e discussão da obra *A escritura e a diferença*, coordenada pelo professor Arnaud Soares de Lima Junior.

processo de leitura literária tem acontecido e como pode ser pensado, a partir das considerações feitas sobre uma abordagem contemporânea do Ensino da Literatura.

Conforme visto nos paradigmas do Ensino da Literatura, apontados no Capítulo 2, a leitura da obra literária no processo de ensino sempre aconteceu de forma fragmentada e, muitas vezes, com os sentidos limitados e circunscritos pela Teoria, Crítica ou apenas pelo ponto de vista do professor na condição de erudito e de leitor especializado. Além de que a leitura dos trechos selecionados ou de textos curtos, por meio de coletâneas, manuais ou livros didáticos, muitas vezes, serve a um uso instrumental do texto literário, subordinado ao ensino de língua, a análise estrutural (forma) ou crítica (conteúdo) do texto.

Só com o paradigma de formação do leitor, começou a se voltar o ensino para a formação do hábito e gosto pela leitura, assim como a formação de um leitor crítico e criativo, enfatizando a leitura integral do texto literário. Nessa mesma linha de fortalecimento das práticas de leitura, surgiu o paradigma do letramento literário, que também prioriza o desenvolvimento de uma competência leitora e a constituição de uma comunidade leitora. A partir dessa ênfase na leitura integral da obra pelo estudante há um deslocamento do lugar central do professor, como leitor especializado que apresenta a obra ao estudante, para uma ênfase no estudante como leitor, oportunizando que este acesse, leia e construa seus sentidos para a leitura. Com essa mudança nas práticas de leitura literária, resta saber como se dá a socialização e compartilhamento dos sentidos de leitura produzidos.

Na proposição de uma abordagem contemporânea para o Ensino da Literatura que esta tese apresenta desloca-se o lugar central desse processo para o sujeito, que pode transmitir seu saber por meio da escritura dos clássicos na linguagem escrita, quanto por meio de um circuito dialógico, em que o professor e os estudantes ascendem à condição de sujeitos, consignados com o saber transmitido pelos clássicos.

Nas práticas de Ensino da Literatura, há uma predominância de atividades de acompanhamento, registro e avaliação de leitura, a partir da Produção Textual de diversos gêneros textuais: ensaio, diário de leitura, relatório de leitura, parecer e outros. Na perspectiva da Oralidade, oportunizando ao estudante poder falar sobre a obra lida, utiliza-se de gêneros textuais mais formais, a exemplo do debate e seminário, muitas vezes, a partir de uma análise estrutural ou temática. Diante das

técnicas de leitura e de verificação da mesma adotadas nos diversos modelos de ensino e de metodologias fundamentadas na técnica e na forma, questiono: qual o lugar do estudante como sujeito-leitor? Qual o espaço reservado para que este possa se colocar como sujeito e expressar-se? Qual o lugar da “escuta” no processo de Ensino da Literatura?

Consonante com o entendimento da literatura e de seus clássicos como escritura, portanto contendo uma força de significação que não se limita e detém na análise estrutural ou temática, é importante também pensar o processo de Ensino da Literatura, fundado na leitura literária, como uma possibilidade de oportunizar aos estudantes se descobrirem sujeitos. Assim como a literatura não deve ser encarcerada em uma prática de análise literária estrutural e científica, o ato da leitura literária também não pode se limitar aos sentidos produzidos ou reproduzidos pelo professor, em um contexto em que só este detém o lugar de fala, ainda em uma perspectiva tradicional de detentor e transmissor do conhecimento, portanto, de Mestre.

Subverter o ato da leitura literária do campo científico é adotar uma abordagem de ensino e prática pedagógica fundada no reconhecimento da condição subjetiva de cada estudante e da necessidade de que estes possam se descobrir sujeitos no processo de leitura e de produção de sentidos. As metodologias adotadas ao longo dos paradigmas de Ensino da Literatura, centradas na transmissão de informações e conhecimentos e no aprimoramento de técnicas de análise, sob um fundo cientificista, não permitem o advento do sujeito nos estudantes, pois colocam o professor como centro do processo de ensino e, mesmo, na perspectiva da formação leitora, ainda se mantém presa aos aspectos técnicos e formais.

Não se pretende aqui propor um novo paradigma ou modelo para o Ensino da Literatura, mas um modo contemporâneo de abordar o objeto –as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura - com possibilidade de expressão de um modo, próprio e singular, de ensiná-los. Nesse sentido, apresentarei um entendimento e defesa da Transmissão, não no sentido maquínico e tecnicista ligado às Teorias de Informação e Comunicação ou da ideia de transmissão de conteúdo da Pedagogia Tradicional, mas, a partir de uma aproximação com a Psicanálise, como um lugar para a prática de leitura literária, baseado no papel da fala e da escuta de si mesmo, no processo de consignação simbólica, que pode se dá tanto entre os sujeitos - professor

e estudantes- em relação ao saber transmitido por um clássico; quanto ao saber exposto do professor em suas elaborações; quanto dos estudantes nos atos de fala em um circuito conversacional. Este modo de fazer e atuar, pedagogicamente, só pode ocorrer, em um contexto subjetivo, diante do reconhecimento da condição de incompletude e do desejo de sair do Discurso do Mestre, em busca de outros modos de atuar pedagogicamente.

Quando se considera a condição subjetiva de cada sujeito no/do processo (autor, professor, estudante), bem como a necessidade de que estes possam se descobrir sujeitos no processo de leitura e de produção de sentidos como base da produção literária, o que faz diferença e torna-se necessário destacar é o desejo do sujeito como aquilo que é movente⁶⁹. Tudo o que se refere à subjetividade, se tem “um começo”, que não se reduz à cronologia, depende deste momento em que o desejo do sujeito se mostra, aparece e revela o saber do sujeito, sendo isto sua condição de implicação e de resposta. Isto está tanto do lado do *professor*, ao desejar modificar sua prática, além dos moldes cientificistas e estruturalistas; quanto do *estudante* que se consigna com este saber articulado e exposto pela escritura dos autores clássicos, quanto pela fala do professor no circuito conversacional e pedagógico; tanto do lado do *escritor*, que escreve para ser leal ao seu desejo e ao seu saber. Estes são, pois, os fundamentos da Transmissão.

Por outro lado, nesta mesma perspectiva e por derivação lógica, tudo o que se coloca na ordem do funcionamento, da formalidade, da organização, da performatividade e pragmática, da normatização e da técnica, da competência, do ensino, da metodologia e da didática, estão expostos como incompletudes simbólicas, o que permite o advento e a ascensão do sujeito como um saber auto expressivo, como um “nome-próprio”, como uma voz.

4.3.1 – A “escuta” na prática de leitura literária dos clássicos

A ideia de escuta a ser apresentada remete à metáfora de Barthes (2012) ao falar do ato de leitura, como um gesto de ler “levantando a cabeça”. O leitor, muitas vezes, interrompe a leitura do texto, “não por desinteresse, mas ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações” (BARTHES, 2012, p.26). Tal ato evoca uma

⁶⁹Entendimento construído em Diálogo de Orientação, ocorrido em 03/11/2021.

certa contemplação acerca do que foi lido, que dispersa e dissemina os sentidos, abrindo o potencial inesgotável de significação de um texto na relação singular com um leitor. Assim, fugindo ao sentido certo e verdadeiro imposto pelo autor e à lógica da razão, Barthes (2012) propõe, entremear-se, a lógica associativa: associar ao texto material *outras* ideias, *outras* margens, *outras* significações. Assim, para além dos sentidos atribuídos pelo autor ao escrever, a leitura dissemina as significações de um *outro*: o leitor; estes, por vezes, em um processo de Transmissão de saber, consignam-se.

Nesse sentido, o ato de ler “levantando a cabeça” em relação à prática de leitura literária na escola, suscita algumas problematizações. A primeira, o questionamento do que se tem sido ofertado, aos estudantes do Ensino Médio, como objetos de leitura (a exemplo dos resumos, adaptações, *best-sellers*, etc.), muitas vezes, em detrimento das desafiantes obras consideradas “clássicas”, seja pela Crítica e Historiografia Literária ou mesmo na concepção, aqui defendida, de clássicos por possibilitarem uma Transmissão do saber exposto no Simbólico, em forma de escritura. Aqui se defende que os clássicos, por seu caráter de escritura, favorecem a criação de “textos-leitura” pelos estudantes que, com eles, consignem-se. No dizer de Bajour (2012), a seleção para leitura literária na escola deve passar por textos potentes, abertos e desafiantes, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, etc.; eu, nomino-os, de clássicos, que não se pretendem completos, mas assumem um certo enigma, assim, oportunizando a consubstanciação, a Transmissão e a possibilidade de que o saber do sujeito apareça para decifrá-lo. Já que o que conta mesmo é o sentido derivado do significante subjetivo, sendo o texto um sinal, que é resvalante ou vazio (DERRIDA, 1995), de forma que tanto a função do autor, quanto a de leitor são instâncias do sujeito ou da subjetividade e, assim, do saber inscrito, incessantemente, no registro Simbólico - “*um outro*”.

A segunda, qual o espaço para que os estudantes possam expressar, por meio da fala, o que construíram em seus “textos-leitura”? Considerando o perfil, já traçado ao apresentar os paradigmas, que o Ensino da Literatura tem assumido, presumo que há pouco, ou por vezes nenhum, espaço pedagógico para uma prática que permita e valorize o lugar da fala e da expressão dos sentidos de leitura construídos pelos estudantes. Isso sem entrar no questionamento do espaço para a prática da Escuta frente às demais práticas desenvolvidas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa,

com ênfase na Produção de textos escritos e na Análise linguística e semiótica, como reflexo de uma concepção de língua fundada na escrita.

Tais problematizações levaram-me a abordar a necessidade de repensar o Ensino da Literatura – e de seus clássicos – refletindo sobre o lugar do sujeito neste processo da leitura literária. A “escuta” aparece nos escritos da pesquisadora argentina Cecilia Bajour, que a propõe como um vínculo pedagógico entre docentes e estudantes, fundamentada em duas bases: o ato, quase inconsciente, de levantar a cabeça barthesiano associado à ideia de “ouvir nas entrelinhas” de George Steiner, que supõe intencionalidade e consciência em relação aos sentidos produzidos pelo outro. Aqui, eu acrescentaria também a subjetividade do sujeito que, no ato de ouvir, não é passivo e não se utiliza apenas dos aspectos cognitivos, conscientes e racionais e materiais e/ou biológicos, visto que os Atos de escuta e de fala estão inscritos no Simbólico.

A proposta de Bajour (2012) é da escuta em um viés pedagógico, por meio da mediação e da conversa literária como situação de ensino, a fim de que favoreçam a socialização dos sentidos produzidos e materializados por meio da fala. Para a autora, o regresso ao texto lido, por meio da conversa literária, gera algo novo ao entrar em contato com os sentidos compartilhados pelo outro, visto que há leituras que escapam à chave de interpretação adotada pelo professor.

Quanto a esta proposta, trago algumas reflexões. Com base em Lima Jr. (2012), questiono o entendimento de “mediação pedagógica” que, aqui remete ao papel do professor e de sua prática servir como um meio para aproximar leitores dos textos literários. *Primeiro*, por entender que “ninguém medeia ninguém, cada um medeia a si mesmo” (LIMA JR.,2012), assim a mediação só ocorre no dinamismo do próprio sujeito, que é único capaz de mediar o seu processo de conhecimento, ou seja, neste contexto, a relação entre o ato de ler e o texto. Na proposta que se desenha aqui para o Ensino da Literatura, não como um novo paradigma, mas como uma experiência estética de expressão subjetiva, a ideia de mediação é ressignificada pelo significante da Transmissão, trazida do campo da Psicanálise, que reconhece o saber do autor, expresso na escritura dos clássicos, passível de ser transmitido e lido pelo estudante; assim como o saber dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. *Segundo*, porque nenhuma “intervenção” pedagógica poderá aproximar ou unificar os sentidos construídos por cada leitor; estes são singulares,

únicos e irrepetíveis. *Terceiro*, porque a proposta de conversa literária como situação de ensino se aproxima de outras indicações metodológicas, a exemplo dos Círculos de Leitura e Letramento Literário proposto por Cosson (2014), pressupondo que a adoção de metodologias, estratégias e técnicas possam garantir uma eficácia para o processo de Ensino da Literatura.

Ainda é questionável o papel central atribuído à escuta por parte do professor. O que se propõe aqui é subverter tanto o lugar da escuta em relação ao ato da fala, quanto a centralidade do professor na condição de quem escuta o estudante, permitindo-lhe “ter voz” em relação a importância de cada estudante poder falar, ouvir a si mesmo e ascender a ser uma voz por ele mesmo, portanto, a sua condição de sujeito. Entretanto, a proposta de escuta de Bajour (2012), mesmo que ainda prescrita com um viés metodológico, traz um ponto de avanço quando a autora alerta que escutar com a intenção de reafirmar a Verdade, trazida pela Crítica ou pelo próprio professor, é a antítese do diálogo e revela intenções de poder e de controle dos sentidos.

Nesse sentido, Bajour (2012) alerta que é importante a garantia, para os estudantes, de que suas intervenções, por meio da fala, serão levadas em consideração e que o professor não seja o depositário de nenhuma verdade, nem saber⁷⁰ absoluto sobre os textos lidos. Afirma, ainda, que a democracia da palavra compartilhada implica em aceitar o *outro* em sua diferença. Acrescentaria ainda, que, além do controle dos sentidos na leitura, há uma intenção, cientificizante, de controle da subjetividade do sujeito, em um alinhamento com uma abordagem estruturalista do ensino. Assim como, o controle pode revelar um desejo de poder e dominação, contido no Discurso da Mestria.

Bajour (2012) conclui que a escuta não é uma técnica, que se resumiria em usar procedimentos para escutar com eficácia, mas uma prática que se aprende, constrói e conquista-se. A escuta, como prática pedagógica e cultural, é uma postura crítica e ideológica assumida pela autora, que parte do compromisso com os leitores e da confiança de que estes podem transformar os contextos de exclusão econômica e social em que vivem. A concepção da autora assume um posicionamento ideológico fundado no poder que a leitura tem de transformar os sujeitos e estes,

⁷⁰A autora utiliza o termo saber como sinônimo de conhecimento. Nesta tese, nesse contexto, o termo remete à conhecimento.

consequentemente, na condição de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel social, de transformar seus contextos. Tal posicionamento, embora crítico, incute às obras literárias uma responsabilidade e um compromisso com o social, que desloca a Literatura – Arte da palavra- de sua condição de expressão estética e de escritura.

Acrescentaria ainda para o entendimento de escuta, a compreensão de diálogo trazida por Habermas (2012), ao tratar da comunicação social, fora de pragmáticas tecnicistas. Para ele, o diálogo acontece por meio de uma duplicação de sentido, visto que cada sujeito se dirige ao outro, para expor seu saber acerca da leitura; este outro, ao ler este saber, consigna-se com ele. Assim, ambos assumem o lugar de sujeitos enunciativos ou, no viés lacaniano, de sujeitos do saber. Por mais que ambos estejam no mesmo circuito comunicacional, e neste caso em uma situação de conversa literária sobre a mesma obra, o sentido nunca será o mesmo para sujeitos diferentes, pois a comunicação é um processo aberto e dinâmico, não redutível a uma padronização do sentido, como pretende a Crítica Literária. Desloca-se a comunicação de uma lógica científica e técnico-instrumental, baseada em fundamentos matemáticos e científicos, para uma lógica comunicativa fundada na condição de sujeito (razão estético-expressiva), pois a comunicação é ontológica, vem da razão de ser do sujeito, é uma necessidade humana e não visa apenas transmitir uma mensagem. Assim, a condição para que haja, de fato, diálogo é a condição de sujeito, esta é inegociável, inclusive na dimensão pedagógica e educativa.

No entanto, da proposta de escuta trazida por Bajour (2012), alguns pontos são relevantes para um Ensino da Literatura, que aqui se funda na Linguagem e na Subjetividade. *Em primeiro lugar*, o entendimento de que a escuta, enquanto prática pedagógica, altera o lugar do professor de detentor do conhecimento e de leitor especializado, portanto aquele que tem algo a dizer sobre a obra literária, a partir dos sentidos atribuídos pela Crítica Literária, para a condição de alguém que pode se assumir sujeito e expressar uma voz portanto, possibilitar, aos estudantes, o poder falar, rompendo com um modelo centralizador, hierárquico e autoritário na relação pedagógica. De fato, promover uma situação pedagógica de escuta favorece que se estabeleça um vínculo entre professor e aluno, visto que o estudante se sentirá acolhido em sua fala.

Em segundo lugar, ao afirmar que a escuta só poderá ocorrer se houver o desejo e a disposição em ouvir e valorizar a palavra do outro, Bajour (2012) desloca

a lógica racionalizante do ensino, fundada no domínio de metodologias e técnicas, e coloca em evidência o papel que o desejo do professor tem nesse processo de escuta. A partir do “desejo” trazido pela autora, eu acrescentaria o papel que a subjetividade exerce na condição do sujeito-professor. O desejo só se inscreverá para o sujeito-professor que, a partir de sua condição de sujeito da falta, percebe que as metodologias, por estarem no campo do Simbólico, são marcadas pela falta. Assim, só o que pode criar laço e enredar o estudante no processo de leitura literária é o desejo e este só é articulado e transmitido pelo saber; como também não é o objeto - um livro clássico da literatura- que causa o desejo, mas apenas o saber exposto que a obra, pensada e articulada simbolicamente por um autor, transmite ou o saber expresso por um sujeito-professor que é movido pelo desejo.

Para que o professor crie situações de escuta e valorização da fala dos estudantes, tem que existir nele o desejo de atuar, pedagogicamente, de outra maneira: sair da posição de detentor do conhecimento, daquele que detém a Verdade sobre uma obra lida, portanto coerente com o Discurso do Mestre⁷¹ e oportunizar a fala aos seus estudantes. Quanto ao entendimento da Verdade, para a Filosofia esta é uma essência que pode ser encontrada, externamente, fora do sujeito; já, para Lacan (1992), esta não é algo externo ao sujeito, mas implica-o. É uma construção relativa e singular que tem a ver com o ser do sujeito e pode externalizar-se por meio da fala; ela é, portanto, um efeito da Linguagem, um semi-dizer, já que a verdade, como saber, nunca se pode dizê-la a não ser pela metade, sem completude; ou seja, uma verdade como um saber.

Em terceiro lugar, ao afirmar que a escuta não é uma técnica, no sentido instrumental, mas uma “prática” que se aprende, infiro o entendimento de que a escuta pode ser aprendida no exercício de criar situações de ensino que permitam ao estudante expor, por meio da fala, suas significações de leitura. A partir da criação de contextos que propiciem a fala de cada estudante, articuladora dos sentidos que ele produziu, pode-se aproximar o Ensino da Literatura, ou, no seu limite, a leitura literária, de uma concepção de leitura como atribuição de sentidos, mas também da fala, enquanto Ato, como um nascedouro da condição de sujeito para o estudante.

⁷¹Entendimento construído na sessão de Estudo Permanente em Lacan do Instituto de Psicanálise Dr. Sergio Santana, acerca da obra *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, no que se refere aos quatro discursos elencados por Lacan: Discurso do Mestre, Discurso da Histérica, Discurso do Analista e Discurso Universitário, ocorrida no dia 13/09/2020.

Extrapolando os conceitos de escuta e de fala, é importante pensá-los como significantes, como modos subjetivos em que ambos, professor e estudante, podem autorizar-se e tornarem-se autores, ou seja, enquanto “nomes-próprios”, em contextos de leitura literária.

Bajour (2012) dá ênfase à escuta, enquanto uma ação pedagógica diante do estudante que fala, presumindo que isto por si mesmo faz o processo do sentido, da significação - ou da semiose, isto é, do sentido do texto, acontecer. Porém, o que faz uma subversão dessa proposta é compreender de que se trata da articulação de um saber pelo sujeito, esteja ele na função ou posição de autor ou de leitor, de professor ou de estudante, o que tem equivalência à valorização da voz/da enunciação do sujeito/da sua expressividade subjetiva.

Então “escutar” o sujeito não pode equivaler ao professor escutar o estudante, mas o sujeito ouvir a si mesmo, autorizando-se uma expressividade singular de sentido, sendo a partir deste ponto que o significante subjetivo dinamiza o texto, porque antes ele dinamiza a estrutura do Simbólico e tudo o que se articula neste Campo. No fundo, o “escutar”, nesta subversão, remete ao fundamento do “falar”, e o sujeito, assim, ouve a si mesmo; isto é, autoriza e autoria sua expressividade, como Ato e Palavra. Isto permite a consignação e a consubstanciação que se dão na exposição de saber operada pelo significante da Transmissão. Noutras palavras, o sujeito na posição do leitor se “escuta” de um modo diferente de toda possibilidade de “escuta” do professor sobre sua expressividade - vimos a este respeito, que todo enunciado exposto num circuito simbólico e linguístico qualquer, sempre dinamiza/duplica/modifica o sentido, numa dialogicidade, conforme dito por Habermas (2012).

Nesse sentido, estabeleço uma analogia com o entendimento da Psicanálise, não como uma formação teórica, mas como uma práxis, que nasce no saber e pode ser transmitido. Importante ressaltar que após a inserção nos estudos da Psicanálise, mais especificamente nos Estudos Permanentes em Lacan, tomei consciência de que minha prática docente já era exercida numa busca constante de fugir ao lugar de Mestria, por meio de uma relação afetiva (em conformidade com o que disse meu Orientador em Dedicatória de sua obra: “A Educação, enquanto humana, só pode se dá numa circulação amorosa” em 29/10/2015), e prática pedagógica democrática, para, assim, permitir um “lugar de fala” aos estudantes. No que se refere às práticas

de leitura literária, sempre criei contextos em que os estudantes pudessem se expressar livremente acerca da obra, buscando trazer, inicialmente, as suas impressões e elaborações, antes de buscar informações teóricas e/ou críticas acerca da obra; bem como não declinei de meu próprio saber de ser uma leitora, portanto levar para os estudos a minha compreensão sobre as obras, independente da posição assumida pela Crítica, assim como de escritora de textos poéticos e dessa própria tese, que assumem uma condição de escritura.

Assim como nos “acordos éticos e pedagógicos” feitos com os à leitura literária, buscando sempre abrir espaço para que expressassem a relação e os sentidos estabelecidos com a obra lida, desde ter estabelecido uma conexão prazerosa ou não com a leitura, assim como a “honestidade leitora” de admitir ter lido ou não, sem medo de ser punido, podendo apresentar suas justificativas e poder, juntos, estabelecer novos “acordos”. A minha prática já buscava garantir o acolhimento da fala do estudante para que, estabelecendo um laço afetivo, pudesse, conseqüentemente, estabelecer um laço pedagógico que favorecesse o processo de leitura literária.

Esse lugar relevante que a escuta, trazida por Bajour (2012), pode desempenhar no contexto do Ensino da Literatura pode ser também pensado à luz das contribuições do campo da Psicanálise. Aqui não se pretende aplicar os “conhecimentos” da Psicanálise para a Educação, visto que esta não é uma técnica ou ainda que o avesso da Psicanálise seria a Mestria, fundamento da Filosofia, da Ciência e, portanto, da Educação em sua pretensão científica; assim, ambas operam em bases epistemológicas distintas e não fazem, conforme Lima Jr. (2021a), interseção.

O objetivo é de aproximar, a partir de minha elaboração acerca dos escritos de Lacan (1992), a Educação escolar – e o Ensino da Literatura- de uma prática que fuja do Discurso do Mestre e aproxime-se, no que é possível fazê-lo, do Discurso do Analista, mesmo fora do *setting* analítico. Discurso é entendido por Lacan (1992) como ato, “sem palavras”, mas que não se mantém sem a linguagem. É um modo do sujeito estruturar, por meio do Simbólico, o mundo que o cerca, compreendendo que o discurso toca no Real, mas sem cessar, pois o Real não é externo ao sujeito, nem passível de ser apreendido, a não ser a partir da realidade psíquica do sujeito. O discurso é uma forma do sujeito estabelecer laço, portanto é um modo do sujeito-

professor, a partir de uma singularização, de um modo próprio de ser professor e de constituir laço com os estudantes, atuar pedagogicamente.

Operar fora da lógica ideológica da Mestria é buscar a superação de um modelo universitário e escolar fundado na ideia do professor como detentor do conhecimento, portanto, estruturado pelo Discurso do Mestre. Talvez a questão mais inquietante para um professor, instrumentalizado cientificamente, seja a ideia de completude de sua práxis e pragmática, como se a aprendizagem dependesse dele exclusivamente. Resta saber que o ensino é da ordem da incompletude, de forma que o professor pode fazer uma mostração e, no limite disso, o estudante pode fazer uma entrada nessa instância por si mesmo por meio do seu saber; assim, desloca-se da “suposição de saber” para a “exposição do próprio saber”, em uma autorização para a autonomia e a autoria. Para não cair na impotência, que é imputar a si mesmo um impedimento intransponível e radical, resta ao professor fazer seu “nome-próprio”, autorizar-se nas duas faces do saber: um saber-fazer e um saber-transmissão, que é o saber articulado⁷².

Trata-se de mostrar que toda fundamentação teórica, crítica e metodológica do Ensino da Literatura implica uma falta e incompletude constitutiva, necessária para que o sujeito crie respostas e saídas a partir de si mesmo, do seu saber, motivado e movido pelo seu próprio desejo, singularizando e expondo um saber sobre sua própria prática como uma verdade relativa. Com isso, dinamiza-se o que se apresenta com pretensões de completude, eficiência teórica, metodológica, explicativa e linguística.

Sobre esta égide, o Ensino da Literatura é ressignificado, sofrendo uma subversão, para acontecer como Transmissão de saber e como dinamismo de uma expressividade singular. O método, a técnica, e até mesmo o conteúdo, tornam-se relativos, pois o fundamental é promover o acesso à textos autorais que transmitem um saber - a exemplo dos clássicos. Quem também estiver nesta esfera do saber, poderá ler e apreender, logo, os furos, na pretensa completude, sempre aparecerão. Cada experiência e/ou práxis de Ensino da Literatura acontecerá como singularidade irreduzível e irrepetível.

⁷²Entendimento baseado em fala proferida pela Psicanalista Ana Claudia Brandão Gaião na II Jornada de Psicanálise “Educação, Arte e Subjetividade”, ocorrida em 29/11/2019 e em sessão de Estudo Permanente em Lacan do Instituto de Psicanálise Dr. Sergio Santana, acerca da obra *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*.

Não é o ato da escuta, seja do analista ou do professor, que favorece a ascensão do saber e da verdade do sujeito, mas o ato de poder falar, entrar em um processo de elaboração e expor seu saber, considerando o papel que a fala desempenha na condição de sujeito; assim, ao falar, o saber do sujeito aparece, seja sobre o saber transmitido por um clássico ou o saber existente em cada sujeito como ser de linguagem, capaz de articular um sentido.

A fala já foi tomada como objeto da ciência a partir da Linguística, mas, como afirma Lacan (2012), entre os linguistas se pactuou não aludir à origem da Linguagem, não se questionar: qual a função da fala? Apenas descrevê-la, estudá-la em seus aspectos fonéticos, fonológicos e sociolinguísticos, mas sem aludir a sua relação com a Linguagem. Para Lacan (2012), a função da fala é ser a única forma de ação que se coloca como verdade, ou seja, ela é a origem de todos os fatos, porque o que quer que seja só chega à categoria de fato *quando é dito*, ou seja, a palavra funda a ação. Distingue ainda o falar e o dizer: uma fala que funda um fato é um dito, um dizer; quando não o faz, é apenas uma fala, que ordena, roga, insulta.

Considerando que a fala pode tornar-se um dito, portanto fundar uma ação, a primeira ação que ela funda é a condição de sujeito *na e pela* Linguagem. Não é o ato de dizer o seu “texto-leitura”, mas propiciar, ao estudante, este poder falar, que o aproxima da sua condição de ser de linguagem, ou como diz Lacan: “O ser humano, que sem dúvida é assim chamado porque nada mais é do que o hùmus da linguagem [...]” (LACAN, 1992, p.53). Tal proposta só pode ser exercida também na condição singular de cada sujeito, em acordo com seu modo de estabelecer laço e de ser professor; assim não serve como uma metodologia ou modelo, porque prescinde da condição subjetiva do professor e do seu desejo, ou não, de vincular-se com seus estudantes, a partir de outra lógica epistemológica, a da Subjetividade.

Assim, as proposições apresentadas neste capítulo: uma *subversão para o termo clássicos*, a partir da escritura derridiana e do saber exposto no simbólico arnaudiano e da *escuta*, em um contexto subjetivo de enfrentamento ao Discurso ideológico da Mestria, *em favorecimento de uma exposição de saber pela fala* dos estudantes, comunicando os sentidos articulados a partir da leitura de um clássico aproximam o Ensino da Literatura de uma Educação voltada para as Humanidades: para a condição subjetiva de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as Considerações Finais traz o apaziguamento de que a escrita da tese está se encaminhando para o final dentro do acordo acadêmico de um tempo de formação doutoral, mas, também, a angústia de perceber que a pesquisa, em seu dinamismo, não se conclui, porque não se busca e pretende a completude e a Verdade, como também porque o próprio processo da pesquisa, e seu amadurecimento ao longo do período de doutoramento, aponta pontos a serem aprofundados e gera novas possibilidades de pesquisa.

O primeiro exercício didático, acadêmico e ético, no sentido de ser verdadeiro comigo mesma, é voltar ao objetivo proposto para a tese e indagar se este se cumpriu. Esta tese tinha por objetivo principal: - Expor, por meio de uma elaboração autoral, as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura. Assim, posso afirmar que o objetivo se cumpriu, embora com todas as lacunas que aparecerão, seja porque hoje não se mostram tão óbvias; seja pelas indicações futuras de outros leitores e pesquisadores; seja pela própria incompletude da Linguagem e de qualquer dizer sobre um objeto ou tema.

No sentido primeiro que o verbo “Expor” trouxe para a tese de “exposição de um saber, enquanto condição intelectual e doutoral” posso dizer que este desafio se cumpriu. A escrita desta tese se deu primeiro pelo desejo movente e constante que sempre tive pelos estudos, pelo conhecimento, por aprender e foi este desejo que me moveu até aqui, portanto, dediquei-me ao Doutorado, de forma implicada e responsável, buscando aprofundamento teórico, metodológico, intelectual e epistemológico; diria que, por consequência, humano também.

Em um texto do meu Orientador, encontrei pela primeira vez o termo alemão *selbstdenken*, que significa “o livre pensador”, explicado por ele como aquele que escolhe para refletir aquilo que vai ao encontro do seu desejo – no meu caso a relação amorosa com a Literatura e seu Ensino- e elaborar a partir de seu saber e expor, singularmente, esta elaboração. E foi nesse sentido que me desafiei neste percurso doutoral e de formação como pesquisadora, em busca de dar os primeiros passos nesse exercício de pensar por mim mesma, remetendo-me a reconhecer o meu próprio saber sobre o Ensino da Literatura como ponto de partida para a construção de minha tese. Nesse sentido, ousou dizer que, antes de nascer a tese, precisei nascer

como sujeito, ou em termos arnaudianos, precisou acontecer a “epifania do sujeito” (LIMA JR., 2021a).

No que se refere a expor as contribuições dos clássicos para o Ensino da Literatura e ao objetivo específico de problematizar e aprofundar o conceito de “clássicos” e suas contribuições para o Ensino da Literatura no contexto do Ensino Médio, a principal contribuição, apresentada no Capítulo 4, foi trazer um ponto de diferenciação, sob o viés da Linguagem e da Subjetividade, para o termo clássicos, ainda fortemente “definido” pelo campo da Crítica Literária. Trazer uma nova compreensão sobre o termo, fundada nos estudos sobre a Linguagem (a escritura em Derrida) e sobre a Subjetividade (o saber e a Transmissão em Lima Jr. e Lacan) é também trazer uma contribuição epistemológica, visto que os clássicos têm sido pensados pelo viés da Teoria e Crítica Literária, de base estruturalista e cientificista, para aproximá-los de sua condição *sine qua non* de Linguagem; assim desloca-se, epistemologicamente, o entendimento dos clássicos. Assim como os clássicos deixam de ser um conceito para ser um significante, ou seja, uma instância do Real que é simbolizada pelo sujeito ao atribuir um sentido como singularidade irreduzível. O que se propõe aqui como uma *subversão* para o termo clássico não tem pretensão de totalidade, de verdade ou de conceito:

- À luz do pensamento de Derrida, o clássico pode ser entendido como uma obra em que o escritor encontra uma forma própria para se expressar. Importante dizer que “forma” aqui não se refere a encontrar expressões simbólicas no vasto repertório da língua, mas, encontrar, uma forma própria, única e singular, de expressar-se, como ato puro de linguagem.
- O clássico também pode ser entendido como expressão e Transmissão de um saber, por meio da língua escrita. O saber, aqui pensado a partir de Lacan, como uma condição subjetiva do sujeito, pode se revelar no ato de criação literária por meio da escrita, na literalização. Esse saber, exposto na escrita, funciona como um enigma deixado pelo autor; decifrá-lo, permite ao leitor atuar nas brechas, possibilita que o seu saber também se revele.

- *O clássico se caracteriza por ser uma escritura e, deste modo, articular uma Transmissão de um saber.* Isto, por sua vez, do ponto de vista lógico, supõe e implica que esta qualidade escriturária, ou mesmo textual, ou ainda literária, ou da escrita como escritura, não deriva da convenção canônica, padronizante, uniformizante, hierarquizante, mas da “força criativa” que impregna a forma (DERRIDA, 1995); isto é, deriva do saber do sujeito, bem como da exposição deste saber no simbólico.
- *O clássico, ou qualquer texto que implique uma escritura, por incidir sobre a exposição de um saber no Simbólico, viabiliza a consignação do sujeito com a obra,* ou melhor dizendo, a consignação entre os sujeitos, mediante o saber exposto na obra; o que só se dá enquanto singularidade subjetiva. Assim, para que haja a Transmissão do saber, no ato de leitura, é necessário que haja um processo de consignação e consubstanciação entre o sujeito-escritor e o sujeito-leitor.
- *O clássico também pode ser reconhecido pela capacidade de romper com as formas, estruturas e modelos.* Ao contrário da ideia de associar o clássico ao modelo ou de seguir prescrições de formas e estruturas já prontas, uma obra pode se tornar clássica por romper com o preexistente e apresentar uma condição de originalidade e autoria. Essa “forma” singular trazida por um escritor, faz com que o mesmo construa um “nome-próprio” no universo da literatura, que faz de sua obra uma escritura, reveladora de uma relação única entre o sujeito-escritor e a linguagem.

A partir dessas compreensões acerca dos clássicos, deriva-se que estes passam a ter um outro “lugar” no Ensino da Literatura, não mais no sentido de referência ou modelo, mas de textos escriturais que podem transmitir um saber. Entendê-los contemporaneamente, em outra base epistemológica, demanda pensar outra forma de abordá-los como objeto de ensino, de forma não prescritiva, como criação em contexto subjetivo, no qual cada experiência e/ou práxis acontecerá como singularidade irrepetível. No limite, pensar que ensinar literatura talvez não seja possível, visto que a Literatura como Arte não deve ser ensinada, por meio de uma

abordagem científica, didatizante e metodológica, mas criar contextos de ensino que favoreçam o acesso, a leitura integral, a Transmissão do saber que os clássicos podem possibilitar aos leitores que com eles se consignam e apreendem esse saber. Em outras palavras, ensinar, Literatura ou outra disciplina, assume a condição lógica do impossível, ou seja, é marcada pela incompletude, portanto dependerá da posição ou entrada que o sujeito fizer ou responder diante desse apelo. Não há garantias, mas possibilidades, pois o que resta é o sujeito.

Portanto, *outra importante contribuição desta tese se refere à problematização do papel da escuta dentro de uma abordagem metodológica para o Ensino da Literatura. Subverter o entendimento da escuta de uma conduta pedagógica do professor em relação ao estudante para pensar o Ensino da Literatura fora do Discurso da Mestria. Desta forma, ao superar a escolha subjetiva de colocar-se no lugar de Mestre ou apenas de fixar-se na condição de “suposto saber” dado pelo estudante, o professor possa criar contextos de leitura literária, em que os estudantes além de lhe supor um saber possam expor seu próprio saber, tornarem-se “voz”, que possam falar, elaborar e expressar os sentidos produzidos em seus “textos-leitura” acerca de uma obra ou sua própria obra, seu próprio saber – falar sobre isso, a partir de si mesmos. Assim, expõem seu saber pela fala e assumem a condição de sujeitos na e pela Linguagem.*

Quanto a um dos objetivos específicos elaborados para esta tese: Contextualizar, conceitualmente, o Ensino de Literatura, a partir de aspectos metodológicos e documentais, este se cumpriu e foi apresentado no Capítulo 2. A escrita do capítulo partiu de uma contextualização histórica feita por Cosson (2020) acerca dos Paradigmas do Ensino da Literatura, descrevendo e analisando os seus aspectos conceituais, metodológicos e pragmáticos. Tomei tais paradigmas como referência para ampliar a análise da base teórico-metodológica que sustenta cada um desses paradigmas, apontando sua relação com uma base científicizante e o afastamento da Literatura da sua condição de Arte. Diria que, em termos gerais, que *a minha contribuição é, por meio da análise desses paradigmas, ampliar o entendimento para as bases conceituais e teóricas que alicerçaram e alicerçam o Ensino da Literatura.* Quanto aos aspectos documentais sobre o Ensino da Literatura, recortados entre os PCNEM (2000) e a BNCC- EM (2018), *a tese contribui para expor, contextualizar e analisar o lugar disciplinar ou não da Literatura no currículo e as*

orientações para seu ensino, problematizando as bases de tais documentos. Ou, seja, como disse Derrida (1995) a literatura, como Arte, não se reduz nem a um modelo, nem a um paradigma, porque não pode presumir o lugar de totalidade e universalidade.

Já sobre outro objetivo específico que foi expor uma compreensão sobre a relação entre a Contemporaneidade e o Ensino da Literatura, esta tese apresenta a noção de contemporaneidade proposta por Lima Jr. (2015) a partir de um viés epistemológico, que demonstra os furos na racionalidade moderna em várias áreas do conhecimento. Nesse sentido *ajuda a ampliar e fundamentar um dos pilares deste Programa que é o entendimento de Contemporaneidade e a sua relação com a Educação, aqui, especificamente, com o modo de ensinar Literatura.* Dentre as referências para se pensar a contemporaneidade, *a tese traz a razão comunicativa habermasiana como um fundamento importante para pensar a Educação e o Ensino, reconhecendo que, além dos aspectos cognitivos e éticos a serem ensinados, é necessário reconhecer a vertente da razão estético-expressiva, campo em que se dá a Literatura como Arte e literalização.* Tal entendimento de um outro fundamento de razão, comunicativo e, portanto, também subjetivo, abre espaço para outras formas de conhecimento ou de saber exposto, a exemplo das Artes, dentre estas, a Literatura. Nesse mesmo sentido da razão comunicativa fundada no sujeito é apresentada a ideia da Educação como não Ciência, defendida por Lima Jr. (2015, 2021a), em suas aproximações com o objeto desta tese.

Outra importante contribuição desta tese foi para o entendimento de Pesquisa Teórica, a partir de uma revisitação de seu conceito, apontando a escassez e/ou lacuna na abordagem deste tipo de pesquisa e tecendo algumas elaborações, a saber:

- A ausência de um conceito e de uma compreensão clara acerca da Pesquisa Teórica em Educação ocorre porque a concepção de Pesquisa Teórica extrapola a discussão metodológica e adentra a questão do Método em uma abordagem epistemológica. Dessa forma, esta não aparece entre os tipos de pesquisa elencados pelos metodólogos da área de Educação, assim como as Pesquisas em Educação pouco têm se voltado para discussões epistemológicas.

- A Pesquisa Teórica, na perspectiva da epistemologia da Ciência, permite a produção de um conhecimento novo. Este conhecimento novo serve de fundamento teórico para as pesquisas aplicadas ou intervencionistas, que a partir da realidade do contexto, podem originar um segundo momento teórico de revisão, aprofundamento ou ampliação da teoria, em um processo de retroalimentação.
- A Pesquisa Teórica faz uma aproximação de um objeto, ou de um aspecto deste, formalizado ou tratado sistematicamente pela primeira vez, o que carece de um amadurecimento intelectual, antes de ser aplicado ou levado a campo. Assim, a teoria, na formalística, princípios e parâmetros epistemológicos da Ciência, deve ser apresentada e submetida aos pares para legitimação e, posteriormente, difusão. Submeter a teoria aos pares está dentro de um acordo ético que exige o crivo e legitimação pelos pares e, também, ideológico, pois está dentro de um circuito institucional.
- A Pesquisa Teórica é oriunda de um processo investigativo que leva à uma elaboração intelectual e abstrata que não se desloca da realidade, porque é representação desta. Esta elaboração intelectual origina-se de um saber, que lê algo na realidade, atribui uma forma e uma representação lógica. No âmbito da Ciência, após o crivo e legitimação dos pares, a teoria é colocada à prova por meio da experimentação em laboratório no campo das Ciências Exatas e Naturais e aplicadas ou intervencionistas nas Ciências Humanas. A pesquisa intervencionista pode assumir uma abordagem qualitativa, desde que trate o objeto em uma perspectiva dinâmica e não estática. Muitas vezes, a intervenção assume um ar de aplicação, na qual o pesquisador interpreta o que o sujeito diz e estabelece uma verdade sobre ele e sua realidade. No entanto, a intervenção pode se dar em uma perspectiva contextual, que respeite e oportunize o advento da condição de sujeito dos participantes e seu saber acerca da realidade em que vive, assim permitindo que ele elabore e crie uma saída, singular, contextual e relativa, para os problemas da sua realidade, sem pretensão de completude ou generalização. Com isso, subvertendo a própria Ciência, em uma perspectiva de Epistemologia como produção de sentido.

- A Pesquisa Teórica aqui proposta visa trazer contribuições sobre o tema Ensino de Literatura, com o objetivo de discutir e analisar a base epistemológica que o embasa e propor outro caminho epistemológico possível para servir de substrato para o Ensino da Literatura. Assim, propõe um avanço teórico na abordagem do objeto, no que se refere à compreensão do clássico, seu potencial de Linguagem e sua função no Ensino da Literatura, implicando em uma subversão e uma singularização.

Uma outra contribuição que a tese trouxe foi no que tange a escolha e utilização da Pesquisa Teórica no âmbito das teses defendidas no PPGEduc. Esta pesquisa trouxe dados relevantes sobre a escassez de Pesquisas Teóricas, apontou os tipos de abordagem metodológica mais adotados, identificou fragilidades na indicação da metodologia na escrita dos Resumos das teses e outros achados. Tais dados, ampliados e aprofundados em estudos posteriores, podem trazer um panorama da questão metodológica e epistemológica do Programa, apontando seus potenciais e fragilidades ou concentrando reflexão na problemática do Método, de natureza epistemológica, porque se refere às relações possíveis entre sujeito e objeto do conhecimento, bem como a sua condição de Linguagem.

Do ponto de vista subjetivo, *esta tese faz um avanço, porque apesar de estar em um registro demonstrativo, faz uma mostraçãõ da exposiçãõ do meu saber, de forma que se trata de uma escritura, de um falar disso por mim mesma e de mim mesma nisso* – na relação que se estabelece entre Ato e representação (LIMA JR., 2021a). Assim, alcança uma condição autoral, bem como uma condição estética, porque uma tese com algum grau de inovação ou de criatividade, faz uma interseção com a Estética. Toda escrita como escritura, seja na Literatura, seja em uma Tese, implica um saber e uma Estética, uma literalidade, uma produção de sentido, a partir de uma instância simbólica. Esta tese, portanto, é um efeito de um Ato subjetivo, de mim mesma. Assim, esta tese, em sua demonstração e mostraçãõ pela escritura, ilustra o que defendo acerca da Linguagem e da Subjetividade.

Para além das contribuições que esta tese traz, ela também aponta alguns aspectos que necessitam de aprofundamento em estudos e pesquisas futuras ou que surgem como desdobramentos da pesquisa. Este investimento intelectual e

acadêmico de compreender e apresentar uma elaboração acerca da Pesquisa Teórica também levou a um aprofundamento inicial acerca de Epistemologia e a tecer algumas provocações fundada em uma base não-científica, que considere a Subjetividade. *Nesse sentido, estudar acerca de Epistemologia foi um dos pilares dessa formação doutoral e é um dos pontos aos quais pretendo me dedicar em estudos e pesquisas posteriores.* Aprofundar os meus estudos sobre Epistemologia é refletir sobre outras concepções de conhecimento e de razão que possam servir de substrato teórico-epistemológico para a Educação e para a Literatura e seu Ensino. Ligado à questão epistemológica, outro ponto que demanda maior aprofundamento é a noção de sujeito, que na sua concepção subjetiva trazida pela Psicanálise, faz um furo na racionalidade e epistemologia científica. *De forma que pretendo aprofundar os estudos de Psicanálise, sobretudo em sua contribuição para a questão epistemológica,* conforme apontado por Lima Jr. (2021a), pois este foi um dos desdobramentos que esta pesquisa trouxe, assim como despertou e ampliou meu campo de estudo para as questões da Subjetividade.

Os estudos e reflexões sobre a Literatura como Arte levaram ao entendimento de que a Arte, como qualquer outra instância do humano, a exemplo da Cultura, tem sido instrumentalizada ou colonizada pela Ciência, pelo Capital e pela Técnica, a exemplo de como um saber popular e tradicional é, rapidamente, cooptado e potencializado pela indústria cultural, principalmente com uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Nesse sentido, a Literatura, como qualquer outra Arte, não escapa ao processo de dominação e alienação capitalista. Talvez, também por isso, *a rejeição aos clássicos da literatura possa ser também uma forma de alienação,* entendida como um não-saber, em um contexto dominado, hegemônica e ideologicamente, pela Ciência e pela Técnica, como o diz Habermas (2014). Os clássicos, por terem o sentido aberto à significação, não colaboram para se tornar um produto de consumo, daí o investimento do Capital, do mercado editorial aliado a outros mecanismos da indústria cultural, a exemplo do cinema, em produtos de mais fácil consumo, como a literatura de entretenimento, sobretudo os *best-sellers*, que atraem os jovens e rendem tantos outros produtos que a ela se vinculam. *Resta investigar de que forma, em que proporção, em quais aspectos a instrumentalização capitalista afasta os estudantes – e jovens – dos clássicos da literatura.* Para além de um entendimento crítico, a alienação também se dá pela via do desejo, portanto da

Subjetividade. Assim, a desalienação do sujeito perpassa pelo encontro com seu saber para tornar-se um saber exposto, falar de si e por si; assim, por consequência, falar de um clássico a partir de si mesmo, fora das influências, científicas e ideológicas.

Um outro aspecto que merece aprofundamento é a hegemonia da Ciência, aqui *recortada na Linguística, como um processo de cientificização da Literatura, que se reflete tanto na composição curricular dos cursos de Graduação em Letras, quanto nos Programas de Pós-Graduação*, que se instrumentalizam por campos de estudo da Linguística ou pela fundamentação da Teoria e/ou Crítica Literária. Isto se reflete na formação, inicial e continuada, dos professores de Língua e Literatura e, conseqüentemente, no modo de ensinar. Aqui se delineia um novo interesse de pesquisa, que poderá se constituir em um outro Projeto de Pesquisa, a fim de aplicar a base teórica construída nesta tese acerca do Ensino da Literatura. Uma pesquisa como essa pode revelar que a formação inicial está, ideologicamente, estruturada em uma concepção curricular ligada à campos do conhecimento instrumentalizados pela Ciência, de forma a oferecer uma formação mais pragmática e reprodutivista, sem abrir possibilidades para outros campos do conhecimento, a exemplo da Linguagem, assim como pode se investigar os efeitos dessa formação nos modos de ensinar Literatura.

Por fim, concluo estas Considerações reafirmando que os objetivos propostos para a tese foram cumpridos e que, esta pesquisa, fundada na Linguagem, e em sua incompletude, e na Subjetividade, responde, de forma singular e relativa, ao problema de pesquisa proposto. Assim como a falta já se reinscreve, assinalando possíveis e potenciais pontos de aprofundamento, teórico e epistemológico, que podem ser explorados em publicações e pesquisas futuras.

No mais, a vivência doutoral, em suas faces de estudo, leitura, sistematizações, apreensões e elaborações, vividas por mim, de maneira desejosa e implicada não pode ser explicitada nem nesta tese, nem no que a escrita é capaz de dizer sobre algo. Só pode ser dita aqui, em sua incompletude, como um processo de um livre pensar e de formação intelectual, para além da Academia. Aventurar-me em uma escrita autoral é também efeito do nascedouro de mim mesma como sujeito, ao encontrar-me com meu saber, aproximando-me do Discurso do Analista, como um modo de ser, de ser professora e de vivenciar a Educação.

Valendo-me do meu mestre, Fernando Pessoa (2009), diria:

[...]

Procurei despir-me do que aprendi,

Procurei esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,

E raspar a tinta com que me pintaram os cabelos,

Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras.

Desembrulhar-me e ser eu.

[...]

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade. Uma reflexão crítica sobre a produção do pesquisador em formação. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Curitiba: CRV, v. 2, 2015.

ABREU, Roberta Melo de Andrade. **Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**: contribuições epistemológicas a partir do Estudo de Caso do Programa Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ALMEIDA, Djalma Fiuza de. A arte como significante: uma subversão. *In*: GAIÃO, Ana Cláudia Brandão; LIMA JR., Arnaud Soares de; ALMEIDA, Djalma Fiuza de. (org.). **Quattor**: escritos psicanalíticos. Curitiba: CRV, 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. *In*: **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: DF: SEB/MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: DF: SEB/MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília:DF: SEB/MEC, v. 1, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: DF: MEC/CONSEDE/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: DF: SEB/MEC, 2018.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.11, n.34, set./dez., 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos.* São Paulo: SP: Duas Cidades, 1995.

CÂNONE. *In: E-DICIONÁRIO de termos literários de Carlos Ceia.* Dez. 30, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone/>

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros.** Lisboa: Passagens, 1992

CLÁSSICO. *In: E-DICIONÁRIO de termos literários de Carlos Ceia.* Dez. 30, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/classico/>

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, Afrânio, **Introdução à literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade.** Brasília:DF: UnB/INEP, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1991

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2013.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ECO, Humberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENTLER, Ronaldo. **O livro infinito de Mallarmé**. Disponível em:
<http://www.entler.com.br/textos/mallarme.html>

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade)

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. Literatura, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2021.

FREDERICO, Enid Yatsuda. "O lugar da literatura". *In*: **Remate de Malês**, Campinas-SP, jul./dez., 2014.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**, 1 e 2: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HESSEN, Johanness. **Teoria do conhecimento**. Armênio Amado, Editor. Sucessor: Coimbra, Portugal, 1980.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 19: ... ou pior**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LAJOLO, Marisa. Literatura e História da Literatura, senhoras muito intrigantes. In: **Remate de Males**, Campinas, 1993.

LAJOLO, Marisa. **O vestibular e o ensino de literatura**, 2006. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. desvios e rumos. Niterói: EDUFF, 2000.

LIMA, Vigna Nunes. **Enigmas e mistérios na poética de João Guimarães Rosa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2008.

LIMA JR. , Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro,RJ; Juazeiro,BA: Quarter; FUNDESF, 2005a.

LIMA JR. , Arnaud Soares de. Conhecimento Humano: a diversidade e a não-identidade. In: PRETTO, Nelson de Luca. (org.). **Tecnologia e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005b.

LIMA JR. , Arnaud Soares de; HETKOWSKI. Tânia Maria. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamento dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR. , Arnaud Soares de; HETKOWSKI. Tânia Maria. (org.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LIMA JR., Arnaud Soares de. O impossível da comunicação e a metáfora da linguagem: uma compreensão alternativa da relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e os Processos Formativos tecida no contexto da prática profissional. *In*: AMORIM, Antônio; LIMA JR. Arnaud Soares de; MENEZES, Jaci. (org.). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LIMA JR. , Arnaud Soares de. O dinamismo do sujeito na ciência: tecnologia, inovação e educação. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de (org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Salvador, BA: EDUFBA/EDUNEB, v. 1, 2012.

LIMA JR., Arnaud Soares de; SALES, Kátia Marise Borges. Difusão social do conhecimento e modelagem cognitiva: o lugar fundamental do dinamismo do sujeito epistêmico e subjetivo. *In*: LIMA JR., Arnaud Soares de (org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Salvador, BA: EDUFBA/EDUNEB, v. 1, 2012.

LIMA JR. , Arnaud Soares de. Educação e contemporaneidade. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Curitiba: CRV, v. 2, 2015.

LIMA JR., Arnaud Soares de. ALMEIDA, Djalma Fiuza. O processo de pesquisa em Educação e Humanidades: uma démarche entre Metodologia e Método. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ALMEIDA, Djalma Fiuza; ABREU, Roberta Melo de Andrade. (org.). **Paisagens de sentido**: contemporaneidade, educação e subjetividade. Curitiba:CRV, 2019.

LIMA JR., Arnaud Soares de. LIMA, Vigna Nunes. O Ensino da Literatura: uma reflexão contemporânea. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ALMEIDA, Djalma Fiuza; ABREU, Roberta Melo de Andrade. (org.). **Paisagens de sentido**: contemporaneidade, educação e subjetividade. Curitiba:CRV, 2019.

LIMA JR., Arnaud Soares de. **Educação e Humanidades**: conhecimento ou saber? Rio de Janeiro: Autografia, 2021a.

LIMA JR., Arnaud Soares de. O saber a e a subversão do sujeito: subversão da epistemologia. *In*: GAIÃO, Ana Cláudia Brandão; LIMA JR., Arnaud Soares de; ALMEIDA, Djalma Fiuza de. (org.). *Quattor*: escritos psicanalíticos. Curitiba:CRV, 2021b.

LIMA JR., Arnaud Soares de. LIMA, Vigna Nunes. A função dos clássicos no Ensino da Literatura: uma impressão derridiana. *In*: LIMA JR., Arnaud Soares de; ALMEIDA, Djalma Fiuza. (org.) **Educação e Humanidades**: contextos e singularidades. Curitiba: CRV, 2021.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro, RJ: Abrasco, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 6, n. 1, mar. 2015. ISSN 2175-7003. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. *In: Revista da FAGED*, nº 05, 2001.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, T. (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Outras Margens. *In: Folha de São Paulo +mais!*. 3 de dezembro de 1995. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/03/mais!/8.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. "Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura". *In: Incidências*, nº 1, Lisboa, Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *In: Revista Literatura e Sociedade*, v.11, n.9, 2006.

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

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PRADO, José Luiz Aidar. **Habermas com Lacan**. Introdução crítica à teoria da ação comunicativa. São Paulo: EDUC, 2014.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

RICOEUR, Paul. **O Discurso da Ação**. São Paulo: Edições 70, 2013.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **LAUDO AVALIATIVO DA VERSÃO PRELIMINAR da BNCC de Língua Portuguesa**; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf . Acesso: 8 de março de 2021.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**, São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTANA, Sérgio. A equação dos sujeitos. *In*: LIMA JR. , Arnaud Soares de. (org.) **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador, BA: EDUFBA/EDUNEB, v. 1, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares. *In*: **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017.

SOARES, Magda. Português na escola - história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

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

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978