



Sobre “por que” e “como” ensinar literatura

Inara Ribeiro Gomes*

Resumo: Enquanto a presença da literatura na escola decresce, intensifica-se o debate sobre a formação do leitor literário e sobre o papel da escola nessa formação. Destituída de seus poderes tradicionais, na escola e no mundo, a literatura precisa ser justificada como bem cultural relevante para a aquisição de uma consciência estética, histórica e moral. Defendemos, neste texto, que a circulação da literatura na escola deve contemplar a dimensão social das práticas de leitura, evitando-se o seu esvaziamento pelo discurso pedagógico e preservando-se o jogo estético entre leitor e texto; que o foco das práticas educativas em torno da literatura deve ser o encontro entre o leitor e o texto e não o texto como ilustração de conceitos. Procuramos delinear o cenário do debate e apontar o principal obstáculo para a orientação do ensino literário nesse sentido: a formação literária do professor.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação literária; formação do professor.

Abstract: Whereas the presence of literature in school decreases, it is intensified the debate regarding the education of the literary reader and the role of school in this education. Deprived of its traditional powers, at school and in the world, literature needs to be justified as a relevant cultural good for the acquisition of an esthetic, historical and moral awareness. We uphold, in this text, that the circulation of literature at school must contemplate the social dimensions of reading practices, avoiding its deflation by the pedagogical discourse and preserving the esthetic game between reader and text; that the focus of educational practices around literature must be the encounter between reader and text and not the text as concepts illustration. We have tried to delineate the debate scenario and point out the main obstacle to the direction of literary teaching therein: teacher's literary education.

Keywords: literature teaching; literary education; teacher's education.

No conjunto heterogêneo e cada vez mais diversificado das práticas de leitura contemporâneas, a leitura literária figura como uma prática entre tantas outras, sem sua antiga aura de “leitura por excelência”. Na escola, a literatura já não fornece os principais modelos textuais para o aprendizado da língua e transmissão da cultura. O ensino da literatura, que já ocupou um lugar central na educação linguística e leitora, vem sofrendo, ao longo do tempo, um deslocamento cujas causas, de uma parte, estão ligadas às mutações no sistema de ensino, à trajetória histórica da escola e à formação dos professores de língua; e, de outra parte, são exteriores ao contexto escolar, estando ligados a fatores sociais e culturais.

Entre as primeiras pode-se mencionar a ampliação da oferta de ensino e da faixa de escolaridade obrigatória, com a absorção pela escola de contingentes populacionais que, até

* Mestre e Doutor em Teoria da Literatura. Atualmente é professora do Departamento de Letras da UFPE. Tem publicações sobre a obra de Osman Lins e sobre ensino de literatura.

então, não participavam da cultura letrada, e o avanço da “cultura científica” sobre os objetivos educacionais, que levou a uma progressiva marginalização das humanidades. Gradativamente, vão perdendo espaço as disciplinas calcadas numa visão formativa ligada à cultura clássica. A literatura resiste como disciplina em que se estudam elementos constitutivos da identidade nacional. Porém, a prática da leitura literária, forma de interação que exige uma disposição estética do leitor e, inclusive, maior disponibilidade de tempo, passa a esbarrar no obstáculo da falta de formação adequada do professor, também ele componente daquela parcela da população antes excluída das práticas sociais letradas.

Do lado de fora da escola, a literatura vive a história de uma desvalorização social, deslocada na sua função mais básica – proporcionar prazer ao suprir nossas demandas por ficção – pelas novas formas culturais e artísticas propiciadas pela evolução técnica dos meios de comunicação audiovisual e seu poder de intervir na formação dos gostos e do imaginário coletivo. O enfraquecimento da representação social da literatura atinge o espaço escolar e afeta o seu ensino.

Com a revolução digital, ampliam-se as possibilidades de uso da palavra escrita e os objetos de leitura diversificam-se numa escala inédita. As mídias eletrônicas provocam transformações profundas nos modos tradicionais de apropriação e de compreensão das linguagens. A necessidade de a escola responder às novas demandas de leitura provenientes dessas mídias é outro fator de reconfiguração do lugar da literatura no ensino da língua.

Entretanto, a escola tem falhado na sua tarefa de formar leitores competentes para interpretar as mensagens características de uma cultura fundada na escrita. Segundo Teresa Colomer (2007, p.30), o debate contemporâneo sobre o ensino da literatura parte dessa constatação: “a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura.” Por isso, seria preciso decidir se a escola deve “ensinar literatura” ou “ensinar a ler literatura”. Isso ocasiona uma sobreposição entre o ensino da leitura e o ensino da literatura, e o entendimento tácito de que é mais importante “ler literatura” do que “saber literatura”.

Face à perda do poder simbólico da literatura na escola e no mundo, será sempre necessário, doravante, reafirmar as potencialidades pedagógicas e culturais da leitura literária: o que pode a literatura? Será a experiência da leitura literária insubstituível? Embora muitas respostas já tenham sido dadas a essas questões, elas precisam ser recolocadas em virtude das profundas alterações culturais nas últimas duas décadas. É o que fazem dois conhecidos autores da teoria da literatura contemporânea que assistiram a passagem do extraordinário

culto da literatura nos anos 60 e 70 do século passado ao seu descrédito social que, insidiosamente, contamina muitos setores da teoria, da crítica e mesmo da criação literária: Antoine Compagnon e Tzvetan Todorov.

Ambos enfrentam as perguntas acima, revisitando os poderes que a literatura exerceu ao longo da história, desde a perspectiva clássica/aristotélica, passando pela iluminista e pela romântica, até as vanguardas modernas e contemporâneas, depois do que se acentuam os sintomas de seu declínio. E ambos defendem sua presença na escola – certamente não uma presença marginal ou diluída, mas proeminente entre os diversos saberes e artes que lhe compete transmitir. Uma última coincidência entre as duas abordagens da questão é o modo como os dois autores concluem seus textos aludindo à fragilidade da literatura, depois de exaltar seus poderes: “A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2010, p.94); “[...] porque é a sua fragilidade [...] que torna a literatura desejável” (COMPAGNON, 2009, p.57).

Bem ameaçado desde sempre, a literatura vive a ambivalência entre a força e a fragilidade. Na história de sua escolarização, ela serviu, sobretudo, como instrumento de transmissão de modelos linguísticos e morais. Será que, doravante, destituída de seu poder social e institucional, ela pode começar a circular na escola como aquilo que ela realmente é?

Antoine Compagnon acredita que o poder da literatura continua imenso, a despeito de sua espoliação, e mesmo aceitando-se o fato de que ela não é insubstituível, uma vez que parte daquilo que ela pode proporcionar, como o conhecimento de si e do outro através da experiência ficcional e a aquisição de uma consciência histórica, estética e moral, outros meios e linguagens o fazem com vigor. Esse poder residiria na força da palavra, que é seu instrumento principal, e na temporalidade própria da leitura, no ritmo imprimido por cada leitor, com suas suspensões e retomadas, em virtude do que “a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem”, além de uma iniciação superior “às *finesses* da língua e às delicadezas do diálogo”. (COMPAGNON, 2009, p.55)

Todorov também reafirma a capacidade que a literatura tem de ampliar infinitamente o mundo vivido, tornando-o mais belo e pleno de sentido, enriquecendo a experiência pessoal através da interação com o outro (TODOROV, 2010, p.23-24). Além disso, ele está atento aos problemas do ensino e do trânsito da literatura na escola básica. Analisando o caso da escola francesa, verifica que nela se pratica um ensino em que a primazia, dada por guias curriculares, a conteúdos teóricos e críticos, atua como um impedimento à entrada no universo dos textos literários. Ele lastima que o aparato analítico construído pela escola estruturalista, da qual foi um dos mais notáveis integrantes, tenha penetrado tão

decididamente nos programas de ensino, transformando-o numa prática asséptica e descarnada, tanto quanto o ensino dominado anteriormente por uma visão da história da literatura.

Tanto as abordagens extrínsecas quanto as intrínsecas da literatura, transformadas em matérias escolares, tendem a valorizar mais os “meios” (os períodos ou estilos; os conceitos, técnicas e métodos de análise) do que o “fim” (o sentido construído pelo leitor a partir da leitura direta das obras). Os conteúdos disciplinares, organizados segundo os aportes da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética, operam uma inversão entre meios e fins, dando ênfase excessiva aos primeiros e transformando-os na finalidade mesma do ensino da literatura (TODOROV, 2010, p.25-33). De acordo com o ponto de vista de Todorov, não se deveria, por exemplo, propor a leitura de um texto literário como mera ilustração do fenômeno da intertextualidade (como é tão usual nos manuais didáticos brasileiros) mas, ao contrário, conduzir à descoberta da intertextualidade através da leitura continuada das obras.

Esta crítica incide, de modo especial, sobre a influência dos estudos literários na formação universitária, onde circularia uma concepção redutora da literatura, resultante da apropriação dogmática de teorias contemporâneas, como o estruturalismo e a desconstrução pós-estruturalista. Mais do que isso, o que Todorov questiona é o próprio lugar da teoria nos cursos de formação de professores:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo: o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento.

(TODOROV, 2010, p.41)

Para o caso brasileiro, essa observação é tanto mais pertinente quando se conhece a precária formação literária dos alunos dos cursos de Letras, que chegam à universidade com um reduzido repertório de leituras e com noções muito vagas acerca do texto literário. Múltiplos são os fatores que concorrem para isso, a começar pelos históricos e socioculturais que têm impedido a democratização da leitura literária e do acesso aos livros. Ao ingressar no curso, em que a literatura permanece como eixo básico de formação, presente desde o primeiro momento, quando, em geral, são ministradas disciplinas de Teoria da Literatura, os estudantes têm dificuldade de identificação do próprio objeto de estudo, pois não encontram,

na sua trajetória escolar de leitores, uma representação consistente de literatura, o que compromete seriamente o processo de transformação, ao longo da formação do licenciando, desse objeto de estudo de certo modo inefável, num primeiro momento, em objeto de ensino de suas práticas docentes.

Sabe-se que o destaque dado à literatura pela escola, ao longo de sua história, nunca garantiu que as obras literárias fossem lidas e apreciadas pelos estudantes. Nas práticas de leitura escolar, registradas ao longo do tempo, sempre predominaram os fragmentos de textos. A leitura de obras completas, mais árdua e difícil, nunca foi uma prática generalizada. Mesmo em países em que há uma cultura da leitura bem sedimentada, os modelos de leitura literária operados na escola não rompem com esse tipo de prática. Teresa Colomer mostra que, desde o final do século XIX, existia na França e em outros países europeus um discurso favorável para que a escola permitisse o acesso dos alunos a uma biblioteca com livros adequados à sua idade e promovesse a leitura integral de obras universais. No entanto, apesar das muitas ações decorrentes desse entendimento, como a criação de bibliotecas públicas infantis, a publicação de coleções especiais, a busca de um consenso entre especialistas para formar uma “biblioteca ideal” composta por textos clássicos e literatura infantil de qualidade, “a formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações” (COLOMER, 2007, p.19). Somente a partir das décadas de 1950 e 1960, segundo a autora, a leitura de obras completas e o uso da biblioteca tornaram-se atividades disseminadas no sistema escolar.

As atuais discussões teóricas sobre o ensino da literatura procuram situá-lo, desse modo, na perspectiva da formação do leitor literário. Ressalta-se a sua contribuição para a formação subjetiva, linguística, estética e cultural, sua capacidade de construção simbólica e de organização da experiência humana. Compreende-se que uma educação literária deveria desenvolver a capacidade e a necessidade de conhecer os textos em que gerações passadas e contemporâneas criaram representações das mais variadas dimensões da vida humana através da linguagem. Considera-se, entretanto, que as reflexões pedagógicas sobre a educação literária não têm revertido em práticas escolares empenhadas na formação do leitor. O que se verifica é uma notável dissolução do ensino literário e uma incerteza didática sobre o que se pode caracterizar efetivamente como “conteúdos literários”, uma vez que a transmissão habitual dos conteúdos da história da literatura vem sendo questionada há décadas.

Nos próprios documentos oficiais brasileiros que orientam as organizações dos currículos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, não se percebe uma clara definição sobre os objetivos, competências e conteúdos envolvidos no ensino da literatura. Uma das

dificuldades principais, ao que parece, é estabelecer quais conhecimentos e procedimentos se conciliam com a leitura das obras, de modo a capacitar o leitor para interpretações cada vez mais complexas. O papel incerto que a literatura ocupa nos programas e currículos escolares relaciona-se, sem dúvida, com seu declínio como bem cultural e formadora de identidade, mas tem a ver também com novas perspectivas no campo da pedagogia da leitura que têm acentuado seu caráter instrumental e os aspectos ligados ao processamento cognitivo do texto. Em contrapartida, renova-se o debate em torno das especificidades da leitura literária, inserido no debate mais amplo sobre o letramento e suas práticas.

Sob esse aspecto, a situação do ensino da literatura na escola brasileira, tendo em vista sua contínua diluição nas últimas décadas, situa-se em flagrante contramão com dezenas de ações, projetos e programas implantados desde meados da década de 1980 pela sociedade civil e pelo setor público com o objetivo de promover a leitura e, especialmente, a leitura literária. Esse conjunto de ações desembocou, em 2006, na criação de um abrangente e ambicioso Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), uma política pública que pretende dar maior organicidade às diversas iniciativas. A nova política institui uma estrutura de governo para o livro e a leitura, e prevê ações no plano federal, estadual e municipal, voltadas especialmente para a biblioteca e para a formação de mediadores, que são os focos principais do Plano. Entre os pressupostos básicos que orientam o PNLL, a leitura literária merece um destaque que se alicerça na proposição de Antonio Candido sobre a “força humanizadora da literatura” – sua capacidade de contribuir para a formação integral da pessoa humana:

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção toda especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.

(PNLL, 2007, p.32)

Os esforços conjuntos da sociedade e dos setores públicos, voltados para a superação da deficiência histórica das práticas leitoras dos brasileiros, confluem para a escola, que não é o único âmbito em que se dá a formação do leitor, mas que é indiscutivelmente decisivo nesse processo. Eles lançam novas perspectivas para impasses persistentes, como é o caso da formação literária do professor e de outros mediadores de leitura na escola. É consenso que a formação inicial, nos cursos de licenciatura, não tem conseguido reverter as insuficiências leitoras herdadas do ensino básico, sendo necessária a constante oferta de formação

continuada. De maneira que, hoje, a formação do profissional de Letras enfrenta o desafio de, superando-se as deficiências da educação literária e leitora em toda trajetória escolar do estudante que chega ao curso, transformá-lo num agente de promoção da leitura. É preciso não esquecer que o professor é um elo frágil dessa cadeia e que sua ação só estará assegurada por um esquema integrado de ações e por recursos materiais e humanos que lhe deem apoio. Não se pode esperar, sobretudo, que ele, por si só, diante da massa de discursos incertos e dissonantes sobre os objetivos do ensino literário, assuma uma iniciativa isolada sobre o que fazer com a literatura na escola.

No tipo de ensino literário praticado habitualmente, as informações sobre a literatura substituem a leitura efetiva do texto. As discussões acadêmicas sobre a inadequação desse tipo de abordagem produziram várias propostas de alternativas metodológicas para o ensino da literatura. No entanto, não existe um consenso sobre quais conhecimentos de literatura devem integrar os currículos do Ensino Médio, nem sobre as metodologias e práticas didáticas aplicadas a esses conteúdos. No Ensino Fundamental, a situação é mais indefinida ainda, uma vez que a literatura não constitui uma disciplina autônoma. Esse estado de coisas se reflete nos documentos oficiais que servem de parâmetro para a formação de currículos na área de língua portuguesa.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2002a) e nos PCN+ (BRASIL, 2002b), documento que complementa o anterior, embora haja menções ao destaque que o texto literário deve ter nas práticas educativas que envolvem o aprendizado da língua, a literatura nem mesmo é encarada como uma disciplina autônoma, com conteúdos e objetivos específicos. Segundo consta na introdução dos PCN+ para a área de Língua portuguesa, o aprendizado da língua e da literatura deve estar orientado para o desenvolvimento de *competências* e *habilidades* voltadas para os usos efetivos da língua nas diversas situações sociocomunicativas do cotidiano, o que vai além dos conhecimentos específicos e disciplinares:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

(BRASIL, 2002b, p. 55)

Existe, portanto, um deslocamento da ênfase nos conteúdos, para a ênfase na relação entre conhecimentos e aquisição de competências e habilidades. Segundo se pode perceber pela leitura do documento, o lugar do texto literário nas aulas de língua estaria atrelado ao desenvolvimento da *competência textual*, que envolveria, entre outras habilidades, a capacidade de relacionar textos de diferentes naturezas entre si e aos seus contextos de produção e de recepção; a percepção das estruturas composicionais e dos recursos expressivos do texto; seu enquadre em um determinado tipo ou gênero textual. Assim, a literatura, de acordo com essa perspectiva, não se constituiria em conhecimento específico, merecedor de um espaço próprio e de um tratamento didático adequado à sua especificidade. Além disso, a ideia de competência textual parece conferir um caráter utilitário à leitura, que dificilmente se harmoniza com o que define a leitura literária, uma vez que esta envolve não só o conhecimento, mas também a fruição do leitor.

As diretrizes oficiais para o ensino da literatura deram um passo adiante com a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), documento que apresenta uma posição teórica e metodológica bastante diferenciada, criticando os PCNEM por negarem à literatura “a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49), e defendendo a importância de sua presença no currículo do Ensino Médio. Não se trata de recomendar a manutenção dos conteúdos tradicionais de história literária tais como eram (e ainda são) tratados nos manuais didáticos. O documento dá ênfase à formação do leitor literário através do contato direto com as obras.

Essa diretriz geral se encaminha no sentido de diminuir a distância entre as práticas escolarizadas da literatura e as práticas socialmente efetivadas, concretizando aquele propósito, mencionado por Teresa Colomer, de levar o aluno a ler literatura mais do que a saber literatura, embora sem o acento na competência leitora que essa autora dá. Ao contrário, o documento parece valorizar mais a leitura de fruição, sem uma finalidade imediata, mantendo, até certo ponto, o caráter gratuito das leituras realizadas fora dos muros da escola. A proposta de que haja um contato direto com as obras e de que seja privilegiada a *experiência* literária, desloca o conjunto de informações da história da literatura de seu lugar habitual de ponto de partida para uma espécie de aprofundamento reservado à última etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.77).

Quanto à metodologia da leitura, o documento orienta, a partir do princípio que o guia – de que o trabalho com a literatura deve envolver conteúdos menos escolarizados e mais próximos dos usos sociais –, que as atividades de metaleitura não devem preceder as de leitura, e que estas devem se tornar necessárias, no sentido de que os alunos se reconheçam

como leitores dentro de uma comunidade de leitores, o que envolve tempo e espaço próprios para leitura, além de currículos mais leves e flexíveis. Naturalmente, isso supõe um projeto escolar para a área e um trabalho de equipe na constituição de um acervo, no planejamento, na definição das atividades didáticas.

Quanto à seleção de textos, a recomendação é de que as obras sejam representativas do cânone nacional, também sendo desejável a inclusão de obras de outras nacionalidades, e de que haja um equilíbrio entre textos da tradição e textos contemporâneos, ou seja, um conjunto de leituras que seja uma amostra significativa da literatura em suas melhores realizações, já que os objetivos da leitura seriam o de “de formar para o gosto literário, conhecer a tradição local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL, 2006, p.69).

Certamente, a exigência da excelência estética dos textos e a preferência pelo cânone não são critérios isentos de controvérsia. Entre outras razões bem conhecidas, a resistência ao cânone como elemento privilegiado nas leituras escolares também pode ser explicada pela forma como ele tem sido trabalhado nos manuais didáticos, como um conjunto fechado de informações, na forma de listas de obras, autores e características de períodos literários. Esse tipo de abordagem pode gerar – e tem gerado – no aluno não-leitor de literatura a noção de que ela é apenas uma disciplina ou uma “matéria”, ficando obscurecidas sua natureza de arte e sua função social.

A respeito do livro didático, é preciso convir que atualmente ele ainda é um instrumento inescapável de ensino e aprendizagem. Especialmente entre aqueles que não têm acesso ao livro e à biblioteca, o que inclui pais, alunos e professores, o livro didático é o único ou o principal material de leitura de que dispõem. No limite, essa situação produz a ideia de que literatura, livro e livro didático são a mesma coisa. E o livro de literatura, objeto cultural autônomo e independente em relação à escola, com características materiais, finalidades e protocolos de leitura muito diferentes, acaba sendo confundido com obras que apresentam conteúdos e exercícios, isto é, saberes escolarizados e dispositivos de controle sobre a aprendizagem. Um livro didático adequado seria aquele que, entre outras coisas, não transmite a impressão de que o universo da literatura é restrito ao que suas páginas contêm, mas estimula o estudante a aumentar seu repertório de leituras literárias, a ler obras integrais, a frequentar bibliotecas (sejam elas escolares, comunitárias, públicas, virtuais) e a ter, enfim, uma relação autônoma com os livros, independente da mediação da escola.

Na seleção de obras, autores e gêneros que compõem o conjunto de textos literários apresentados no livro didático, nem sempre há equilíbrio na coletânea, seja quanto aos

gêneros e subgêneros literários contemplados, seja entre textos clássicos e textos contemporâneos. A predominância destes últimos em detrimento de clássicos nacionais e universais não favorece a percepção da literatura como um fenômeno artístico e histórico-cultural que possui uma tradição. Para Egon de Oliveira Rangel, integrante da equipe do Ministério da Educação responsável pela avaliação de livros didáticos para o Ensino Fundamental, a seleção oferecida ao aluno deve constituir uma “iniciação programada aos cânones literários”, sobretudo porque esse conhecimento é fundamental para a significação do que se lê:

Antes de mais nada, se quisermos que o LDP seja capaz de preparar o caminho para o diálogo entre o texto que se lê e a tradição que se deve mobilizar para fazê-lo vibrar sentidos inacessíveis aos não-iniciados, é preciso marcar, no próprio livro, a dimensão constitutiva dos cânones ou, mais simplesmente, das tradições, para os sentidos de um texto literário. Cada texto dialoga com muitos outros, parentes próximos ou distantes, contemporâneos ou passados, contemporâneos ou estrangeiros. E é só nesse diálogo que os seus sentidos se constroem plenamente [...]

Assim, negar-se a esse diálogo é negar o reconhecimento que o próprio texto procura fazer de seus parentescos, de seus vínculos, de seu desejo de filiação, de sua luta pela conquista da cidadania... literária. E o LDP pode/deve estar atento a essa demanda, cuidando, em primeiro lugar, para que o conjunto de textos selecionados para leitura e estudo não seja formado apenas pelo interesse didático, mas também por critérios relacionados à relevância e ao significado literário dos textos e de seus autores.

(RANGEL, 2007, p. 141)

Neste quesito, o que se tem observado é uma grande recorrência das mesmas obras e dos mesmos autores e a exclusão de gêneros e de tipos de textos considerados de difícil abordagem didática. Embora a presença constante de autores e textos fundamentais na tradição literária seja necessária, também é necessário ampliar e diversificar o leque de leituras, sob pena de se transmitir a concepção equivocada de que a literatura se limita a um conjunto restrito de autores e obras.

Percorremos alguns dos principais tópicos a serem considerados na discussão atual em torno do ensino da literatura, na tentativa de produzir uma síntese elucidativa de alguns aspectos relevantes do problema, não sem ter manifestado um assumido *parti pris*. Consideramos, para finalizar, que a progressiva marginalização da literatura na escola tem gerado uma saudável reação que promete reconfigurar as finalidades, os espaços e os tempos da leitura, preservando, quem sabe, a força humanizadora da sempre frágil literatura.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Semtec, 2002a.
- BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2006.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- PNLL. *Plano nacional do livro e da leitura*. Ministério da Educação; Ministério da Cultura, Brasília: MEC, MinC, 2007.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida *et al* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. Coleção Literatura e Educação. p. 127-146.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.