

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: O CASO BRASILEIRO

Suely Corvacho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
sucorvacho@uol.com.br

Raul de Souza Püschel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
puschel@uol.com.br

Carla Cristina Fernandes Souto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
carla.souto@gmail.com

Resumo

O artigo analisa as bases teórico-metodológicas que antecedem e que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias — (PCNs) especificamente o ensino de Literatura para o Curso Médio. Para analisar a situação brasileira, o artigo toma como referência o exame realizado por Todorov sobre a prática teórico-metodológica adotada nos liceus franceses. As conclusões são bastante próximas, pois a tendência é explorar os fatores intrínsecos da obra literária tanto no Brasil quanto na França. No entanto, a partir de 1999, os PCNs mudaram e, ao escolher a proposta de M. Bakhtin, se distanciaram da experiência francesa.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura; Parâmetros Curriculares Nacionais; Bases teórico-metodológicas.

Abstract

The article analyzes the theoretical and methodological approaches that precede and support the National Curriculum — Languages, Codes and their Application — (PCNs), specifically the teaching of Literature in High School. To analyze the situation in Brazil, this article takes as reference the exam made by Todorov on the theoretical and methodological praxis adopted in French colleges. The conclusions are similar, since the tendency is to exploit the intrinsic factors of the literary work in Brazil and France. However, since 1999, the PCNs change and choosed the proposal of M.



Bakhtin, and took distance from the french experience.

Keywords: Teaching of Literature; National Curriculum; Theoretical and methodological basis.

Introdução

O presente artigo faz parte de uma reflexão mais ampla sobre o ensino da Literatura em Portugal e no Brasil. Nosso objetivo maior é comparar as bases epistemológicas que sustentam os Programas Curriculares no ciclo básico dos dois países. Neste texto, restringimo-nos ao exame do nível médio no Brasil, procurando identificar o substrato teórico-metodológico que antecede e sustenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — Linguagens, Códigos e sua Tecnologias (Ministério da Educação, 1997).

Para iniciar nossas primeiras reflexões, tomaremos como guia a recente publicação de Tzvetan Todorov, *A Literatura em perigo*, na qual o autor levanta os problemas do ensino de Literatura em liceus franceses, enfocando sobretudo os problemas de natureza teórico-metodológicos.

A Experiência Francesa

Ao compor uma comissão consultiva pluridisciplinar, ligada ao Ministério da Educação da França, entre 1994 e 2004, Todorov pôde identificar um problema cujo teor os Parâmetros Curriculares do Brasil tocam, porém não exploram. Trata-se dos princípios teórico-metodológicos que embasam o ensino da Literatura.

Para o autor, a forma como os professores exploram a obra literária não permite que o aluno desfrute o que há de melhor na Literatura, ou seja, a possibilidade de ampliar ao infinito as experiências com outros seres humanos, o que nos enriquece sensivelmente. Em suas palavras:

"Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por

isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano" (2009, p. 24).

Todorov aponta que os atuais professores franceses formaram-se no momento em que as idéias formalistas, estruturalistas e do New Criticism eram hegemônicas, o que os habilitou a explorar a construção das obras literárias, discutir a função de personagens, de foco narrativo, etc.; porém não os preparou para explorar o sentido profundo das composições, tampouco suas relações com o mundo. A situação não tende a melhorar, pois, segundo ele, o Desconstrutivismo, ainda que com pressupostos diferentes, conduz a outras direções:

"A recente corrente da "desconstrução" não levou a uma direção diversa. Seus representantes podem, de fato, se interrogar acerca da relação entre a obra, a verdade e os valores, mas apenas para constatar – ou melhor, para decidir, pois eles o sabem previamente, tão forte é o dogma – que a obra é fatalmente incoerente e que, por isso, não consegue afirmar nada, subvertendo assim seus próprios valores; e é a isso que eles chamam de desconstruir o texto. Diversamente do estruturalismo clássico, que afasta a questão da verdade dos textos, o pós-estruturalismo quer de fato examinar essa questão, mas seu comentário invariável é que ela nunca receberá resposta. O texto só pode dizer uma única verdade, a saber: que a verdade não existe ou que ela se mantém para sempre inacessível" (2009, p. 40).

Ainda segundo o autor, o jovem não encontra o que há de melhor na Literatura quando a obra é explorada em sua construção e não em seu sentido maior. Ao leitor não especializado não interessam as noções críticas, tradicionais ou modernas, mas "a reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero" (2009, p. 27). Portanto, é necessário mudar a condução da prática no ensino médio.

A questão que o autor explora em seguida é como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente. Para Todorov, a situação francesa se explica pela formação dos professores:



"trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes. Essa mutação ocorreu uma geração mais cedo, nos anos 1960 e 1970, e sob a bandeira do 'estruturalismo'." (2009, p. 35).

Mas isto não é tudo. Ainda, segundo o estudioso búlgaro, deve-se entender que o aparecimento e a hegemonia das ideias formalistas, estruturalistas e do New Criticism na crítica literária respondem, na verdade, à mudança de concepção de Arte e mais especificamente de Literatura no último século. Da Antiguidade Clássica aos nossos dias, a Literatura foi gradativamente se distanciando de sua ligação significativa com o mundo, rompendo com a ideia de mimese (imitação). O advento da Modernidade é marco significativo nesse processo, pois produz uma série de rompimentos com a visão clássica de poesia como imitação da natureza (Aristóteles) e com sua função de agradar e instruir (Horácio).

Basta lembrar as obras produzidas pelas vanguardas européias, como as expressionistas, surrealistas, para entender a profundidade da ruptura no início do século XX. Negando-se a imitar a realidade, a maior parte dos autores contemporâneos parte para inúmeros experimentalismos. Para alguns, a literatura passa a ser o próprio objeto a ser imitado. É o caso de James Joyce que, ao escrever *Ulisses*, num claro paralelo à *Odisséia* de Homero, cria uma viagem experimental (de um dia - 14 de junho de 1904) ao mundo contemporâneo; é o caso de Kafka que em *Metamorfose*, numa clara evocação do poema *Metamorfoses*, de Ovídio, mostra a última transformação não imaginada pelo poeta latino, ou seja, a transformação do homem — Gregor Samsa — em inseto; é o caso de Saramago que, ao escrever *Evangelho segundo Jesus Cristo*, retoma os textos dos apóstolos e, mudando o foco narrativo, apresenta os dilemas humanos de Cristo.

Na mesma direção, porém com outros artifícios, encontramos a concepção de Literatura como jogo – o jogo com e das palavras – caminho aberto por Mallarmé, que teve seguidores de renome, como James Joyce em *Finnegan's wake*, em que o escritor cria e recria palavras; ou Júlio Cortazar em *O jogo da amarelinha*, em que apresenta mais de uma sequência para leitura dos capítulos.

Em síntese as novas obras chamam atenção para sua composição, sua construção e exigem portanto um acervo teórico-metodológico que dê conta disso.

Sem dúvida, o Formalismo, o Estruturalismo e o New Criticism respondem mais prontamente ao desafio, uma vez que sua preocupação é centralmente com o texto e não com o contexto.

Como o próprio título do livro de Todorov anuncia, seu estudo aponta os perigos que ameaçam a Literatura e chama a atenção para o fato de o fim do século XX e início do XXI se caracterizarem pela “coexistência mais ou menos pacífica de ideologias diferentes, e logo também de concepções concorrentes da arte”, o que exige escolhas. Sua proposta é a adoção de todas as leituras críticas, mesmo a crítica biográfica, expurgada da academia nas últimas décadas, pois, como declara, a leitura da biografia de Dostoiévski iluminou aspectos significativos da obra. Em suas palavras: “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (2009, p. 90). Em síntese, propõe a subordinação do(s) método(s) ao fim maior: apreender o sentido mais profundo da obra literária e despertar o interesse no leitor do ensino médio.

A Experiência Brasileira

O depoimento de Lígia Chiappini Leite, publicado na introdução da coleção *Aprender e ensinar com textos*, leva-nos à conclusão de que a experiência brasileira é bem próxima da francesa, pois, entre os fatores que interferem no desinteresse do aluno, está a abordagem teórico-metodológica. Após coordenar ampla pesquisa em escolas públicas e privadas por cinco anos, a autora identifica que a maior parte dos professores adota uma concepção instrumental e a-histórica de linguagem. Segundo Lígia, ao lado das péssimas condições materiais em que se desenvolve o trabalho na maior parte das escolas, que vão desde a precariedade das instalações à parca remuneração dos professores, passando pela pobreza dos alunos, pesa a concepção de linguagem presente em escolas públicas e particulares:

"Nessa ocasião, pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura



como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, execução dos exercícios que estes lhes impõem" (1997, p. 10).

Tão importante quanto a concepção de linguagem é o quadro teórico-metodológico nos livros didáticos, já que, como bem aponta Lígia Chiappini, a compreensão da leitura, diga-se de passagem, bastante precária, é orientada pelos roteiros que ali se encontram. Nesse aspecto, convém sublinhar que a presença do livro didático na atuação dos docentes de Literatura do Ensino Médio é bastante significativa, pois para boa parte dos professores recém-formados, oprimidos pelo acúmulo de aulas, pela diversidade de temas, pela insegurança gerada pela consciência de sua falta de conhecimento, o manual didático representa verdadeira tábua de salvação. Como relata Hélder Pinheiro na introdução de seu artigo "Reflexões sobre o livro didático de literatura":

"Embora ao longo deste capítulo seja apontado um número significativo de questões dos livros didáticos, devo confessar que eles foram meu socorro quando iniciei o magistério. Os esquemas a colocar nos quadros, as datas, alguns poemas, que até decorei com o tempo, me foram ofertados pelos livros didáticos. Mas com o tempo, vamos percebendo que um livro difere pouco de outro. Que muitos textos se repetem e o que foi descoberto passa a ser limitação" (2006, p. 103).

Ainda, segundo Hélder Pinheiro, a abordagem do texto literário e o tratamento da história da literatura não mudaram muito nos últimos quinze anos. O que mudou sensivelmente foi a apresentação ("estão maiores, bem mais coloridos, em papel de melhor qualidade") e o número de imagens. Cada vez mais, o texto literário cede lugar para imagens de quadros, esculturas, filmes, montagens teatrais que tratam ou dialogam com a Literatura. Cresce também o espaço dedicado a exercícios de vestibular, o que, em última instância, reforça a crença de muitos alunos de que a única razão do estudo da Literatura é porque "vai cair" no vestibular.

A permanência da concepção instrumental de linguagem e do acervo teórico-metodológico adotado na exploração dos textos literários deve-se, em grande parte, aos mesmos motivos apontados por Todorov, ou seja, à formação acadêmica dos docentes. Como diz o ensaísta búlgaro, antes de ser profissional, o professor foi estudante e, nos bancos universitários, aprende a maneira de explorar a obra literária

e a reproduzirá mais tarde, na cátedra.

No Brasil, assim como na França, os atuais professores formam-se no momento em que ideais formalistas, estruturalistas e do New Criticism predominam nas universidades. Destes, parte significativa permanece pouco tempo no ensino básico, uma vez que, com a expansão das faculdades privadas a partir dos anos 80, boa parte é absorvida pelo ensino superior. Nos anos 80 e 90 assiste-se à abertura de inúmeras universidades particulares, o que contribuiu para que a geração de professores formada nos anos setenta influenciasse decisivamente as gerações seguintes. Essa particularidade histórica contribuiu para potencializar, no ensino médio, a divulgação do acervo teórico-metodológico que tem por objetivo o exame intrínseco da obra.

Nos anos 60-70, a história literária, antes hegemônica nas faculdades de Letras do país, cede lugar aos estudos de Linguística Estrutural e às técnicas formalistas de análise de texto. Abre-se um tempo em que o importante é a análise dos fatores intrínsecos e estruturais da obra. Segundo Alfredo Bosi:

"Para o estruturalismo de estrita observância, a 'série literária' corre paralela à 'série histórico-social'. Esta seria apenas 'interessante', mas, como dizia jocosamente um corifeu concretista, 'não interessa'. A distinção de fatores externos e internos foi absolutizada e rotinizada na pedagogia das Letras criando um campo, aliás estéril, de áridas polêmicas entre os cultores da diacronia e os paladinos da sincronia" (2002, p. 29).

A força do surto estruturalista é tão intensa que algumas leituras críticas marxistas, cuja preocupação com a história é marcante, procuraram, com insistência, convergir fatores intrínsecos e extrínsecos da obra literária.

Contudo, não se pode afirmar que a experiência brasileira é integralmente similar à francesa. Em se tratando da formação de professores de Literatura Brasileira, há de sublinhar as abordagens teórico-metodológicas que animam os ensaios e estudos da Literatura Brasileira na altura dos anos 60. Nessa direção, destacam-se duas obras que marcam aquela geração e todas as que a sucedem: *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho, em 1955 e *Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido, em 1959.

Em meados dos anos 50, Afrânio Coutinho, um dos maiores críticos brasileiros, cria a Nova Crítica, depois de uma temporada de cinco anos (1942-1947) nos Estados Unidos, onde trava contato com o formalismo de Jakobson, os estudos de René



Wellek, Leo Spitzer e Helmut Hatzfeld. A Nova Crítica integra os postulados do New Criticism, aspectos da Estilística espanhola e elementos do formalismo russo divulgado pelo livro *Teoria Literária*, de René Wellek. Coutinho justifica a nova abordagem com os mesmos argumentos expostos por Todorov, ou seja, a evolução literária produzira autores como Proust, Joyce, Pound, Guimarães Rosa, o que exigia uma crítica que atendesse às especificidades impostas por essas novas narrativas.

Apoiado na nova abordagem, Coutinho publica, em 1955, *A Literatura no Brasil*, na qual demarca sua diferença com a antiga crítica literária:

"Este livro – A Literatura no Brasil – representa mais uma tentativa de reação contra o sociologismo, o naturalismo e o positivismo, e contra o historicismo, em nome dos valores estéticos, em nome da crítica intrínseca ou estético-literária, ou poética, ideal que já era o de Flaubert, no século passado, quando, em carta a George Sand, perguntava quando a crítica, depois de ter sido histórica e filológica, seria artística. Também essa reação é a repercussão entre nós, ou expressão do movimento internacional que, neste sentido, caracteriza o momento" (1976, p. 61).

Amparado em outra vertente teórico-metodológica, surge, em 1959, *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido. A proposta teórico-metodológica de Candido é bastante ampla e marca profundamente toda a geração de críticos e professores que se formam naquelas décadas na Universidade de São Paulo. Reconhecendo a mobilidade, a parcialidade e a complementação dos métodos, Candido propõe um método que os integre e possibilite a apreensão dos vários aspectos constitutivos da obra literária. Para Benedito Nunes, trata-se de uma abordagem sócio-histórica, atenta ao social, ao psicológico e ao estético. As análises nessa nova proposta metodológica podem ser vistas em *Formação da literatura brasileira*, que é, ao mesmo tempo, um livro de crítica e de história literária. Sem dúvida, o acerto da abordagem pode ser aquilatado por sua duração, pois, cinquenta anos depois, este livro permanece sendo referência na formação dos professores de Literatura Brasileira.

A força das ideias desenvolvidas nos anos 60-70 pode ser apreendida ainda hoje com o recente trabalho de Dóris de Arruda C. da Cunha (2006, p. 122). O levantamento do tratamento dado à estilística e ao estudo da enunciação em 15 livros didáticos para o ensino médio revela o predomínio da abordagem da estilística

tradicional e da narratologia, entendida como o estudo da estrutura da narrativa e seus elementos constitutivos. Conforme o levantamento, nos livros didáticos são explorados: conceitos como denotação e conotação, diferença entre linguagem literária e não literária, seguidos de exercícios no nível da palavra; recursos fonológicos, morfológicos e sintáticos, sem, contudo, articulá-los ao sentido geral da obra; figuras de linguagem, seguindo o modelo das gramáticas, em que o texto literário é usado como pretexto para ilustrá-las; o tratamento dos gêneros literários – narrativo, lírico e dramático – que é bastante distinto, pois o dramático é quase ignorado, o lírico é explorado a questão subjetiva do gênero e a metrificação, e o narrativo, o estudo da enunciação restringe-se ao discurso direto, indireto e indireto livre, conforme definidos pelas gramáticas; por fim, os estilos artísticos são compreendidos como estilos de épocas.

Considerando a experiência dos professores — formados marcadamente pelas ideias formalistas, estruturalistas, do New Criticism, da Estilística e reforçados na presença desses elementos nos manuais didáticos até praticamente os dias de hoje — fica clara a surpresa com que receberam os Parâmetros Curriculares Nacionais — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Publicados em 1999, os PCNs¹ trataram a Literatura de uma forma bastante inovadora. Apoiado nas concepções de linguagem de Mikhail Bakhtin, sobretudo no conceito de gêneros do discurso, a Literatura deixa de existir como saber autônomo, passando a ser tratada como um modo discursivo ao lado de tantos outros: jornalístico, científico, coloquial, etc.

Embora a academia já trabalhasse com alguns aspectos da teoria de Bakhtin, especialmente no campo da Linguística, o certo é que tanto nos estudos linguísticos quanto nos literários não havia uma geração formada nesses postulados. Os conceitos bakhtinianos foram introduzidos muito paulatinamente nas universidades e sob forte censura da ditadura militar que se abateu sobre o país entre 1964 e 1982. Boris Schnaiderman, primeiro divulgador do filósofo russo no Brasil, conta-nos que a partir de meados dos anos 60, quando a obra de Bakhtin entra em voga nos países ocidentais, aqui era impossível conseguir os textos no original: “Em 1964, as livrarias russas em nosso país tiveram todos os seus livros retirados para ‘exame’, numa verdadeira operação militar, que acabaria em incineração pura e simples” (1997 p. 16). A situação permaneceu desta forma por muitos anos, basta citar que a partir de 1971, Schnaiderman começa discutir suas ideias na imprensa e somente em 1982 publica o

¹ Em 2002, são publicados os PCN+ com o objetivo de introduzir algumas mudanças no PCN; no entanto, com relação ao ensino de Literatura nada mudou.



primeiro livro sobre o assunto, sua tese de livre-docência, defendida em 1974.

Apesar de Bakhtin, com diz Schnaiderman, fazer “*a terra tremer sob os pés de um professor de Literatura*”, os conceitos bakhtinianos penetram timidamente os estudos literários. A situação oferece inúmeras explicações, no entanto, a mais imediata é que, nessa perspectiva, não existem muitos ensaios críticos explorando obras da Literatura Brasileira. O próprio Schnaiderman, em discurso pronunciado em 1995, relata que inicia essa etapa nos anos 90: “Nos últimos tempos, conforme se constata por vários trabalhos que publiquei, ando particularmente interessado em abordagens bakhtinianas da literatura brasileira. Na minha opinião, elas permitem uma visada crítica enriquecedora em relação a muitos de nossos autores” (1997, p. 19).

Recentemente não só ensaios críticos dedicados à Literatura Brasileira começam a ser publicados como também alguns pesquisadores procuram pensar a contribuição de Bakhtin para o âmbito do ensino médio. É o caso de Dóris de Arruda C. da Cunha, que, em recente artigo, apresenta as possibilidades da estilística da enunciação na abordagem da prosa ficcional:

"Neste capítulo, apresento uma abordagem enunciativa do discurso na prosa ficcional. Não pretendo, como lingüista, e apenas com elementos teóricos sobre a enunciação, analisar e explicar a obra literária, mas contribuir para que professores e alunos do ensino médio (EM) compreendam que os discursos são visões de mundo personificadas nas palavras e ações das personagens que se confrontam, refletindo a natureza social, histórica e ideológica do homem" (2006, p. 117).

A recente produção de pesquisadores, ainda que importante, não garante a imediata incorporação no ensino médio, pois, como vimos, a formação de uma geração de estudantes que analisem a obra literária nessa perspectiva teórico-metodológica é fundamental para o desdobramento em sala de aula. Contudo, algumas novidades já são sentidas. O exame dos livros didáticos escolhidos pelo PNLEM² permite encontrar alguns conceitos estranhos ao quadro teórico estruturalista e à estilística tradicional. Entre os autores, destaca-se o manual de Cereja & Magalhães que trabalha com a noção de polifonia, como a capacidade de incorporar fragmentos de um discurso alheio no próprio discurso; o conceito de intertextualidade e paródia, numa clara disposição de implantar o quadro teórico proposto pelos PCNs.

² Implantado em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país.

Nos demais, o que se percebe é que a ideia de intertexto, definida por Kristeva, foi assimilada pela maioria. Para chegar ao conceito de intertextualidade, Kristeva parte das proposições de Bakhtin, em *A poética de Dostoiévski*, e, numa perspectiva semiótica, incorpora as relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia na definição de texto. Para ela, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a da intertextualidade e a linguagem poética lê-se, pelo menos, como dupla” (1974 p. 146). Vindo de outra vertente teórica, outro elemento pode ser encontrado freqüentemente nos roteiros de análise de obras literárias livros didáticos do PNLEM — a recepção do texto. Para Hans Robert Jauss, responsável pela sistematização da Estética da recepção, os fatos artísticos não devem explorar apenas o autor e a produção, mas, sobretudo, o leitor e a recepção.

Considerações Finais

A exposição nos permite afirmar que a experiência brasileira apresenta pontos de convergência com a francesa, contudo há diferenças significativas, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem direção muito diversa no trabalho com a língua e literatura, ao escolher a perspectiva bakhtiniana como linha teórica. E se os ensinamentos do filósofo russo não penetraram tanto a dimensão literária quanto a linguística, isto não significa que não introduziram algumas mudanças na abordagem da obra literária.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias — publicadas pelo Ministério da Educação procuram corrigir o tratamento dado à Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002 (PCN+), (que, na verdade, não alterara o PCN de 1999, entendida como um modo discursivo). Reservam às artes e à Literatura, em particular, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (2006, p. 53). Para detalhar esse objetivo reproduzem as palavras de Antonio Candido em seu artigo “O direito à Literatura”, em que o crítico explora a Literatura como fator indispensável de humanização:

“Entendo aqui por humanização [...] 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (2006, p. 54).

Ainda que seja muito cedo para se fazer um balanço sobre a mudança introduzida pelas Orientações em 2006, convém assinalar que a função da Literatura proposta por Antonio Candido é bastante próxima à de Todorov. Talvez a proximidade não seja casual. É provável que o motivo resida no próprio contexto histórico, pois, como diz Antonio Candido em "O direito à literatura", "em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza" (2004, p. 169); contudo estamos cada vez mais distantes de construirmos um mundo em que todos se realizem como seres humanos plenos. Essa época "profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização" (2004, p. 170), como define Candido, exige que as próximas gerações descubram na Literatura as possibilidades de resistirem à "coisificação", de compreenderem outras formas de organizar o mundo e de se relacionar com as outras pessoas.

Certamente, para que este propósito se realize, é insuficiente garanti-lo nas Orientações Curriculares Nacionais, é necessário desenvolver uma abordagem que procure iluminar os elementos da obra literária que contribuem para que o homem "responda melhor à sua vocação de ser humano", é necessário apreender simultaneamente o alcance artístico e humano do texto literário, é necessário repensar as escolhas dos textos; enfim, são necessárias inúmeras providências, cujo detalhamento exige outro artigo.

Referências Bibliográficas

- Bosi, Alfredo. (2002). *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bunzen, C. & Mendonça, M. (2006). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Candido, A. (2004). *Vários escritos*. São Paulo e Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre Azul.
- Chiappini, L. (2007). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Coutinho, A. (1976). *Introdução à Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização



Brasileira.

Kristeva. (1974). *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Lima, M. H. (2007). Afrânio Coutinho e o New Criticism no Brasil. *Revista Eletrônica Darandina*. <http://www.uff.br/darandina/> acesso em 20/12/2010.

Ministério da Educação (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Nunes, B. (2007). *Crítica literária no Brasil, ontem e hoje*. In M. H. Martins (Org.), *Rumos da crítica*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; Itaú Cultural.

Schnaiderman, B. (1997). *Bakhtin 40 graus: (uma experiência brasileira)*. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL.