

CARTA À ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA

Ana Crelia Dias
Clécio Bunzen Jr.
Cristiane Brasileiro
Maria Amélia Dalvi
Maria Nazaré Lima
Suzane Lima Costa

... a cabeça da gente é uma coisa só, e se as coisas que há são demais de muitas, muito maiores diferentes, a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucessores, o sentir forte da gente – o que produz os ventos.

Guimarães Rosa

1- Sobre o estabelecimento de um problema

A Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), com o intuito de “*discutir a atual situação do ensino de literatura no Brasil e elaborar propostas que visem ampliar a sua presença na educação básica e superior*”, convidou um grupo de professores de diferentes regiões, estados e instituições, no final de 2022, para constituir um primeiro documento que levantasse a questão neste congresso. Considerou, nesse sentido, que “*esta deve ser uma preocupação de todos os seus membros [associados], visto que a literatura vem ultimamente perdendo espaço nos documentos que regem os currículos e exames nacionais e no exercício da docência em todos os níveis*” (citação de mensagem da presidente, professora Rachel Lima).

O diagnóstico assumido pela ABRALIC, de certa forma, não é novo: as Orientações Curriculares Nacionais, de 2006, já explicitavam textualmente que:

[...] *a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações etc. (ORIENTAÇÕES..., 2006, p. 55 – grifos nossos).*

A novidade surgida nesse intervalo de mais de uma década, no entanto, ao compararmos aquele documento oficial e o convite feito pela

atual gestão da entidade, talvez esteja mais visível em dois traços: primeiro, no fato de que nossa Associação não está preocupada apenas com uma acelerada rarefação da *leitura de literatura* na sala de aula, mas especificamente com o *ensino de literatura*, aqui entendido como inseparável da leitura, mas não limitado a ela; segundo, que a Abralic tenha entendido ainda que o problema já não se restringe “ao âmbito escolar” em sentido estrito, mas que de fato atinge e implica um universo bem mais amplo, que engloba desde os primeiros anos da educação básica, passa pelas licenciaturas e chega inclusive à pós-graduação.

Assim, passaram a integrar o grupo os professores Ana Creliá Dias (UFRJ), Clecio Bunzen Jr. (UFPE), Cristiane Brasileiro (UERJ), Maria Amélia Dalvi (UFES), Maria Nazaré Lima (Uneb) e Suzane Lima Costa (UFBA). A composição da Comissão que elaborou o presente documento, portanto, congrega especialistas de diversas regiões e instituições, e que são versados em Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil, Literaturas Indígenas, Literaturas Afrobrasileiras ou Negro-Brasileiras, Educação Literária, Formação de Professores, Currículo e Materiais Didáticos.

A iniciativa da Abralic – hoje, a maior entidade da área de Literatura no Brasil em número de associados e em termos de capilaridade – é deveras importante, e acreditamos mesmo que sinalize de forma inequívoca não só as dimensões do problema que estamos enfrentando, mas também uma disposição de enfrentá-lo de forma coletiva, consistente e articulada. E mais: no entendimento consensual dos integrantes da Comissão, o passo seguinte à discussão deste documento nesta plenária e da sua redação final deve considerar a possibilidade de que sejam feitas articulações para que o movimento que com ele aqui toma forma possa ser encampado também pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e pela coordenação de área de Linguística e Literatura junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de que possamos enfrentar apropriadamente as questões relativas ao ensino de literatura e ao seu encolhimento nos currículos da educação básica e superior.

Está claro para nós que, neste momento histórico, só um movimento conjunto e coordenado seria capaz de dar conta dos objetivos para os quais

fomos mobilizados e também do escopo de ação que deveria acompanhar esse esboço: há demandas informativas, diagnósticas, conceituais e políticas (na forma de políticas curriculares, políticas de avaliação etc.), todas elas atravessadas pela necessidade de pesquisa e formação continuada, que rebatem, todas elas, em disputas concernentes a financiamento.

Entendemos, portanto, que vários dos **pontos sensíveis** relacionados ao problema com que lidamos não podem ser tratados apenas no âmbito da ação individual, e sequer apenas pela própria Abralic isoladamente, pois concernem a questões mais amplas e complexas que extrapolam as concepções, os desejos e as práticas dos sujeitos que eventualmente adiram à causa. Os elementos que constituem o problema em torno do qual nos reunimos, afinal, concernem a um projeto de sociedade: nesse contexto, as eventuais querelas teóricas, as disputas metodológicas e por espaços de poder esbarram em uma realidade objetiva incontornável, que é o fato de que o saber e a experiência literária participam de sistemas amplos, nos quais as condições de existência determinam quem tem ou não tempo livre, abertura e formação para produzir, traduzir, editar, publicar, ler, criticar, discutir, pensar e mediar literatura.

Por isso, é consensual entre nós que discutir qual o lugar da literatura nas escolas e nas universidades não pode acontecer apartadamente de se discutir as condições desiguais de acesso, formação e fruição literária. Numa sociedade como a brasileira, na qual aproximadamente 100 milhões de pessoas vivem em insegurança alimentar; na qual o acesso a esgoto e saneamento básico e a trabalho em condições de salubridade é uma espécie de privilégio; na qual o analfabetismo ainda é muito alto entre a população camponesa e das periferias urbanas; e na qual as questões de gênero, raça/etnia, regionalidade, Pessoas Com Deficiência (PCD) e LGBTQIAPN+ produzem desigualdades perversas, tratar da atual crise do ensino de literatura como se essa acontecesse abstratamente, apartado de tais questões, torna-se cada vez mais insustentável.

Isso considerado, a elucidação de quais sejam nossos problemas e nossas reivindicações é fundamental. É nessa lógica que esta Comissão trabalhou: para produzir um documento com capacidade de pôr os associados da entidade para dialogar sobre o assunto, com vistas a,

negociando pontos de vista, chegar a certo consenso mínimo que nos permita partir em direção ao movimento seguinte, de uma luta organizada e coesa.

2- Histórico e diagnóstico

Neste item, passamos a uma exposição de elementos diferentes, mas articulados, que constituem o problema em torno do qual nos reunimos.

2.1) Mudanças curriculares

De saída, antes de um “diagnóstico” do escopo atual do problema de que estamos tratando, a demanda posta pela Associação aos integrantes da Comissão exige que se recobre um histórico do envolvimento da área de Literatura com o campo educacional e, particularmente, com a esfera escolar. Obviamente um recuo histórico amplo sobre a questão é tarefa de toda uma vida, mas, para este momento, nos contentamos em recuperar alguns fatos desde os anos finais da Ditadura Civil-Militar para cá.

Se, a partir da segunda metade dos anos 1970, com ápice nos anos 1980, houve uma intensa produção acadêmico-científica sobre a literatura infantil e juvenil e seus rebatimentos na formação de leitores, na mediação de leitura e no ensino de literatura na escola; dos anos 1990 em diante, a área de literatura parece ter posto de escanteio a reflexão própria, nascida dos estudos literários, sobre o ensino de literatura, de modo que as propostas consignadas nos documentos oficiais, nas políticas públicas, nos currículos e nos exames em larga escala parecem tributárias de reflexões nascidas principalmente de contribuições provenientes das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada (notadamente a partir de teorias do texto e do discurso, bem como da pragmática), com espraiamentos para campos como a Pedagogia (com especial ênfase em teorias pedagógicas influenciadas pelo neoescolanovismo e pelo neoconstrutivismo) e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (com especial ênfase nas correntes conhecidas como sociocognitivistas, sociointeracionistas ou metacognitivistas).

Isso, certamente, tem que ver, também, com o fato de que a área de Linguística, programaticamente atenta a uma demanda social premente naquele momento histórico de redemocratização, abriu-se para repensar o ensino de língua à luz do avanço da pesquisa científica concernente a seu objeto precípua. Se, até os anos 1960, havia um centramento no ensino da gramática tradicional; nos anos de 1970, auge do tecnicismo pedagógico assumido pelo Estado brasileiro no bojo da Ditadura Civil-Militar, propugnava-se o ensino de técnicas de comunicação e expressão oral e escrita. Chamando para si a demanda pela contraposição a ambas as perspectivas, quer por questões propriamente científicas (havidas principalmente a partir de descrições mais apuradas do português brasileiro), quer por questões ético-políticas e político-pedagógicas, os pesquisadores da linguagem – organizados a partir da Associação Brasileira de Linguística (Abralín), da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e em diálogo com entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e diversos fóruns de educadores – passaram a pautar sistematicamente, por meio de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, eventos, publicações, pesquisas e projetos em rede e diversas formações continuadas, a questão da necessidade de transformação do trabalho pedagógico com a língua materna nas instituições de ensino do país.

Esse movimento produziu substanciais transformações nos documentos curriculares, nos programas para o livro didático e a biblioteca escolar, nas avaliações em larga escala e na forma de trabalhar de inúmeros professores. Produziu transformações, também, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e induziu a criação de linhas de pesquisa, programas de pós-graduação e associações devotadas à Linguística Aplicada, notadamente em articulação com o crescimento do sistema público de ensino superior ocorrido entre 2003 e 2015.

Grosso modo, se passava de um ensino centrado na aquisição de conhecimentos metalinguísticos de classificação gramatical para um ensino dedicado ao desenvolvimento nos alunos de habilidades epilinguísticas de efetivo manejo da língua vinculado ao contato com os diversos gêneros textuais e discursivos.

Cumprer notar, no entanto, que a área de Literatura, naquela quadratura histórica, não realizou movimentação análoga, no sentido de ocupar espaços no bojo das políticas públicas: antes, foi cultivada, a custo de desinformação e eventuais ressentimentos, uma desqualificação quer da pesquisa sobre literatura para crianças e jovens, quer da pesquisa na interface entre literatura e pedagogia. Um sintoma inequívoco disso é que ainda hoje poucas instituições de ensino superior públicas, ao abrirem concursos públicos para seleção de pessoal docente, incluem tópicos referentes à literatura infantil e juvenil e ao ensino de literatura no programa. Assim, não é difícil entender a força com que elaborações oriundas dessa movimentação das ciências da linguagem, da pedagogia e da psicologia chegaram e permanecem nas propostas oficiais, sem uma presença de mesma proporção e força em relação à área de Literatura.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o ensino médio promulgadas em 2006 –uma espécie de “meio termo” entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017 – foram bem explícitas ao evidenciar as origens nos campos da Alfabetização e da Linguística para alguns conceitos operacionalizados, naquele documento, para se pensar o ensino de literatura:

Mas o que vem a ser letramento literário? O termo “letramento” foi tomado da Linguística, mas já é de uso bastante corrente entre os que se ocupam da educação. Sem descartar a dificuldade de conceituação, Magda Soares recorre ao termo paralelo – alfabetização e suas variantes –, indicando a necessidade desse novo vocábulo para designar um fenômeno também novo [...]. Daí a definição: “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”(SOARES, 2004, p. 47). Por extensão, podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (ORIENTAÇÕES..., 2006, p. 54-55 – grifos nossos).

Trata-se, é bem verdade, de contribuições importantes, que permitem questionar perspectivas tradicionalistas em relação ao ensino de literatura, mas que, pela natureza de seu objeto principal de interesse, podem deixar escapar elementos fundamentais ao debate, que poderiam ser iluminados

pelos Estudos Literários. Se não se nega que tenham tido algo a dizer, por outro lado, não se pode supor que tenham dito tudo o que é possível e necessário a respeito do tema que ora nos mobiliza.

Ainda a título de exemplificação bastante objetiva desse desequilíbrio entre as áreas que deveriam se ver representadas nas diretrizes curriculares do MEC, vejamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, promulgados em 1998, para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, traziam 295 ocorrências da palavra “língua/linguagem”, 110 de “gênero”, 95 de “linguística”, 50 de “gramática”, 32 de “discurso” – e apenas 8 de “literatura” (para dimensionar o “lugar” conferido à área, talvez seja útil saber que é exatamente a mesma quantidade de ocorrências da expressão “variação linguística”, *um* conceito dentro do vasto campo de estudos da linguagem). É nesse documento que surge explicitamente, pela primeira vez, a adoção oficial da perspectiva teórica do “letramento” com 4 ocorrências (até então sem nenhuma ocorrência adjetivada como “letramento literário”, tal como visto nas OCN de 2006, supracitadas). Fica patente, portanto, na leitura desse documento, que a literatura e a educação literária não pareciam ali ter força bastante para se legitimar como saber e como conteúdo de ensino nesse segmento e nível escolar. E se os estudantes não recebem uma boa base formativa em literatura nos anos finais do ensino fundamental, como esperar que, ao chegar no ensino médio, faça sentido estudar clássicos literários muito recuados no tempo, com uma linguagem e uma sensibilidade mais distantes do adolescente e do jovem contemporâneo?

Os mesmos PCN, mas agora para o ensino médio, promulgados em 2000, traziam 104 ocorrências de “língua/linguagem”, 30 de “gramática”, 28 de “linguística”, 24 de “discurso”, 24 de “literatura”, 11 de “gênero”. Como se vê, então, a literatura aparecia menos invisibilizada no documento do ensino médio que no documento dedicado ao ensino fundamental. É aqui, no entanto, que aparece e se fixa explicitamente a proposta de integração entre as disciplinas escolares de Língua Portuguesa e Literatura sob uma justificativa aparentemente bastante lógica, que era a superação da divisão promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Ditadura, a 5692/1971:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (PARÂMETROS..., 2000, p. 16).

O documento faz parecer que a divisão, por si mesma, é ruim, como se haver uma disciplina constituída e um professor especialista em Literatura, nas escolas de educação básica, fosse algo condenável. Faz parecer também que uma ênfase na Literatura Brasileira seja algo a ser descartado ou mesmo combativo. Ou seja, a problematização não recai sobre o que se entende por literatura brasileira ou sobre o processo pedagógico que a didatiza.

Desse modo, em face de um mal aquilamento e delineamento de nossos problemas, abandonamos a literatura (que poderia ser abordada não pela via da exemplaridade ou da veneração, mas como história e memória viva e criativa da língua), em favor de outros gêneros, modalidades e esferas discursivas: aparentemente pressupondo que, por exemplo, quadrinhos e tirinhas (que hoje talvez sejam alguns dos gêneros mais recorrentes nas práticas pedagógicas escolares) sejam intrinsecamente superiores a poemas, contos, crônicas, romances, dramaturgias.

Acontece que, como naquele momento a área de Linguística estava bem mais bem preparada para ocupar os espaços decisórios e de produção de hegemonia (quer do ponto de vista didático-metodológico, quer do ponto de vista político), o que houve de fato não foi uma distribuição igualitária entre as duas áreas que antes constituam a disciplina “dicotomizada” de Língua Portuguesa, mas um nítido engolfamento dos conhecimentos e conteúdos literários pelos linguísticos. E aqui, sem recair em dicotomias simplistas e disputas sem sentido que costumam opor (quando deveriam aliar) estudiosos de linguística e de literatura, tampouco reavivar qualquer tipo de mal-estar entre aqueles que se identificam com uma área ou outra, trata-se de compreender que não é possível pensar em ensinar literatura sem uma

reflexão desde as *especificidades* do objeto do conhecimento em questão: quando se iguala e nivela o texto literário a qualquer outro, dedicando a ele os mesmos conceitos e categorias que são aplicados, indistintamente, a um *outdoor*, uma receita de bolo ou uma notícia de jornal, perde-se algo relativo a certo domínio da atividade humana cuja duração histórica e contribuição para o cultivo da humanidade antecede, inclusive, a criação dos sistemas de escrita. Não que o texto literário não tenha algo em comum com um *outdoor*, uma receita de bolo ou uma notícia de jornal, mas ele não se reduz a esse algo em comum.

É mister reconhecer, neste ponto de nossa argumentação, que o saber próprio à crítica literária, à historiografia, à teoria, à tradutologia, entre outros, é parte inarredável da constituição do próprio objeto de conhecimento “literatura”, que não existe em abstrato e fora dos processos de sua produção, circulação e apropriação. Ou seja: literatura não é um objeto pronto e acabado, ao qual se possa aplicar uma teoria x ou y, de modo que esses processos redundem em diferentes versões possíveis sobre um único e mesmo objeto que preexiste e subsiste a isso. Por isso, a lógica que converteu o processo de pensamento próprio à esfera literária em algo possível de ser feito por meio de “fragmentos com unidade de sentido”, cuja interpretação pode ser sintetizada em uma alternativa dentro de uma questão de múltipla escolha, precisa ser mais bem compreendida – inclusive porque parece avessa aos interesses e especificidades de nosso trabalho.

Retomando nossa retrospectiva dos documentos oficiais, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio, de 2006, *responderam a demandas da própria sociedade civil e a críticas elaboradas no âmbito acadêmico-científico em relação a, entre outras coisas, o não-lugar da Literatura nos documentos oficiais antecedentes*; traziam 818 ocorrências de “língua/linguagem”, 144 de “literatura”, 96 de “letramento” (sendo 13 ocorrências como “letramento literário”), 95 de “linguística”, 66 de “gênero”, 54 de “discurso” e 53 de “gramática”, representando, portanto, uma certa retomada da presença da literatura ali. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica, promulgadas em 2013, é possível notar uma nova retração: traziam 200 ocorrências de “língua/linguagem”, 61

de “gênero”, 36 de “linguística”, 24 de “literatura”, 16 de “discurso”, 8 de “letramento” e 4 de “gramática”.

Ainda que sem deslumbres “quantitativistas”, essa movimentação vocabular contribui para que se perceba, a cada novo documento, quais eram as preocupações centrais das políticas públicas e dos assessores, consultores, elaboradores e redatores. Assim, embora entre os PCN, de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, haja um longo tempo decorrido, se repetirmos a busca pelos mesmos parâmetros, encontraremos no documento mais recente 385 ocorrências da palavra “língua/linguagem”, 320 de “gênero”, 128 de “linguística”, 81 de “discurso”, 48 de “literatura” e 27 de “gramática”. Fica muito claro, portanto, que a presença da literatura nesses documentos que, afinal, sobredeterminam toda a organização do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, se apresenta agora ainda mais acanhada do que nas Diretrizes de 2013, e muito mais encolhida do que nas OCN de 2006.

Evidentemente, os dados quantitativos, isoladamente, não são suficientes para dimensionar a importância de um ou outro conhecimento, nem ainda para confirmar um desprestígio e um encolhimento em relação ao saber literário nos documentos oficiais dos anos de 1990 ao presente – mas são, sem dúvida, um entre outros indícios a serem levados em conta. Encerrando esse ciclo de levantamentos quantitativos de ocorrências que parecem conter indícios significativos, note-se ainda que na BNCC um termo como “vlog” comparece 38 vezes, mas “romance(s)”, apenas 7; “blog” ocorre 11 vezes, mas “peça teatral” apenas 2; “redes sociais” aparece 19 vezes, mas “biblioteca” apenas 2 (e mesmo assim, somente na parte do documento dedicada aos anos iniciais do ensino fundamental, sem discutir de fato seu papel em nenhum dos segmentos escolares).

2.2) Pós-graduação: ausências, trilhas, tendências

Diante desse panorama de patente encolhimento do ensino de literatura na escola básica, devemos então começar a nos perguntar: *quais seriam as causas desse fenômeno?*

Dentre uma gama de respostas possíveis e que ainda demandam mais pesquisa, um ponto parece bastante claro: é sabido que a pós-graduação é uma indutora de movimentos renovadores no âmbito da graduação (e, portanto, da formação de professores), com rebatimentos na esfera da educação escolar.

A título de exemplificação dessa relação e desse impacto, vale a pena prestarmos atenção a alguns dados básicos: no Brasil, as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em literatura estão majoritariamente voltadas para estudos da tradução, da história ou da teoria literária, para os estudos comparados, críticos e culturais ou para as escritas criativas. E, embora haja um crescendo na atenção dada ao ensino de literatura, induzido tanto pela criação dos Mestrados Profissionais quanto pela valorização por parte da Capes da parceria entre ensino superior (pós-graduação e graduação) e educação básica, poucos são os programas com linhas de pesquisa dedicadas exclusivamente ou privilegiadamente a esse assunto.

Muito pelo contrário, até: os 158 Programas [dados coletados da plataforma Sucupira referentes ao período de 2013-2017] de Pós-Graduação ofertam hoje, considerando a área de avaliação linguística e literatura, 695 linhas de pesquisa, das quais apenas 17 são dedicadas aos estudos da Literatura e Ensino. Essas 17 linhas são ofertadas por 15 programas de pós-graduação, presentes em 9 estados, com destaque para o Rio Grande do Sul, que concentra 05 dos 14 programas. Os outros 10 programas estão nos PPG de literatura dos estados da Bahia (01), Mato Grosso do Sul (01), Paraíba (01), Paraná (02), Espírito Santo (01), Rio Grande do Norte (01), Sergipe (01), São Paulo (01) e Tocantins (01).

Nota-se, ainda, que, além da pouca presença nos programas, 3% do total das linhas ofertadas no país está predominantemente em programas com nota 03 (10 dos 15 programas que trabalham a temática da Literatura e Ensino), com exceção do estado do Rio Grande do Sul, com dois programas com nota 06. Outra informação relevante é que das 17 linhas de pesquisa somente 6 são descritas como linhas direcionadas exclusivamente para os estudos de métodos, teorias e políticas voltadas para literatura e o ensino na Educação Básica. Esse quadro, portanto, mostra claramente que eventuais interessados em pesquisar as questões relativas ao ensino de literatura

tendem a ter dificuldade em conseguir abertura e apoio acadêmico no âmbito da pós-graduação. Além disso, não se induz ou fomenta a formação de interessados.

Se o quadro, neste ponto, parece desolador, é notória, todavia, uma certa revitalização dos Estudos Literários orientados para a interface com o campo educacional, que parece vir ganhando força desde a década de 2010, com movimentos tais como o incremento de publicações, o crescimento de linhas de pesquisa e de programas de formação de professores, bem como a presença de mesas temáticas nos principais eventos da área (movimento iniciado, por exemplo, na Abralic de Campina Grande) e a refundação do GT Literatura e Ensino no âmbito da Anpoll.

Seria importante refletir melhor, no entanto, sobre como esse quadro se materializa na produção de saber especializado e na formação de profissionais de alto nível. Quando se faz, por exemplo, um levantamento mais sistemático das dissertações e teses defendidas no campo literário sobre as práticas pedagógicas e os métodos de ensino de literatura, sobre os currículos e os materiais didáticos, sobre a formação de leitores e sobre os exames em larga escala, o que se constata é, de um lado, uma forte presença de teorias largamente difundidas nos anos de 1980 (como a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético) e, de outro, uma forte influência de teorizações não nascidas do campo literário que foram adaptadas do ensino de língua para o ensino de literatura (como as que dizem respeito aos “gêneros do discurso”, às “estratégias de leitura” ou ao “letramento literário”), ignorando que se trata de objetos intimamente relacionados, mas inequivocamente distintos. Mantendo-se, no entanto, esse grau de influência de um campo do saber sobre o outro, essas contribuições teóricas que nascem nas cercanias dos estudos literários não chegam a confrontar mais diretamente o objeto do conhecimento ao qual o ensino de literatura deveria poder se dedicar: a saber, esse objeto fugidio e de sempre provisória conceptualização ao qual damos o nome de “literatura”.

Outro problema que emerge da sistematização das dissertações e teses na área do ensino de literatura é o ecletismo teórico, nascido da tentativa de conciliar contribuições de autores vinculados por diferentes perspectivas epistemológicas, éticas e estéticas, sem uma devida

contextualização e discussão de suas diferenças e mesmo incompatibilidades. Isso talvez tenha relação com o já aludido movimento de “desintelectualização” docente – que inclui, entre outros movimentos, a redução de disciplinas teóricas no curso de Letras, quer sejam as de formação geral (como Filosofia Geral, Sociologia Geral etc.), quer sejam as de formação específica no campo (quase todas as reformas curriculares dos cursos de licenciatura terminaram por reduzir carga horária, retirando, fundindo ou reorganizando disciplinas de literatura).

Devemos lembrar, ainda, que no momento atual os cursos de licenciatura em Letras estão, mais uma vez, em processo de revisão curricular, haja vista a determinação legal de “compatibilização” dos cursos de formação inicial e continuada de professores (em nível de graduação, cursos livres e pós-graduação) com a BNCC (por meio do que ficou consignado como “BNC-Formação”): com a exigência de que as matrizes curriculares sejam organizadas a partir de “competências e habilidades” demonstráveis por meio de testes padronizados – o que alguns estudiosos têm entendido como incompatível com o objeto literário.

Diante desse quadro, embora seja muito difícil construir consensos, entende-se que é fundamental encontrar alguma unidade de pauta, desnaturalizando certas perspectivas que vieram se legitimando nas últimas décadas e cuja consequência mais evidente, para a área, tem sido a redução da carga horária e do conhecimento de literatura no ensino superior e na educação básica, pois as concepções de texto, literatura e prática pedagógica têm abdicado de conceitos próprios ao campo e até mesmo de experiências tais como a leitura de obras literárias integrais.

2.4) Materiais didáticos: presença e tensões

Já no tocante aos livros e demais materiais didáticos, que na prática são os grandes responsáveis por materializar as propostas de especialistas formados pelo ensino superior brasileiro para o ensino de literatura, antes de tudo é importante reconhecer seu papel ainda muito relevante na sociedade brasileira. Afinal, uma das consequências da elitização do livro literário no contexto brasileiro é a pouca circulação das obras nas escolas públicas

brasileiras dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e do Ensino Médio. Como consequência da precarização do trabalho do professor, temos profissionais sobrecarregados, que muito dificilmente têm tempo ou recursos para criar por conta própria materiais didáticos próprios. Considerando, portanto, essa realidade, entendemos o papel relevante que os livros didáticos têm desempenhado na determinação mais direta do modo como a ensino de literatura vai (ou não) aparecer na escola básica.

Reconhecendo, portanto, esse lugar especial ocupado pelo livro didático no sistema de ensino, devemos reconhecer, também, que, nos últimos quarenta anos, os textos literários tenderam fortemente a serem tomados como objeto inicial de leitura, minimizando – como discutiu Zilberman (2003) – a literatura na condição de texto. Assim o que vemos é que o livro literário tem sido normalmente substituído nas aulas pela presença de fragmentos de textos literários curtos que tenham sido inseridos no livro didático. Além dessa questão de alteração na forma básica pela qual o texto literário comparece em sala de aula, infelizmente, por uma série de razões, a educação literária tem se afastado da leitura das obras e privilegiado uma abordagem do texto literário subordinado a perguntas mais pontuais de compreensão ou mesmo de questões que apenas utilizam o texto como pretexto para exercício de reconhecimento de estruturas gramaticais. Nesse sentido, o livro literário em diferentes formatos, cores, ilustrações e design é reduzido a à reprodução do texto literário ou do fragmento de texto literário com ilustrações didáticas que frequentam as páginas dos livros didáticos.

Cumpramos ressaltar, a esse respeito, que o impacto desse modo de inserção do texto literário na escola básica se tornou nas últimas três décadas ainda maior: desde o final da década de 1990, afinal, cresceu assustadoramente a quantidade de obras didáticas que são produzidas e circulam nas escolas públicas brasileiras. A ampliação do Programa Nacional do Livro Didático para os Anos Finais em 1999 e para o Ensino Médio em 2004 fez com que houvesse um grande aumento das vendas e produção do setor editorial brasileiro. Em 2010, por exemplo, segundo o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), tínhamos no setor de produção e vendas 54.754 de títulos. Em 1990, tal número era de 22.479 títulos. Tal crescimento deve-se certamente à consolidação de políticas públicas para

compra de livros didáticos para a escola pública por meio de programas específicos, com absoluto destaque para o Programa Nacional do Livro Didático.

A partir da estruturação e do aporte crescente de recursos federais, então, o setor dos livros didáticos se tornou o mais rentável do mercado editorial brasileiro, sendo o governo federal brasileiro um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. O SNEC indica também que houve um crescimento nominal de 5,8% no setor de didáticos no Brasil, consolidando assim o PNLD e as novas produções didáticas para a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. Tal material precisa de um olhar crítico e diversas pesquisas, pois sabemos que praticamente todos os estudantes matriculados na Educação Básica nas escolas públicas e privadas usam livros didáticos ou apostilados.

Em termos de investimento público, podemos indicar que o governo federal comprou milhares de livros didáticos: 182.191 (2002) e 115.724 (2022), fazendo com que as editoras faturem respectivamente 1.501 e 1.149 milhões de reais. Como estudiosos que trabalhamos com o ficcional, façamos um exercício imaginativo: e se esses recursos e esforços estivessem centrados na criação de plataformas públicas de compartilhamento de materiais didáticos com direitos autorais abertos, produzidos a partir de pesquisa e formação docente inicial e continuada?

Se levarmos em consideração os títulos editados e os exemplares editados, a produção de livros didáticos é visivelmente muito maior do que a de livros infantis, juvenis ou infanto-juvenis, ou seja: o livro didático é o gênero que se tornou líder no mercado editorial brasileiro. Há pesquisas que mostram que o governo brasileiro compra praticamente 50% dos livros que circulam no país.

Mas quem está frequentemente dentro das escolas públicas sabe que, atualmente, o livro didático tem sido utilizado de diversas formas. Os usos são muito diversos e complexos. Em alguns contextos, os livros didáticos do PNLD têm sido utilizados como orientador e organizador do trabalho pedagógico. Em outros, ele tem funcionado como material de apoio eventual, que não é levado para casa pelos estudantes, tampouco lido e consultado fora da sala de aula. Há cenários de redes municipais e estaduais que as

apostilas e materiais didáticos para treinamento para avaliações externas ganham destaque, fazendo com que o livro didático público seja abandonado. Em um cenário tão complexo e que envolve decisões da gestão local (municipal ou estadual), nota-se uma demanda de altos investimentos que é ainda frágil e com raras pesquisas sobre os usos dos livros didáticos nas aulas de literatura. Portanto, o livro didático parece estar sendo abandonado, sem que tenha sido superado. Apesar disso, a garantia de presença do livro didático nas salas de aula e nas bibliotecas escolares, por meio de programas do porte do PNLD, no entanto, e em que pese o notável esforço oficial de qualificação da sua escolha, acabou excluindo ou diminuindo bastante a presença nas salas da grande diversidade de livros literários em suas materialidades. E isso se pode ver, por exemplo, pela comparação na série histórica dos recursos investidos na aquisição dos livros didáticos (através do PNLD) com os recursos investidos na aquisição de livros literários (através do PNBE ou, mais tarde, do PNLD literário). Outra possibilidade de abordagem dessa desproporção poderia ser dada, ainda, pela própria configuração básica dos programas dedicados à aquisição de livros literários: na passagem do PNBE ao PNLD literário, afinal, fica claro que o adjetivo “literário” passa a orbitar em torno do gênero didático como um item subordinado a ele, e não como um gênero mais claramente diferenciado.

Cumprido notar, ainda, que mesmo se considerando essa desproporção relativa à aquisição dos livros, ainda há uma grande carência de pesquisas sobre como os livros didáticos e os livros literários são usados em sala de aula dos Anos Finais e do Ensino Médio, assim como quais são os critérios que os(as) professores(as) utilizam para selecionar e requisitar tais obras. Devemos reconhecer que, infelizmente, os textos literários inseridos nos livros didáticos de língua materna no Brasil e em outros países passam a ser escolhidos ora por requisitos de custo editorial, ora por uma função pedagógica que procura silenciar ou ao menos domesticar a multiplicidade de sentidos das obras literárias, guiando possíveis leituras por meio de informações paratextuais sobre autores(as) e obras, contextualização históricas ou perguntas de compreensão.

Há um conjunto de pesquisas no Brasil e em Portugal que indicam que o texto literário, nesse contexto, tende a ser transformado em texto

informativo-pragmático. Muitas vezes o foco do trabalho com o texto literário no livro didático, então, é visto apenas uma breve contribuição para a formação social dos jovens, sem uma preocupação maior com a formação de leitores e leitoras (e produtores, editores, críticos, tradutores etc.) de obras literárias. Nos livros didáticos do Ensino Médio, por sua vez, a perspectiva colonial e historicista é o paradigma que predomina nos modos de organização dos textos, acrescida ainda por uma forte ênfase nos textos literários modernos da primeira metade do século XX (e isso em função do padrão de seleção fixado pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM).

Para além dos problemas já apontados, diferentes pesquisas sincrônicas e diacrônicas ainda mostram diversos problemas na curadoria dos textos literários que compõem os livros didáticos, com ausências das literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras ou negro-brasileiras e da própria literatura latino-americana, além de um desequilíbrio notável entre textos produzidos por homens e mulheres.

Em termos de distribuição geográfica, é necessário notar que a produção dos livros didáticos se concentra no eixo São Paulo/Paraná, e que isso tem se ligado a uma falta de representação de autores contemporâneos de diversas regiões do Brasil, especialmente do Centro-Oeste e do Norte. Além disso, vale ressaltar que as obras didáticas brasileiras priorizaram durante muito tempo uma organização cronológica em “estilos históricos” que tendia a colocar em primeiro plano a história da literatura de cariz positivista, e não o trabalho com obras singulares e particulares de cada período histórico, provocando um efeito ainda mais acentuado de homogeneização da produção literária que chegava às mãos dos estudantes.

Por fim, vale salientar que as mudanças propostas pelos editais das últimas edições do PNLD envolvem ainda a interpretação e adequação à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio, provocando a diminuição do espaço dos textos literários nas obras didáticas. Nos últimos três anos, portanto, houve a produção de livros didáticos muito mais voltados para projetos interdisciplinares ou que borrassem as fronteiras das antigas disciplinas que passaram a constituir a área de Linguagens e suas Tecnologias. Ambos precisam ser objetos de pesquisa sobre escolhas, usos e propostas didáticas, pois mostram-se bastante frágeis do ponto de vista da

didática da literatura e da possibilidade de ampliação das práticas de leitura e produção do texto literário no Ensino Médio. Nota-se, no entanto, uma maior abertura para literaturas contemporâneas, indígenas, africanas, afro-brasileiras e negro-brasileiras nos livros didáticos, mas se mantém um ensino da literatura mais ou menos subordinado ao ensino de língua. E aí os aspectos (sócio)linguísticos, os movimentos artísticos e os temas candentes no momento contemporâneo (que poderiam ser entendidos como “transversais”) perigam galgar mais relevância do que o estudo da obra, que com frequência acaba servindo apenas como um exemplo ou um possível convite para a efetiva leitura da obra literária – que, no entanto, é recorrentemente remetida ou sugerida para outro espaço que não a sala de aula, mas nunca efetivamente requerida. Em suma: observa-se nos livros didáticos, em geral, uma concepção pragmática e utilitária da literatura com atividades didáticas na ótica das “metodologias ativas” e/ou dos “multiletramentos”.

Outro aspecto importante do problema relativo ao impacto dos livros didáticos sobre o ensino de literatura é que mesmo os programas nacionais que avaliam, adquirem e distribuem especificamente obras *literárias* ou obras que didatizam os *conhecimentos literários* têm apresentado majoritariamente, em sua composição, especialistas que não são propriamente do campo literário. E a composição das equipes de especialistas encarregados de avaliar os livros didáticos de Língua Portuguesa (que, teoricamente, também deveriam conter uma abordagem consistente dos conhecimentos literários) é, naturalmente, ainda mais desequilibrada.

As questões que devemos responder, então, são também estas: *como os especialistas em Literatura se posicionarão diante desse quadro? O quanto estão dispostos a ocupar posições nesses lugares estratégicos e com isso também assumir os trabalhos complexos que eles exigem?*

3- Pautas e propostas de ação

Se a demanda da Abralic, para a Comissão, era a elaboração de um documento que ajudasse a discutir a atual situação do ensino de literatura no

Brasil, sugerindo propostas a serem encampadas pelos associados visando a ampliar a sua presença na educação básica e superior, entendemos que há uma dimensão ética inarredável ao trabalho de refletir sobre a situação do ensino de literatura e sobre sua manutenção e mesmo ampliação em todas as esferas da atividade educacional.

Essa demanda com certeza exige ações de diversas ordens num plano articulado em diversas esferas e com períodos sucessivos de implantação, revisão crítica e reorientação. Assim, em um primeiro momento, defendemos um conjunto de pautas como uma plataforma conjunta a ser assumido pela Abralic e seus associados; num segundo momento, sugerimos ainda outro conjunto de pautas a ser negociado com outras entidades e esferas. Tudo isso sem descuidar da necessidade de intervir na realidade concreta concernente à organização social e aos processos de produção e reprodução da vida.

3.1) Pautas a serem encampadas pelos associados da ABRALICem relação à formação profissional e às políticas públicas

a) Indissociabilidade entre teoria e prática no âmbito dos estudos em literatura, com o questionamento ao “aplicacionismo” na formação de professores de Literatura e com a recusa à redução das disciplinas teóricas especializadas nas licenciaturas;

b) Inclusão de tópicos de Ensino de Literatura nos programas dos concursos públicos para seleção de pessoal docente para o magistério básico, técnico e tecnológico e superior no serviço público municipal, estadual e federal que venham a ministrar conteúdos literários;

c) Criação ou manutenção de programas públicos e permanentes de formação de mediadores de leitura literária e de professores de literatura para todos os níveis e segmentos educacionais da educação infantil ao ensino superior, que socializem com criticidade saberes e conteúdos específicos também à área de literatura, sob direção de instituições públicas de ensino e pesquisa que encarnem as especificidades regionais e as diferentes concepções teórico-metodológicas existentes no país sobre o assunto e que tenham a participação incisiva de especialistas em Literatura;

d) Revisão das propostas curriculares dos estados e municípios em direção ao estabelecimento de um programa básico de formação literária, no qual haja a presença não apenas da leitura, da escuta e da escrita literária, mas também do conhecimento especializado da área (teórico-conceitual e histórico¹);

e) Reivindicação de que a área de Literatura esteja efetivamente e proporcionalmente representada por especialistas com trânsito na interface entre Literatura e Educação Escolar em todas as discussões e elaborações de documentos oficiais, avaliações públicas em larga escala e programas ligados à constituição dos acervos escolares (PNLD, PNBE e similares) para todos os níveis e segmentos, nos âmbitos municipais, estaduais e federais;

f) Proporcionalidade entre as áreas de Língua, Literatura e Educação nas disciplinas que constituem a formação de professores nas licenciaturas em Letras;

g) Financiamento de pesquisas em metodologias do ensino da literatura, educação literária e ensino de literatura, notadamente com recortes de classe, gênero, raça/etnia, regionalidade, PCD (como por exemplo literatura surda) e LGBTQIAPN+;

h) Presença e valorização das literaturas africanas, afro-brasileiras ou negro-brasileiras, das literaturas indígenas, da literatura surda, de literaturas plurilíngues e das literaturas nomeadas regionais no processo de formação de professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, assegurando disciplinas obrigatórias nos cursos de formação docente inicial de professores;

i) Indução, a partir da Capes, da criação de linhas de pesquisa, em todos os PPG acadêmicos da área de Literatura, dedicadas às questões do ensino de literatura;

j) Ampliação e fortalecimento da área de Literatura no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), com proporcionalidade entre os componentes curriculares e na oferta de vagas de orientação.

¹ Não se trata de uma concepção de história da literatura tradicional, centrada em escolas literárias ou estilos de época, mas de um estudo atualizado, profundo e abrangente do saber histórico em literatura.

3.2) Pautas a serem assumidas como papel da Abralic em diálogo com a Anpoll e com a representação de área na Capes

- a) Realização de eventos amplos, com condições de participação dos profissionais da educação básica, para discussão qualificada sobre os impactos da adoção oficial de uma teoria pedagógica (Pedagogia das Competências) para toda a educação básica e superior e sua compatibilidade ou não com o saber próprio ao âmbito literário;
- b) Campanhas nacionais para realização de concurso público para bibliotecário escolar em todas as escolas do país com mais de 100 alunos;
- c) Ampla mobilização popular por revisão emergencial do material disponível no Programa “Conta pra Mim” por especialistas em Literatura;
- d) Fomento à tradução e instituição de premiações de títulos devotados ao ensino de literatura;
- e) Fomento e premiação de obras didáticas para o ensino de literatura no ensino fundamental, médio e superior;
- f) Ampla campanha pela garantia de disciplinas obrigatórias de Literatura Infantil e Juvenil ou Literatura Infantojuvenil; Literaturas Africanas, Indígenas e Afrobrasileiras ou Negro-brasileiras, Literatura surda e Literaturas plurilíngues em todas as propostas curriculares e cursos de licenciatura em Pedagogia e de Letras e de bacharelado em Biblioteconomia;
- g) Ampla campanha pela obrigatoriedade de estágios supervisionados em ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quer o estágio esteja alocado nas faculdades, centros ou institutos de Educação ou nas faculdades, centros ou institutos de Letras;
- h) Ampla mobilização popular, para que os prêmios literários (que põem em circuito a questão do valor na contemporaneidade) considerem também a possibilidade de contrapartidas sociais para o ensino de literatura e a formação de leitores e escritores nas escolas e nas bibliotecas públicas, escolares e comunitárias de diferentes camadas sociais, grupos étnico-raciais e regiões do país.

3.3) Um exemplo de desdobramento: perspectivas étnico-raciais e inclusivas

Evidentemente, cada uma dessas propostas se desdobra em ações mais específicas, sem as quais é impossível pôr em curso o que se propõe. Como o nosso tempo de intervenção aqui é limitado, optamos por trazer, por sua urgência, uma exemplificação desse tipo de desdobramento a partir do ensino-aprendizagem das literaturas em chave interseccional e inclusiva.

Este ano, comemoramos 20 anos da Lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, como forma de promover a educação das relações étnico-raciais na sociedade em que vivemos. Antes e na vigência da lei que altera a LDBEN 9394/96, para incluir aspectos da história e cultura negra, muitas conquistas já foram alcançadas, porém, vez por outra, as iniciativas de cunho afirmativo são ameaçadas, enquanto outras ainda têm que ser concretizadas ou aperfeiçoadas.

Complementarmente, ainda que, na última década, percebamos, muito em decorrência da Lei 11.645/08, mínimas ações feitas por programas de governos para gerar uma “pequena concessão” à circulação de literaturas com temáticas indígenas ou de autoria indígena nas escolas públicas, os complexos problemas que envolvem o ensino dessas literaturas na Educação Básica exigem a criação de um levante coletivo de ações efetivas para o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula. Um movimento conjunto de ações que demandarão não só a elaboração de cuidadosas diretrizes para o ensino de literaturas indígenas, com programações detalhadas para formação dos professores em atuação, como também uma revisão crítica da estrutura curricular dos cursos de Letras que, quando muito, ofertam a mesma “pequena concessão” ao assunto indígena dentro da área dos estudos das literaturas brasileiras. Daí a urgência de colocarmos em circulação nas escolas e nos cursos de Letras modos de desmontar estereótipos, de ampliar limitações conceituais, de imaginar outras paisagens, outras ontologias, outras experiências com as temporalidades e narrativas dos indígenas para além do consagrado, e tão presente no imaginário público, “índio” das razões históricas do colonizador.

Falar em criar um coletivo de ações também é reconhecer os trabalhos de grupos de pesquisas, formados por professores/pesquisadores indígenas e não-indígenas espalhados pelo Brasil, que colocam em evidência metodologias, materiais didáticos de apoio, cursos de formação, tanto para o estudo do pensamento ameríndio, quanto para o entendimento do que é a traduzibilidade da cultura oral desses povos para a cultura escrita, evidenciando uma compreensão do que seria uma literatura produzida também no corpo, na dança, na música, nas artes visuais, nos ritos da palavra encantada dos indígenas. Ainda que se trate de trabalhos isolados, acreditamos que um levantamento dessas ações, e a criação de alianças com os profissionais que há muito trabalham com as literaturas dos povos originários, pode contribuir para colocar em evidência o fenômeno da autoria indígena no cenário das literaturas contemporâneas - suas implicações políticas, a sofisticação da sua poética, seus estudos críticos e comparados, seus processos de criação e estratégias de circulação.

Uma proposta de trabalho coletivo que exigirá um retorno em diferença às imagens seculares dos índios criados pelas literaturas dos colonizadores (imagens ainda muito vivas em materiais didáticos que circulam nas escolas públicas do Brasil), tanto para sua desmontagem, quanto para a popularização e reconhecimento do amplo repertório de narrativas que borram a ideia do autêntico “índio” do passado e a absurda busca desse mesmo “índio” nas narrativas do presente.

Diante da necessidade de garantir direitos linguístico-literários e educacionais na perspectiva étnico-racial e inclusiva, a seguir são sintetizadas algumas ideias e sugestões compartilhadas com colegas professores/as pesquisadores/as e militantes, visando contribuir no avanço dessas conquistas e fortalecimento das iniciativas contra a violação de direitos.

- Criar, no âmbito das associações de área e do comitê de avaliação da Capes, um grupo de trabalho (formado por professores, incluindo indígenas, afro-brasileiros/negro-brasileiros, PCD, feministas, LGBTQIAPN+) para o estudo crítico e a produção de diretrizes e metodologias para o ensino de literaturas que contemplem, desde a autoria, a temática e a abordagem de estudo, tais especificidades nas

escolas e nos cursos e programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e superior, valorizando a criação de linhas e grupos de pesquisa devotados a tal demanda;

- Levantar os materiais que já existem para criação de uma plataforma que apresente autores, obras, contextos de produções para o trabalho com a literatura de autoria africana, indígena, afro-brasileira/negro-brasileira, PCD, feminista e LGBTQIAPN+ nas escolas;
- Contemplar nos programas públicos de avaliação, aquisição e distribuição de acervos, publicações de autores negros, mulheres, PCD, LGBTQIAPN+, de acordo com sua representação no conjunto da população brasileira, incluindo, entre os critérios de aceitação e seleção de obras literárias e paraliterárias do PNBE e do PNLD, cotas para temáticas e abordagens contracoloniais, que consigam tensionar o cânone literário ocidental, colonial, burguês, masculino branco, urbano, heteronormativo e patriarcal;
- Ampliar a representação de obras e autores africanos, afro-brasileiros, indígenas, mulheres, PCD, LGBTQIAPN+ e de diversas regiões do país nas provas, atividades pedagógicas, concursos e processos seletivos em geral, especialmente para acesso ao ensino superior, ingresso em carreiras docentes, cursos de formação de professores e outros, de modo a atingir equidade e proporcionalidade;
- Reconhecer a contribuição literária de mestras e mestres das diversas tradições culturais do país (lideranças indígenas, quilombolas, mestres de capoeira etc.), veiculando conhecimentos de diversos segmentos culturais e das culturas tradicionais em geral;
- Incluir, nas bibliografias obrigatórias nas escolas e nas universidades (graduação e pós-graduação de formação de profissionais da educação, da biblioteca e da produção cultural) materiais orais e narrativas contra-hegemônicas, ficcionais e não ficcionais, como textos literários dignos de análise e interpretação;
- Produzir um programa de ações, em parceria com os escritores africanos, indígenas, afro-brasileiros e negro-brasileiros, PCD, feministas e LGBTQIAPN+ para circulação das suas literaturas nas

escolas públicas, bibliotecas públicas, pontos de leitura, feiras do livro, festas literárias espalhadas pelo Brasil e principais veículos de culturais e artísticos do Brasil;

- Em apresentações orais, garantir a tradução em Libras e, nos textos escritos, a tradução em Braille, para possibilitar a inclusão de surdos e cegos nos eventos e na leitura de textos;
- Incluir produções de *rappers*, MC, grafiteiros, DJs e *breakdances*, cordelistas, repentistas, xamãs e outras, trazidas no mesmo patamar dos linguístico-literários hegemônicos para fruição, ensino e aprendizagens nas escolas e demais espaços educativos.

4- Considerações finais:

Acreditamos que estamos tendo a chance, aqui, de discussão e planejamento conjunto de ações articuladas que, se de fato assumidas pelos membros desta Associação, podem representar um marco inédito no sentido de atualização da área em relação à atual crise no ensino de literatura e de efetiva luta coletiva para reafirmação de sua relevância em todo o sistema educacional.

Também entendemos que a análise que apresentamos aqui representou um esforço de inclusão de uma gama de variáveis que não costumamos ver reunidas numa mesma abordagem propositiva: aqui buscamos reunir e interrelacionar questões aparentemente tão diversas como a crítica e superação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio; a concepção de literatura, do papel da literatura e do livro/obra literária no PNLD-Literário; a estrutura dos estágios e as ementas das disciplinas das licenciaturas; as linhas de pesquisa na pós-graduação; as avaliações em larga escala. Para isso foi preciso trocar ideias e experiências com uma intensidade exigente, nos dispormos ao diálogo e à negociação, alargarmos de fato a nossa perspectiva inicial. Mas esse foi só um primeiro passo, em direção a outros tantos que exigirão de nós disciplina e dedicação aguerrida.

Considerando que, no Brasil, a escola certamente continua representando o espaço de maior e melhor chance de se ter contato com a

literatura através de uma mediação qualificada, assegurando a apropriação de um saber coletivamente produzido mas privatamente distribuído, todo o esforço que fizermos nesse sentido se dirige efetivamente – e não só através da mera repetição esvaziada de rituais mumificados de afirmação de prestígio - à defesa daquilo que Antonio Candido chamou de um “direito humano inalienável”.

Dentre os múltiplos espaços por onde a literatura circula, afinal, é na escola que os jovens ainda podem ter a chance de um contato menos superficial com o *corpus* literário constituído ao longo da nossa história, e selecionado por critérios outros que não devem se subordinar à lógica dominante do “mercado”.

Num país ainda tão marcado por abismos sociais dramáticos, como o Brasil, reivindicar que a população possa contar com o nosso apoio e acompanhamento profissional para usufruir de um bem simbólico afinal tão caro a nós como a literatura parece o mínimo que podemos fazer no sentido de reunir esforços para a reconstrução do país e para a constituição ou alargamento dos espaços comuns de convivência.