

Livros e liberdade: reflexões sobre *literatura e sala de aula*

Vandemberg Simão Saraiva⁴⁹

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Este ensaio busca compreender as interferências de agentes vindos de dentro e fora do ambiente escolar que cerceiam e censuram tanto textos literários quanto discussões sobre eles na escola. Defende-se a tese de que, no cerne dessa situação, há a crença equivocada do que deve acontecer em uma sala de aula, destacadamente em aulas de literatura. Essa crença professa que a sala de aula é um espaço neutro, onde há a veiculação indistinta de conteúdos não ideológicos, e que a literatura busca a reafirmação de valores hegemônicos. O ensaio analisa o caráter errôneo dessas ideias. Assim, argumenta-se que, para o aprimoramento do educando como pessoa humana, deve-se buscar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. Sob esse viés, considera-se a sala de aula, sob a regência do professor, como um espaço de reflexão, democracia e inclusão, em que a literatura impõe-se como elemento eficaz dessa educação, sendo as discussões sobre os textos práticas imprescindíveis para o crescimento cidadão e humano dos alunos.

Palavras-chave

Literatura. Liberdade. Ensino. Educação. Censura.

⁴⁹Mestre e Doutorando em Literatura comparada pela Universidade Federal do Ceará

1 Para começar, algumas notas ruins. E alguns comentários sobre elas.

Em 8 de maio de 2018, foi apresentado parecer favorável ao projeto de lei conhecido como “Escola sem partido” pela comissão especial destinada a analisá-lo. O projeto – segundo o *site* do movimento homônimo, em texto intitulado *Quem somos*, escrito pelo advogado Miguel Nagib (s. d.) – parte do pressuposto de que um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes [aos alunos] a sua própria visão de mundo. O projeto recebeu críticas por parte daqueles que o consideram como um mecanismo de cerceamento do direito de livre cátedra dos professores, porque busca evitar a discussão sobre assuntos que, na visão de seus defensores, caberia somente às famílias abordá-los. Em 2016, a Procuradoria-Geral da República (PGR) já se havia manifestado contra a inclusão desse projeto na Base Nacional Curricular, afirmando sua inconstitucionalidade. Apesar disso, diversos municípios legislaram sobre projetos semelhantes e os aprovaram.

Esse projeto de lei reflete, de forma nacional e oficial, práticas que são corriqueiras no cotidiano de muitas escolas, a saber: a ingerência inadequada por parte de agentes de dentro e fora da comunidade escolar sobre ações pedagógicas do professor. Essas interferências, frequentemente, limitam o horizonte de discussão em sala e impingem valores específicos sobre um espaço/ambiente educacional em que precisa vigorar a multiplicidade de pontos de vista, a diversidade de saberes científicos e humanísticos e a variedade de tipos humanos. Como este trabalho analisa essas questões no âmbito das aulas de literatura de escolas brasileiras, iremos nos limitar aos textos literários, mesmo que livros de outras disciplinas também passem por essas restrições. Seguem-se alguns exemplos dessas situações equivocadas.

Em março de 2018, conforme Pais (2018) e Sesi (2018), a escola Firjan/SESI de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, comunicou aos pais que o livro *Omo--Oba: Histórias de Princesas* (2009), de Kiusarn de Oliveira, sobre mitos africanos, seria substituído por outra obra. A troca ocorreu porque alguns pais reclamaram do conteúdo do livro. Após repercussão negativa nas redes sociais, a escola reviu a decisão e comprometeu-se a promover um encontro para debater com a comunidade escolar a diversidade e o multiculturalismo. Em 2016, segundo informações de Mansur (2016) e Ayres (2016), um abaixo-assinado pressionou a retirada de uma obra da lista de livros adotados pelo Colégio Santa Maria, que tem uma das sedes em Belo Horizonte. A obra, o premiado *A marca de uma lágrima* (1985), de Pedro Bandeira, foi acusado de causar, segundo os pais, “comportamentos irreparáveis, presentes e

futuros” (apud MANSUR, 2016), nos alunos da escola, de confissão religiosa católica. Para os pais, a publicação teria conteúdo erótico e, portanto, inapropriado para os alunos de, aproximadamente, 14 anos. Ressalte-se que a obra recebeu o prêmio de Melhor Livro Juvenil pela Associação Paulista de Críticos de Arte no ano de 1986. No final de 2015, conforme Franzin (2015), o Colégio Marista de Brasília excluiu de sua grade de leitura o livro *A família de Sara* (2009), de Gisela Gama Andrade. O texto conta a história de uma criança cuja família adotiva é composta pela mãe e por dois irmãos. Assim, a comemoração do Dia dos Pais promovida pela escola não agrada a Sara, que reclama da festa. O livro incomodou alguns pais de alunos do 2º ano do ensino fundamental do colégio, que, segundo a assessoria de imprensa da escola, questionaram a adoção da obra. A instituição retirou o livro, mas negou que as reclamações motivaram a decisão.

Os três exemplos supracitados revelam o fato de escolas titubarem em suas escolhas sobre o rol dos livros a serem estudados. Algumas chegam ao ponto de excluí-los das listas. Considerando que pedagogos e professores não fazem aleatoriamente suas escolhas dos textos literários a serem discutidos com os alunos, percebe-se que uma argumentação a partir das justificativas pedagógicas deveria ser feita por parte das escolas a fim de mostrarem aos pais o porquê do emprego dos títulos literários escolhidos.

Mais grave se torna a situação quando, em vez dos pais, o agente público tangencia o censor. Isso parece ter acontecido em São Paulo, em novembro de 2010, quando o Tribunal de Justiça daquele estado proibiu que o livro *Os cem melhores contos brasileiros do século* (2009), publicado pela Editora Objetiva e organizado pelo professor Ítalo Moriconi, fosse distribuído nas escolas públicas do estado. Conforme Dearo (2010), a ação surgiu a partir de reclamações de, aproximadamente, quarenta pais revoltados com o conteúdo do conto de Ignácio de Loyola Brandão *Obscenidades para uma dona de casa*. Nas palavras do relator do caso, alguns contos “veiculam conteúdo pornográfico”⁵⁰. (CUNHA, 2010 apud TJ/SP PROÍBE, 2010). Outro caso ocorreu em junho de 2017. Segundo MEC (2017), o próprio ministro da Educação à época, Mendonça Filho, ordenou o recolhimento do livro de contos infantis *Enquanto o sono não vem* (2003), do escritor e ator teatral José Mauro Brant. Desde 2014, o livro havia sido aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Centro de Alfabetização de Minas Gerais e distribuído pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O motivo alegado foi que professores e pais de alunos protestaram pelo fato de um dos contos, *A Triste História da Eredegalda*, recolhido por Brant

⁵⁰ A confusão entre “erotismo”, “pornografia” e “obscenidade” se impõe no caso acima relatado.

da literatura oral popular brasileira, tratar da questão do incesto. A decisão, de certa maneira, desconsidera o trabalho avaliativo de profissionais veiculados ao centro de avaliação acima referido e ao PNLD e ao PNAC.

Os poucos exemplos acima ilustram o fato de inúmeras obras literárias serem expurgadas da escola pelos motivos mais diversos. Por que essas situações acontecem? Por que as críticas dos pais têm, muitas vezes, o poder de interferir de maneira peremptória na prática de sala de aula? Em um dos casos supracitados, por exemplo, a ação de, aproximadamente, quarenta pais impediu o acesso de muitos dos alunos do estado de São Paulo ao livro *Os cem melhores contos brasileiros do século!* Por que até mesmo alguns docentes apoiam as censuras? Há assuntos que não podem ser discutidos em sala de aula? A tese deste trabalho é de que, no cerne dessas situações, há uma ideia equivocada do que deve acontecer em uma sala de aula, destacadamente em sala de aula de literatura.⁵¹

2 A sala de aula

A ideia de que a sala de aula é um ambiente neutro – juízo presente no Projeto de Lei Escola sem Partido e, muitas vezes, no discurso de exprobração feito por algumas pessoas sobre livros escolares – redundava em uma grande miragem, pois tanto não há um conteúdo imparcial nem “puro” de marcas ideológicas quanto não existe uma educação realmente ideal e apropriada a todos os homens, indistintamente. Acreditar nessa ideia consiste em um engano de que a educação deve se desfazer, pois os produtos humanos são históricos e culturais, portanto múltiplos. Assim, na sala de aula, não se deve trabalhar a inteligência de sujeitos considerados idealizados e alijados dos contextos sociais os mais variados.

Se as classes escolares são diversas, os discursos ali também o são. Segundo Camara Jr. (1988), discurso “é a atividade lingüística nas múltiplas e infundáveis ocorrências da vida do indivíduo” (CAMARA JR, 1988, p. 99). O discurso reflete as relações sociais, visto que “toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar...) visando modificar uma situação”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 170). Considerando essas definições, infere-se que o discurso nunca é desinteressado, e sim marcado por ideias que refletem, racionalizam e defendem os interesses de um ou mais grupos sociais ou os

⁵¹ A literatura torna-se disciplina no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, as discussões sobre o texto literário acontecem em diversos momentos. Neste trabalho, consideraremos aula de Literatura qualquer situação em que o texto literário é o protagonista da atividade.

compromissos de uma ou mais instituições, sejam interesses ou compromissos morais, religiosos, políticos ou econômicos.

Quanto ao discurso ideológico dentro da sala de aula, ressalte-se que, conforme Guareschi (1997), na análise do discurso pós-estruturalista, determinados estudos consideram a ideologia como a própria condição da experiência de mundo: a ideologia é usada para aludir a sistemas de significados, para se referir aos modos como os sujeitos trabalham e vivem e para mencionar os modos simbólicos como se representa a existência humana. Belsey (1980) afirma que “a ideologia está inscrita no discurso [...] não é um elemento separado que existe independentemente em algum reino de idéias que flutuam livremente... mas um modo de pensar, de falar, de experienciar” (BELSEY, 1980 *apud* GUARESCHI, 1997, p. 167). MacDonel (1986) diz que “todos os discursos são ideologicamente posicionados; nenhum é neutro”. (MACDONEL, 1986, *apud* GUARESCHI, 1997, p. 167).

Em uma sociedade, há discursos hegemônicos, que, portanto, veiculam ideologias predominantes. Quando um discurso não hegemônico se destaca daqueles que o são, o senso comum aponta o primeiro como ideológico e os segundos como neutros. Isso acontece porque, para o senso comum, segundo Chauí (2005), o que é regular, constante e repetido não causa surpresa, mas o espanto se dirige ao que não é ordinário: o extraordinário. Assim, uma sala de aula isenta ideologicamente é um mito.

No que respeita à noção de uma educação ideal e imparcial, Brandão (2007) afirma que é falso imaginar uma educação que não se origina da vida tal como existe e do homem tal como ele é, na pretensa existência de valores e qualidades humanas idealmente universais, visto que tais valores e qualidades “não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma”. (BRANDÃO, 2007, p. 70). Dizer que pode existir uma prática educativa em sala de aula isenta de marcas ideológicas ou sociais é anular o caráter de instituição da escola e negar o poder de uso da educação formal como arma de controle sobre os estudantes por parte daqueles que se manifestam por um conteúdo único e considerado universal.

Acatando os argumentos supracitados sobre discurso ideológico e educação, importam para este ensaio as considerações seguintes sobre a sala de aula expostas por Novelli (1997):

A sala de aula é um espaço instituído socialmente.

[...]

O espaço da sala de aula não somente resulta da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a. Não poucas vezes professor e aluno ocupam esse espaço automaticamente. Vivem momentos de morte [...], pois desconhecem o que acontece. Esse desconhecimento tem sua origem no

que se acredita conhecer e, como já foi dito anteriormente, deixa de ser investigado. Todo dia... tudo é feito sempre igual! (NOVELLI, 1997, p. 44)

Da primeira afirmação de Novelli (1997), infere-se que a sala de aula é artificial, pois instituída com determinada finalidade, e tal fim pode ser inclusivo ou excludente. Em uma democracia, a educação não pode excluir, mas incentivar as discussões sobre o que é plural, com “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2017, p. 9). Diante da diversidade da sociedade brasileira, considerada em todos os âmbitos (social, econômico, étnico, sexual, etc.), é possível afirmar que cada sala de aula é distinta da outra, e mesmo em uma única sala há alunos de vivências bem diferentes. Daí a importância de se dar voz a diversos pontos de vista. Se isso não acontece, a educação não será democrática e haverá reforço de desigualdades, ocasionando exclusão.

Sobre o caráter inclusivo da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) afirmam que não se pode apoiar uma escola que, por manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, marginaliza os estudantes. Entenda-se por esse tipo de escola uma instituição que “pretende formar por meio da imposição de modelos. De exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação.” (BRASIL, 2000, p. 12). Nesse modelo excludente de escola, a sala de aula condiciona e domestica o aluno, contribuindo para a aniquilação de grande parte de suas potencialidades. Nessa espécie de instituição, os estudantes “Vivem momentos de morte [...], pois desconhecem o que acontece.” (NOVELLI, 1997, p. 49). Esses momentos se concretizam por meio de rituais escolares que perpetuam informações selecionados *a priori* cujas relações com a realidade dos estudantes são desconhecidas. Por não serem alvos de crítica e discussão em sala de aula, são objetos “que se acredita conhecer [mas] deixa[m] de ser investigado[s]”. (NOVELLI, 1997, p. 49).

A fim de que a sala de aula seja um espaço onde não apenas se está, mas onde se acontece, se é e se vive, é preciso que ele seja ocupado e que essa ocupação não aconteça de forma maquinal. É necessária a intervenção de novas causas que o vivifiquem, pois o que não se investiga, nem se discute, nem se renova, nem se questiona não resulta em educação. A sala de aula promove a morte quando distancia os estudantes da vida, compreendida aqui em todas as suas situações, contradições e questionamentos. Se, no espaço da classe, houver lugar somente para a univocidade, reduzir-se-á o sentido do que se entende por educação, que pode

até ter maneiras individuais de acontecer, mas é por meio de suas práticas interativas (interpessoais) e coletivas que surgem as aprendizagens mais determinantes para a existência humana.

Essas práticas estabelecem encontros entre pessoas diferentes, por isso podem causar estranhamentos, conflitos e desencontros, os quais são necessários para a compreensão do outro e o reconhecimento de sua diversidade. Conseqüentemente, o conflito e o debate se impõem assim entre os indivíduos. Nesse contexto, a educação se apresenta como um processo de destruir e construir, de oferecer, aceitar ou recusar. É possível considerar que a ocupação da sala de aula ocorre quando há, nesse espaço, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o **desenvolvimento da autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**” (BRASIL, 2000a, p. 10 grifo nosso).

Não há **formação ética** sem o reconhecimento das diversidades. Mèlich (2002 *apud* BRASIL, 2006, p. 133) aponta o caráter ético da educação ao afirmar que, sem ética, ela não existe, havendo somente domesticação de cérebros. Mèlich ainda argumenta que, “sem ética, não há maneiras de distinguir relações totalitaristas das demais. É a ética que baliza e dá parâmetros para que uma relação possa ser chamada de educativa.” (2002 *apud* BRASIL, 2006, p. 133). Ainda segundo esse educador,

[...] como o tema da diversidade faz parte da moda pedagógica atual, fala-se muito em aprender a tolerar as diferenças. Mas há um tipo de relação de tolerância da diferença que acaba convertendo-se em indiferença. O importante do ponto de vista ético não é que o outro seja tolerado como diferente, mas sim que relação estabeleço com essa diferença. A ética começa quando um é capaz de ser “deferente” (cuidadoso) com o outro. Ou seja, ocupar-se do outro, atendê-lo, cuidá-lo, acolhê-lo. Derrida, um filósofo francês, e Lévinas, outro pensador contemporâneo dele, falam de uma ética da hospitalidade. Eu concordo com essa maneira de ver. Relacionando educação e ética: a educação é uma relação com um outro que necessita ser atendido, acolhido, cuidado. A relação educativa precisa ser uma relação de hospitalidade com o outro. (MÈLICH, 2002 *apud* BRASIL, 2006, p. 133)

Haverá deferência pelo outro somente caso se conheça esse outro. O desconhecimento gera o preconceito e sustenta o estereótipo e a aversão ao pensar diferente, promovendo a discriminação. Preconceito e discriminação ligam-se intimamente à dificuldade de se lidar com aquele considerado distinto da norma construída socialmente. E a norma, na sociedade brasileira contemporânea, é expressa pelos valores do masculino, das classes privilegiadas economicamente, dos “brancos”, heterossexuais e cristãos. Ao diferente, restam as discriminações, muitas delas agressões físicas. Além disso, a discriminação, várias vezes,

apresenta um forte componente de violência simbólica, que se exerce pelo poder das palavras que negam o outro, oprimem-no ou destroem-no psicologicamente.

É imenso o impacto negativo da discriminação sobre as identidades individuais, especialmente quando se trata de alunos, em sua maioria crianças e adolescentes. A imagem que o aluno faz de si não é inata, em vez disso ela é construída e definida ao longo do desenvolvimento do indivíduo graças às suas vivências, muitas de sucessos e fracassos experimentadas em diversos ambientes, destacadamente no escolar.

Desconstruir, portanto, as percepções errôneas sobre a diversidade do outro e substituí-las por novas maneiras de pensar a diferença se impõe como exigência ética na prática educativa escolar, a fim de que aconteça a alteridade e a hospitalidade citada por Mèlich. Para isso, todos os assuntos precisam ser discutidos em sala de aula, considerando-se obviamente a maturidade dos estudantes. Não pode haver temas interditos no ambiente da escola, sob o grande risco de se perpetuar atitudes discriminatórias que inibem o jogo democrático e atentam contra a autonomia do estudante e o desenvolvimento de seu criticismo. Em vez disso, devem existir escolhas literárias racionais e pedagogicamente embasadas e justificadas por parte não somente do docente, mas da própria escola.

Sem **pensamento crítico**, não há **desenvolvimento da autonomia intelectual**.

Dewey (1938) utilizou o termo "pensamento reflexivo"⁵² definindo-o da seguinte maneira:

Uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos argumentos que a suportam e as conclusões adicionais para as quais tende. Isto inclui um esforço de consciência voluntária para estabelecer a crença numa base firme de evidência e racionalidade. (DEWEY, 1938 *apud* PINTO, 2011, p. 8)

Ao relevar a importância da evidência e da racionalidade para o fortalecimento das opiniões, edifica-se uma atitude que desconstrói os “pré-conceitos” e fortalece a busca pelo conhecimento. Por isso, educadores reconhecem, amplamente, que o pensamento crítico precisa ser um ideal da educação e, por conseguinte, uma das finalidades a atingir nos vários níveis de ensino. Prova disso são as referências a ele nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e a Base Nacional Curricular Comum (s. d.), que o estabelecem como uma finalidade.

O pensamento crítico exige uma atitude de dúvida e estranhamento diante daquilo que nos parece familiar. Ele reage ao senso comum e busca separar os elementos subjetivos e objetivos das situações e dos fenômenos, verificando-lhes a veracidade e interpretando-os à

⁵² Considere-se, neste ensaio, o termo pensamento reflexivo e pensamento crítico como intercambiáveis.

luz da razão, sempre retificando suas conclusões por meio de novas elaborações. O pensamento crítico investiga os fundamentos e as condições necessárias da possibilidade, da criação artística, da ação ética e da atividade política. Assim, não há pensamento crítico em um ambiente de interdição, em que haja assuntos que não podem ser debatidos e/ou questionados. Questionar é a razão mesma do pensamento reflexivo e a causa primeira do acesso ao conhecimento. A atitude crítica indaga sobre *o que é, como é e por que é* das coisas, dos valores, das ideias, dos comportamentos, de nós mesmos. Ela desestabiliza as certezas, muitas vezes extremamente caras ao indivíduo e aos interesses de grupos hegemônicos. Daí uma das causas de vários pais e educadores quererem evitar, em sala de aula, certos livros. Mas, sem leitura, e leitura diversificada, não se caminha efetivamente ao pensamento reflexivo.

No âmbito de uma sala de aula reflexiva, democrática e inclusiva, a literatura insere-se como objeto de conhecimento capaz de fortalecer a reflexão, a democracia e a inclusão.

3 Aula de Literatura

Além da ideia equivocada de que a sala de aula é um ambiente neutro, existe a dificuldade de muitos pais e responsáveis e mesmo de educadores de compreenderem que a literatura não é um instrumento escolar de reprodução ou reafirmação da moral e dos bons costumes vigentes, de hierarquização de qualquer tipo ou de higienização mental dos estudantes. O crítico literário Antonio Candido (2012) retifica esse posicionamento errôneo ao afirmar o seguinte:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contacto com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 2012, p. 84-85)

Mais adiante, ele diz que há

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2012, p. 85)

Dos excertos acima, verificamos que a literatura, por sua condição mesma de arte que (re)apresenta o mundo, não se restringe aos limites que queiram impor a ela. Mesmo uma literatura de evasão, que busca fugir da realidade e expor um mundo idealizado em torres de marfim, mesmo essa literatura apresenta aquilo que busca esconder, acabando por revelar indiretamente – eis o paradoxo – o mundo que se contrapõe ao construído literariamente. O poeta Manoel de Barros expõe o caráter paradoxal da literatura em um poema de leve ironia, humor e singeleza:

PARRREDE!

Quando eu estudava no colégio, interno,
Eu fazia pecado solitário.
Um padre me pegou fazendo.
– Corumbá, no parrrede! Meu castigo era ficar em pé defronte
[a uma parede e
decorar 50 linhas de um livro.
O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
de Vieira.
– Decorrar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
embebecido.
E li o Sermão inteiro.
Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado
solitário!
E fiz de montão.
– Corumbá, no parrrede!
Era a glória.
Eu ia fascinado pra parede.
Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
Decorei e li o livro alcandorado.
Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras.
Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
Ficar no parrrede era uma glória.
Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
das paredes. (BARROS, 2018, p. 20)

No poema acima, o sermão de Antônio Vieira é transformado em sanção para o delito (sexual) do jovem estudante. Para o padre que o castiga, a função do texto é corrigir o pecador, impondo-lhe a moral religiosa. O que é visto no texto religioso pelo padre censor são apenas castigo e admoestação. Mas a obra literária é irredutível ao objetivo imposto, e a potência da obra, implicada em seu caráter metafórico, gera uma emoção, que, por sua vez, provoca um sentimento no leitor; não de vergonha ou contrição, mas de enlevo e impenitência. Ou seja, o oposto do pretendido pelo sacerdote. Ao invés de amenizar o desejo/gozo proibido, a leitura do *Sermão da*

Sexagésima incentivou a prática do “pecado solitário” e apresentou um prazer até então desconhecido, diversificando o desejo: o prazer do texto. Além disso, a literatura de Vieira trouxe ao eu lírico o deleite do pensar. Ao ruído desagradável dos fonemas [R] se contrapõe o silêncio contemplativo das paredes.

Muitos se recusam a ver a literatura como sendo um discurso sobre as mais diversas formas de ver o mundo, aceitando-a apenas quando preconiza determinado posicionamento, geralmente o hegemônico. Tal recusa amortiza imensamente o papel do texto literário, que se torna doutrinário, e não questionador, esvaziando, assim, sua leitura. Se a literatura em sala de aula buscar sempre se ajustar ao que se considera moral, isto é, aquilo que denota bons costumes segundo os preceitos estabelecidos por um determinado grupo social em detrimento de outros, ela pode ir de encontro a uma educação para a ética, conforme discutido anteriormente.

Outro ponto que explica o cerceamento da literatura diz respeito a uma questionável atitude para a proteção das crianças e dos adolescentes. Medrano (2017) destaca o comportamento de muitos adultos que consideram a criança como um “cristal puro” e uma “rosa imaculada”, a quem o adulto deve proteger para que não se quebre e que floresça. Assim, a criança precisa ser resguardada, portanto os livros de literatura necessitariam de ser despojados de tudo que fosse denso, matizado, dramático, contraditório, absurdo, doloroso; enfim, de tudo que suscitasse dúvidas e questionamentos. Nessa literatura, segundo Montes (2001 *apud* MEDRANO, 2017), não há lugar para a crueldade, a morte, a sensualidade, enfim, não há espaço para a vida real. O mesmo comportamento de proteção acontece, muitas vezes, em relação aos adolescentes. Não que crianças e jovens não devam ser protegidos, mas essa proteção precisa ser avaliada, sob o risco de, como consequência, haver pessoas despreparadas e inseguras diante dos dilemas e desafios da existência e da pluralidade de tipos humanos e de ideologias presentes na sociedade.

Proteger-se do que é diferente significa, em muitas ocasiões escolares, defender-se do outro. Essa atitude produz dupla exclusão: do outro, que é rejeitado por ser dessemelhante; e daquele que o rejeita, aliado de outras vivências humanas. Diante dessa situação, as salas de aula de Literatura se tornam de grande relevância, quase um caminho das pedras para a fraternidade. “Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes e futuros. Literatura de ficção é alteridade [...]. Na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura” (BLOOM, 2001, p. 15). É o conhecimento do outro por meio das personagens literárias que faz com que a literatura seja fonte de empatia. Como a sala de aula é diversa, os textos literários precisam ser vários, a fim de que provoquem identificação com o estudante, contribuindo para seu autoconhecimento e amadurecimento. Além disso, o poder da

literatura de humanizar o leitor faz os alunos capazes de se identificar com o mundo e com o outro, na medida em que a literatura tem condições de penetrar em diversos aspectos da vida e dos problemas das relações humanas.

Mencionou-se que percepções equivocadas sobre o outro precisam ser substituídas por novas formas de compreender a diversidade. Isso é um imperativo ético escolar. Silva (2007, p. 67) ressalta que a mera veiculação de informações corretas sobre um determinado grupo (as “campanhas antipreconceito”) não são eficazes em mudar estereótipos, já que informações que contradizem as crenças dos indivíduos são frequentemente rejeitadas, ignoradas ou distorcidas por esses indivíduos. Ela ainda afirma que a estratégia do contato, por outro lado, faria com que uma mudança no comportamento alterasse as atitudes dos preconceituosos. A literatura é capaz de fazer isso, pois coloca o leitor em contato com esse outro (de outra cultura, de outra realidade, de outro *status* social, de outro pensamento), por isso a importância de se ler em sala textos literários em que esses grupos sejam representados.

Debruçar-se sobre obras feitas por indivíduos pertencentes a grupos de indivíduos marginalizados – o negro, o LGBTQ+, a mulher, o favelado, o estrangeiro, o não cristão, etc. – encoraja a escola e a sala de aula a reformular a univocidade presente no sistema literário nacional, abrindo-o a uma plurivocidade discursiva com relatos que busquem diálogo com outros relatos, construindo um espaço de discussões, confronto e compreensão e repensando o cânone literário e as vozes hegemônicas, muitas vezes excludentes. Assim, a escola exercerá “função catalisadora, estimulando mudanças de posturas e acelerando o processo de recuperação simbólica (mas não só) dos indivíduos historicamente segregados na sociedade brasileira” (SARTESCHI, 2022, p. 22), muitos dos quais estão presentes nas salas de aula.

Todorov (2009) afirma que somos feitos do que os outros seres humanos nos dão, sendo os escritores de literatura aqueles que abrem um infinito de possibilidades de interação com outros seres humanos, experiência que nos enriquece infinitamente. Ele ainda diz que, por colocar o leitor em contato com outros indivíduos, a leitura amplia o universo de quem lê e incita-o a imaginar outras maneiras de conceber e organizar a visão sobre o mundo. Pennac (1993) resume bem esse poder da literatura:

A ideia de que a leitura “humaniza o homem” é justa no seu todo, mesmo se ela padece de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais “humanos”, entenda-se aí por um pouco mais solidários com a espécie (um pouco menos “animais”), depois de termos lido Tchkhov. (PENNAC, 1993, p.144)

Pela literatura, além de conhecerem a si e ao outro, os estudantes do ensino básico teriam a oportunidade de se tornar leitores autônomos, visto que os livros, inclusive os literários,

nos possibilitam interrogar o passado com alto grau de precisão; estabelecer comunicação com a sabedoria de nossa espécie; compreender o ponto de vista de outros, e não apenas o dos que estão no poder; considerar – com os melhores professores – as idéias extraídas a duras penas da Natureza pelas maiores inteligências que já existiram em todo o planeta e em toda a nossa história. Permitem que pessoas há muito tempo mortas falem dentro de nossas cabeças. Os livros podem nos acompanhar por toda parte. Pacientes quando custamos a compreender, eles nos deixam rever as partes difíceis quantas vezes desejarmos, e jamais criticam nossos lapsos. Os livros são essenciais para compreender o mundo e participar de uma sociedade democrática. (SAGAN; DRUYAN, 2006, p. 401-402)

Infere-se do fragmento acima que os benefícios da leitura descritos por Sagan e Druyan realizam-se se houver multiplicidade de leituras, em que pontos de vista de outros têm a chance de serem conhecidos, em que temas distantes no tempo e no espaço tornam-se presentes, em que haja a atitude de compreensão por parte do leitor de ideias diferentes e até mesmo antagônicas.

Um ponto a se destacar na capacidade de a literatura promover o pensamento reflexivo diz respeito ao fato de o texto literário veicular tanto valores preconizados pela sociedade como valores considerados divergentes. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177). Por isso, o texto literário coloca o leitor diante de impasses e dilemas os mais diversos, ideias e ações as mais variadas, fazendo-o refletir e analisar as múltiplas situações e desenvolvendo seu amadurecimento como pessoa que está no mundo e que deve agir sobre ele. “Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.” (CANDIDO, 2011, p. 177-178). Cabe ao professor colocar o aluno em contato com diferentes gêneros literários, incentivando o gosto pelas discussões a partir das temáticas das obras literárias, dando espaço para o pensamento hegemônico e o contraditório e desenvolvendo a capacidade de refletir crítica e autonomamente, capacitando os alunos – crianças ou adolescentes – a tomar suas decisões.

Enfim, a literatura, ao expressar o plural e o multifacetado, atinge planos da realidade e também mergulha no psiquismo pouco refletidos por outras formas de saber na sala de aula.

A representação literária traz à luz o que, sem ela, permaneceria encoberto. Ela é, portanto, *revelação, desvelamento*, significado primordial da palavra grega para **verdade, aletheia**. [...] a poesia é que é o conhecimento do verdadeiro, pois concebe o real como um incessante e multivário processo de realização e apreende o ser como fenômeno de um *vir a ser*. (FARIA, 2015, p. 153 grifo da autora)

Há obstáculos diversos, porém, que impedem o ensino do pensar e incentivam o acúmulo de informações em vez do desenvolvimento do conhecimento. Diante dessa situação, as salas de aula de Literatura se tornam de grande relevância.

4 Mais problemas, ou concluindo sem concluir...

Conforme constatado nos exemplos mencionados no início deste ensaio, os episódios de interdição de livros nas escolas ocorrem, frequentemente, quando os textos trazem noções ou sugestões que a visão de mundo convencional gostaria de banir. Existe, provavelmente, nessas ações de interdição, certo medo da literatura, não de todo infundado. Antonio Candido (2011) chama a atenção para o caráter ofensivo que a literatura pode trazer. Eis o que escreveu o crítico:

Convém lembrar que ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2011, p. 178)

Observe-se que, no fragmento acima, Candido atenta para o fato de literatura e vida se interseccionarem em seus paradoxos: não se vive sem se enfrentar os riscos próprios da vida. A superproteção inibe o amadurecimento e o enfrentamento mesmo da “força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011, p. 178). No cotidiano da sala de aula e na leitura dos textos literários há essa força. O que fazer, se banir essa força da vida é impossível, infrutífero e, em alguns casos, prejudicial?

Convém destacar aqui que, apesar de a literatura ser capaz de melhorar as pessoas, isso não pode ser visto como algo absoluto, pois há exceções. Segundo Ryback (2011), Hitler, ditador nazista, por exemplo, dizia ler um livro por noite e, quando morreu, a sua biblioteca tinha mais de 16 mil livros. O escritor argentino Alberto Manguel (2011), ao ser questionado se ler melhora de fato as pessoas, responde que, quando fazia o secundário no Colégio Nacional de Buenos Aires, em meio à ditadura, foi um professor de literatura de lá que o inspirou a escrever. Manguel diz que esse professor o fez descobrir a função humanizante da literatura e constatar a ficção como sendo uma mentira que conta a verdade e a experiência dos personagens, que é, no fundo, a experiência do leitor. O escritor ressalta que os alunos daquele colégio fizeram forte oposição aos militares, por isso muitos de seus colegas foram denunciados, torturados e mortos. Durante esse período, Manguel já havia saído do país. Aproximadamente vinte anos depois, continua o escritor, ele voltou à Argentina para uma

feita de ex-colegas e descobriu, chocada, que aquele professor era o informante dos torturadores. Para o autor de *Uma história da leitura*, ler em si mesmo não é mais que uma atividade essencial. Mas o valor do ato está dado pelo uso que se faz da leitura.

[...] percebi que a literatura é uma forma de manter atenção entre duas margens. Há incontáveis exemplos de leituras que conduziram a atos terríveis. O mais anedótico foi o daquele que leu *O apanhador no campo de centeio*, de Salinger, e entendeu pela leitura que havia de matar John Lennon. Por outro lado, há uma leitura que permite fazer uso da memória da experiência do mundo. Nesse caso, melhora nossa maneira de atuar. (MANGUEL, 2011, s. p.)

Sendo assim, nesse ponto, surge a questão: com que idade se deve ler esses livros anatemizados? “A questão não é tanto a idade, e sim o grau de maturidade”, diz Ego-Aguirre (2016 *apud* HORRILO, 2016, online: “É preciso levar em conta a bagagem como leitor e o desenvolvimento do jovem. Há livros que podem ser lidos aos 16 anos, mas que são muito mais apreciados quando se é um pouco mais adulto. Outros são para ler e reler.” (EGO-AGUIRRE, 2016 *apud* HORRILO, 2016, online.).

Deve-se considerar ainda a confiança que existe dentro de casa. “Seria bom que antes pais e filhos conversassem sobre temas como o sexo, drogas e as complexas relações humanas, porque livros desse tipo devem ser encarados como ficção, não como exemplos a seguir em alguns casos”, reflete Jesús Casals (2016 *apud* HORRILO, 2016, s. p.), diretor de conteúdo da livraria La Central de Callao, de Madri. Os professores exercem papel mediador e questionador ao suscitar o debate sobre os livros trabalhados em sala de aula. Essas discussões contribuem para o entendimento das consequências advindas das ações pessoais tomadas nas diversas circunstâncias da vida em sociedade.

Muitos professores desejam autonomia para escolher os materiais de sala a fim de facilitar seu trabalho e incentivar o que eles chamam de valores corretos. Assim, “a literatura que esses docentes selecionam para a leitura no contexto escolar está propensa a corresponder a suas ideologias passivas no que diz respeito a questões sociais, políticas ou morais” (DAVILA; SOUZA, 2013, p. 1210). Essa atitude provoca exclusão, já que tende a ser unívoca. O que fazer para que cada professor seja empático, visto que muitos deles – talvez a maioria – não são leitores críticos e têm dificuldades de desenvolverem com seus alunos uma educação multicultural?

Além dessas questões, há outras: que práticas e atividades escolares podem contribuir para um trabalho efetivo de promoção da ética, do pensamento reflexivo e da autonomia dos alunos? Como tornar a escola uma instituição realmente autônoma, capaz de

selecionar os mais variados textos e embasar pedagogicamente essas escolhas, de maneira a esclarecer os pais e incluir os alunos marginalizados, promovendo cidadania?

Quaisquer que sejam as respostas, a melhor não exclui os textos literários polêmicos da sala de aula. E o professor precisa saber trabalhar com eles. Deve haver oportunidades amplas em programas de educação continuada ou em serviço para que professores leiam e debatam literatura infantil e juvenil sobre temas polêmicos. A escola precisa ajudar os docentes a analisar os próprios critérios de seleção de literatura infantil e juvenil e certificar-se de que os professores têm o conhecimento cultural necessário para se engajarem criticamente com um texto literário multicultural. Sobretudo, a escola tem a obrigação de defender que os professores continuem desenvolvendo suas identidades como leitores críticos e educadores culturalmente responsáveis por meio da literatura que aborda temas diversos, esclarecendo e orientando aqueles da comunidade escolar e fora dela a perceberem que censura não é resposta.

Referências

AYRES, Nicole. **Pais censuram livro paradidático por conteúdo erótico**. 2016. Disponível em: <<https://homoliteratus.com/pais-censuram-livro-paradidatico-por-conteudo-erotico/>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros passos; 20)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Bases Legais**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CAMARA JR, Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática referente à Língua Portuguesa**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5a. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

DAVILA, Denise; SOUZA, Renata Junqueira. O uso de textos polêmicos em sala de aula: formação e prática docente. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1207-1220, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/11.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

DEARO, Guilherme. **A literatura está censurada?**. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/a-literatura-esta-censurada/>>. Acesso em: 1º nov. 2018.

FARIA, Maria Lúcia Guimarães de. Literatura: uma forma superior de conhecimento. **Metamorfoses**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 143-156, 2015.

FRANZIN, Adriana. **#voltasara**: Pais de alunos protestam contra retirada de livro sobre "novas famílias". 2015. Disponível em: <<http://www.abc.com.br/infantil/para-pais/2015/11/voltasara-pais-de-alunos-protestam-contra-retirada-de-livro-sobre-novas>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GUARESCHI, Neuza. Ideologia e discurso. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p. 165-185, jun./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71370/40522>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

HORRILLO, Elena. 15 livros que seu filho adolescente deve ler (mesmo que você não queira). **El País**, Madri, 15 jul. 2016. Cultura, s. p. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/22/cultura/1469185343_981539.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MANGUEL, Alberto. Toda biblioteca é uma autobiografia. **Revista Educação**. São Paulo, s. p., set. 2011. Entrevista concedida a Luiz Costa Pereira Junior. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/toda-biblioteca-e-uma-autobiografia/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MANSUR, Rafaela. Indicação de livro gera polêmica. **O tempo**, Belo Horizonte, 11 ago. 2016. Cidades, s. p. Disponível em:

<<https://www.otempo.com.br/cidades/indica%C3%A7%C3%A3o-de-livro-gerapol%C3%AAmica-1.1353309>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MEC decide recolher das escolas livro infantil que aborda incesto. **O Globo**, Rio de Janeiro, 08 jun. 2017. Sociedade, s. p. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-decide-recolher-das-escolas-livro-infantil-que-aborda-incesto-21451270>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MEDRANO, Sandra. **Porque literatura não rima com censura**. 2017. Disponível em: <<http://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Porque-literatura-nao-rima-com-censura>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

NAGIB, Miguel. Quem somos. ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface**, Botucatu, SP, v. 35, n. 2, p. 43-50, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

PAIS de alunos de escola no RJ tentam censurar livro sobre cultura africana. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/pais-de-alunos-de-escola-no-rj-tentam-censurar-livro-sobre-cultura-africana/>>. Acesso em: 01 out. 2018.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINTO, Iris Rosana Farinha. **Atividades promotoras de pensamento crítico: sua eficácia em alunos de ciências da natureza do 5.º ano de escolaridade**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1789/1/Atividades%20promotoras%20de%20pensamento%20cr%C3%ADtico.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2018.

SAGAN, Carl; DRUYAN, Ann. O caminho para a liberdade. *In*: _____. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

SARTESCHI, Rosângela. Literatura na escola: de que autores falamos. *In*: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. **Ensino de literatura**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2016.

SESI de Volta Redonda volta atrás e vai manter livro sobre Princesas Africanas. 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/sesi-de-volta-redonda-volta-atras-e-vai-manter-livro-sobre-princesas-africanas/>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SILVA, Adriana Nunan do Nascimento. **Homossexualidade e discriminação**: o preconceito sexual internalizado. 2007. 2 v. 390 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acaoConteudo.php?nrseqoco=30581>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

TJ/SP PROÍBE distribuição de livro a alunos da rede pública. **Migalhas**. Ribeirão Preto, SP, 19 de novembro de 2010. Disponível em:
<<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI121596,51045-TJSP+proibe+distribuicao+de+livro+a+alunos+da+rede+publica>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

RYBACK, Timothy. Hitler: o ditador era um leitor fanático. **Público**, Lisboa, 1 mar. 2011. Ípsilon, s. p. Entrevista concedida a Maria João Guimarães. Disponível em:
<<https://www.publico.pt/2011/03/01/culturaipsilon/noticia/hitler-o-ditador-era-um-leitor-fanatico-1482733>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BOOKS AND LIBERTY: REFLECTIONS ON LITERATURE AND CLASSROOM

Abstract

This paper seeks to understand the interferences of agents coming from inside and outside the school environment that censor and censure both literary texts and discussions about them in school. Defending the thesis that, at the heart of this situation, there is a mistaken belief about what should happen in a classroom, especially in Literature classes. This belief professes that the classroom is a neutral space, where there is an indistinct spread of non-ideological contents, and that Literature seeks the reaffirmation of hegemonic values. The paper analyzes the misconception of these ideas. Thus, it is argued that, for the improvement of the student as a human person, one must seek for the improvement of the student as a human person, ethical training, the development of intellectual autonomy and critical thinking. Under this bias, the classroom is considered, under the regency of the teacher, as a space for reflection, democracy and inclusion, in which Literature imposes itself as an effective element of this education, being the discussions on texts essential for the citizen and human growth of students.

Keywords

Literature. Freedom. Teaching. Education. Censorship

Recebido em: 06/01/2019
Aprovado em: 27/02/2019