

DO QUE FAZER AO QUE FAZER: O TEXTO DO DESEJO

TÂNIA REGINA OLIVEIRA RAMOS (UFSC)

De dentro da universidade, que nos atiga e, ao mesmo tempo nos protege, temos a obrigação moral de refletir sobre impasses e dilemas, e caso não haja soluções imediatas, que haja pelo menos a inquietação e o inconformismo, a impaciência e o direito à ira.

Antônio Dimas

1. **Que Fazer?**

Ao sentar para escrever, experimentei um sentimento de satisfação — aquela satisfação natural do fazer enfim, mas também uma sensação de impotência diante do como começar.

Impotência, talvez, pelo fato do não exercício em atividade deste gênero: o escrever sobre minha prática, pautada na oralidade, em função de uma escrita outra. Este esforço me traz o texto de Barthes, onde diz que a escrita começa no momento em que a fala se torna impossível. Um rito de passagem.

Esse ensaio é resultado de inquietações despertadas por falas paralelas, de identificação com alguns pares, de silêncios meus para refletir sobre. E ao refletir, sem absolutamente me vencer de tê-lo feito o suficiente, cheguei a algumas constatações importantes.

A primeira foi a confirmação de que um dia esse escrever te-

ria que acontecer, porque é cômodo pensar constantemente "debruçada" sobre o texto alheio. E quando falo em texto, estou pensando nesse mesmo que eu passo na prática da sala de aula, no Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Eu levo um texto, mas para aqueles que me escutam, o meu discurso "competente" se desdobra. Há sempre a "verdade" Machado de Assis e a "verdade" da Tânia sobre Machado de Assis. A partir desse ponto é necessário recuperar a reflexão de Marilena Chauí sobre a competência, quando ela diz que a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes. E quem são os competentes? São aqueles que possuem um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, e sobretudo, excluir outros do direito de serem sujeitos de seus discursos e de suas ações.

Em segundo lugar, fui provocada a pensar que de alguma maneira já possui uma relação com a literatura, que precisa ser pensada. Essa relação não se dá apenas a nível do eu leitor com os textos literários, mas todo um jogo da opção profissional, da prática em um curso de Licenciatura, a experiência prematura de um curso de Mestrado e a decisão pelo doutorado. Percebo agora que a assimilação do texto ficcional é tão forte que hesitei entre colocar a palavra doutorado/doutoramento. Optei pela primeira porque a segunda está fortemente colada, à satirização como canudo de papel que, depois de obtido, abre portas, cria cargos, promove socialmente o "felizardo", como mostra Policarpo Quaresma... Essa digressão me permite perceber que, se a força semântica da palavra me remete a tal conteúdo, eu devo procurar viver a realidade outra: a decisão de continuar um processo sem a perspectiva futura da ascensão, mas muito mais o que fazer agora e a partir de.

Daí a importância de um parênteses entre concepções teóricas e textos literários para o ensino da literatura, num sentido amplo, e a possibilidade do fazer concreto na escola de 2º grau. O que fazer? O que já fiz? Como fazer?

2. Contatos (Imediatos) de 3º Grau:

O ponto de partida é o fato de não ter sido professora de 2º grau. É estranho procurar escrever sobre uma realidade não experimentada. No entanto, esse estranhamento me levou a recuperar um

contato que mantenho com alguma constância, embora via indireta, com a escola, os programas e os alunos de 2º grau. Tenho turmas de Literatura, justamente no período em que estão envolvidos com o estágio obrigatório no Colégio de Aplicação, ou em outras escolas da comunidade, escolhidas por semestre. Dessa maneira, constantemente me encontro de frente com "problemas", identificando-me com a ansiedade e as dúvidas que inquietam os alunos. Alunos-professores... Acho que a ambigüidade explícita na expressão aluno-mestre agrava ainda mais a natural insegurança do estagiário e a perplexidade dos alunos de 2º grau. Não se pensa sobre isso, mas é uma coisa muito complexa para o adolescente esse ir e vir na sala-de-aula. Talvez por analogia, até remetam ao futebol, vôlei e basquete, onde há, hierarquicamente, o titular e os reservas, com um desempenho nem sempre satisfatório...

Diante da realidade do estágio, nasce a ansiedade e a dúvida. E o professor de Literatura mais próximo — e quando digo próximo é muito mais no sentido da disponibilidade, da especialização ou da própria casualidade do encontro é, geralmente, o mais procurado. Como uma tábua de salvação, como um "você sabe" e, muitas vezes, como "se eu não sei como ensinar, vocês são culpados".

A primeira tarefa é mostrar que ele deve perceber que há diferenças nas realidades e, naquele momento, quem está sabendo delas é ele mesmo, que faz parte e participa do "cã" e do "lã". Mostrar, igualmente, que a instituição oferece-lhe especialista no exercício da prática que lhe é útil, pois, geralmente, passou por alguns anos de experiência e se vale do conhecimento de uma pedagogia específica para o 2º grau: o professor de Prática de Ensino. A partir daí estabelecemos um regime de trocas, onde eu recebo muito mais, pois todas as minhas idéias-sugestão são altamente questionadas. No final de nossos encontros, é o aluno que, na maioria das vezes, me convence de que eu realmente não conheço a realidade outra. E isso os deixa muito mais seguros na escolha do que e como ensinar "naturalismo", como ler Mário de Andrade, como avaliar as aulas sobre textos contemporâneos.

É tal experiência que traz para dentro da Universidade a realidade dos programas de Literatura, que delimitam os conteúdos "dejeitados" para os alunos de 2º grau e distribuídos, muitas vezes aleatoriamente, entre os estagiários, pelo professor "titular" que,

igualmente, precisa se valer deles para saber até onde ir.

Aqui um ponto fundamental: se o professor de Literatura de 2º grau, em geral o mesmo professor de Língua Portuguesa, forma-se nos moldes dos programas de Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira dos cursos de graduação, traçados segundo padrões das obras de história literária, sacralizados pelas referências bibliográficas tradicionais, parece natural que a elaboração de seus programas seja fundamentada nos mesmos parâmetros. Nesse sentido, permite-se inferir que o curso de graduação pouco lhe acrescenta, desempenhando a função de instrumentalizador mecanicista de um livro já pronto, onde não intervêm a criatividade.

O caráter livresco da elaboração dos programas de Literatura revela que existe pouca preocupação em se fazer algo fora dos padrões do já publicado, e em se fazer algo pessoal e que traga uma contribuição criativa ao ensino. O livro tradicional continua sendo a fonte básica e única da (re)produção do saber, e as inteligências dos "mestres" e "aprendizes" continuam voltadas à absorção de seu conteúdo. Antes de se pensar no que e como fazer, procuro discutir com aqueles que me procuram em particular, ou na própria situação de sala de aula, essa transmissão via compêndios, como forma legítima, reafirmando via instituição, esse saber que os livros ainda têm como hipótese. Concluímos, então, que na absorção passiva do conteúdo dos compêndios, antologias, apostilas e manuais, está identificada uma série de padrões que orientam a formulação de objetivos e a organização/seleção de conteúdo programático de Literatura para o 2º grau.

É sobre esta realidade do programa que tenho travado uma briga comigo mesma, com a minha prática e com a instituição, já que antes do início do semestre eu também entrego um programa ao Departamento, ou melhor, à secretaria do Departamento, para ser "arquivado". No entanto, este mesmo programa é reproduzido e distribuído para os alunos no primeiro dia de aula. Tento, então, desde o início, mostrar que todos aqueles tópicos não dizem tudo, são flexíveis, mutáveis, elásticos, desde que saibamos como. Às vezes eu acerto; outras, acertamos. Muitas vezes, a maioria vence pela resistência. O importante é que não nos deixamos subjugar à série de tópicos citados no "programa da disciplina".

Geralmente o programa coincide com o conteúdo do livro adotado. A nível de 3º grau, a questão do livro-texto não existe, (será que faltou coragem para o lucrativo mercado do livro didático alcançar tal voo?) A escola de 2º grau, por sua vez e por força de uma série de contingências, é obrigada a adotar um livro ou similar, cuja preocupação vai ser sempre a de abranger o programa de Língua e Literatura, ora em um, ora em dois volumes. O livro de Literatura, geralmente, dá um painel historiográfico e informativo dos estilos de época, colocando na apresentação que o objetivo principal do manual é fornecer subsídios introdutórios aos estudos de Literatura para atendimentos de "requisitos curriculares". E não raro lê-se nas apresentações que "desta forma, os autores presumem estar prestando uma colaboração válida a todos aqueles que iniciam seus estudos de Literatura Brasileira, bem como aos colegas de magistério". Essas foram as constantes da apresentação dos livros de 2º grau que examinei, a maioria usados nas escolas em que os alunos de Letras estagiam, bem como nos programas organizados.

A impossibilidade de melhores condições de trabalho favorece a situação "cômoda" de se apoiar em obras difundidas para a programação dos conteúdos das disciplinas.

Há, no entanto, outros fatores de desestímulo à criatividade. Um deles é o despreparo dos estudantes. Estando o nível deles insatisfatório, qualquer programa que lhes é apresentado, é dado como suficiente às suas expectativas. Assim, o ciclo continua, fortalecendo a passividade do aluno, que tudo espera do professor, e este ciente das deficiências primárias daquele, repete o que "aprendeu" no seu curso de graduação, apoiado, muitas vezes, na respeitabilidade do saber livresco, que lhe foi enfatizado no pós-graduação, quando até lá chegou.

A situação é problemática, porque agindo dessa maneira professores e alunos estão coniventes com a forma de transmitir o saber e reafirmam a instituição escolar, tal qual se apresenta, em que a produção do saber é subestimada em favor da reprodução do mesmo.

Dessa maneira, percebemos que não só o excesso de carga informativa mas também a superficialidade dos panoramas cronológicos levam a um questionamento mais contundente. Além dos tópicos do programa, os professores de 2º grau organizam ou recebem de seus

"antecessores", objetivos prontos, estratificados em construções sintáticas, orientados agora por um outro manual: o manual de didática, ou mesmo, pelos velhos e equivocados tratados de pedagogia.

Não há oportunidade para se pensar o que se pretende, ensinando literatura na escola de 2º grau. Os objetivos estão aí. Posso enumerar uma série deles, principalmente aqueles que me despertaram maior curiosidade quanto às suas viabilidades e compatibilidades: distinguir características na Literatura Brasileira, desenvolver juízo crítico, desenvolver hábitos de leitura, habilitar para análise de textos, orientar para a pesquisa, conhecer valores nacionais, discutir problemas suscitados pela Literatura Brasileira, tomar contato com textos literários representativos, conhecer a língua para instrumentalizar o aluno a seu uso correto... Todos esses objetivos elaborados com verbos no infinitivo, alguns enquadrados em objetivos de caráter formativo, outros em objetivos de caráter informativo, como mandam as normas pedagógicas; e perfeitos para os trâmites burocráticos das divisões de ensino médio, nas Secretarias de Educação.

Neste aspecto, sou muito mais à sinceridade do material preparado nos "cursinhos" preparatórios para o exame vestibular, que colocam como objetivo "fornecer informações para capacitar o candidato a responder corretamente às questões de Língua e Literatura na prova de Comunicação e Expressão". A questão fica sendo o conhecer puro e simples, sem a menor preocupação com um possível saber.

Diante deste quadro que procurei traçar, ao repensar o ensino da literatura no 2º grau e na Universidade, como causa e efeito ou vice-versa, posso estabelecer com meus alunos algumas linhas de ação: primeiro é não procurar cair num paradoxo. A transferência de conteúdo do 3º para o 2º grau. Para isso alguém tem que furar o cerco. Segundo, é discutir o caráter burocrático da exigência do programa-padrão. A seguir, procurar determinar os propósitos com os quais o programa pretende atuar. E mesmo que, como contraponto, eu escute que a linguagem dos programas é incapaz de expressar a realidade que sua efetivação implica; eles, inegavelmente, funcionam como bússola e limite, equacionadores das atividades referentes à disciplina.

Para ilustrar os equívocos que podem provocar os objetivos, cito um exemplo de um dos programas adotados: distinguir características na Literatura Brasileira ao lado do objetivo de desenvolver juízo crítico. Não consigo estabelecer harmonia entre eles, principalmente porque, até agora, todos os livros ou material preparado através de apostilas, feito para os alunos do 2º grau, são extremamente manipuladores do raciocínio, através de exercícios de múltipla escolha, respostas dirigidas, perguntas em torno de fragmentos de textos ou de obras literárias não lidas. Impossível desenvolver juízo crítico a partir desse material.

Considerado esse aspecto, posso agora admitir o programa e acreditar na sua maleabilidade e no caráter dinâmico que os objetivos expressos adquirem no momento de sua aplicação ou execução. Estabelecer objetivos para o ensino de Literatura Brasileira implica em considerar a sua complexidade inerente, e em intencionalizar claramente sua abordagem do ponto de vista da prática educacional. É a posição de Paulo Freire sobre a questão educacional que deve dirigir a nossa prática e ajudar a avaliar o nosso ainda processo de aprendizagem: a educação como um **quefazer humano**:

Se encaramos o homem como uma coisa, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso **quefazer** será cada vez mais liberrador.¹

Assim sendo, ter objetivo pressupõe uma concepção do ato educativo. Os objetivos de uma disciplina devem manter sempre um nível de capacidade de se efetivarem.

Por outro lado, entende-se que para propô-los devem participar aqueles que pretendem executá-los. Isto é: deve dar conta da participação de professores, alunos e instituições. Uma pesquisa como a realizada por alunos da PUC/RJ: **O Ensino da Literatura em Escolas do 2º grau da zona sul do Rio de Janeiro**², por exemplo, não deve jamais ser deixada de lado. Por quê?, poderão perguntar. A resposta é simples: pela consulta aos alunos e o estudo de como ele vê sua relação com a literatura.

Pôde-se observar que a maioria dos alunos (71,1%), quando indagados se gostavam de literatura, respondeu afirmativamente. As razões alegadas diziam respeito: a) ao assunto (para eles "interessante"); b) ao objetivo da disciplina (que, segundo eles, "am-

plia a visão do mundo"); c) ao interesse natural por ler e escrever ou d) pelo tipo do professor.

Os 28,9% restantes afirmaram categoricamente que não gostavam da disciplina dizendo que: a) "os assuntos são complicados e chatos", b) "os professores são por demais teóricos" e c) não gostam de ler. (...) e "vale pouco para o vestibular".³

Nesses sete tópicos se tem toda uma gama de diretrizes para a elaboração de um bom livro ou material para o 2º grau. Basta que atenda as expectativas: que o assunto seja "interessante" e não sejam "complicados e chatos", que o "tipo" do professor seja o esperado por um adolescente e que não seja por "demais teórico", que a literatura continue "ampliando essa visão de mundo". E quem sabe a partir da posição deles se consiga o "prazer da leitura" e, quem sabe até, ajudá-los para o vestibular...

Sabe-se, todavia, que colocar como prática prioritária a participação dos alunos, de maneira direta ou indireta, na elaboração do conteúdo e dos objetivos, pode não ser muito fácil. Às vezes, até problemático e questionável. Afinal, como podem decidir sobre aquilo que não conhecem? Esse é um "obstáculo" que é colocado e que pode explicar a atitude passiva com que professores, instituição e alunos fecham a questão. Os primeiros determinam o que os últimos devem cumprir e queimam possíveis etapas intermediárias.

Sem dúvida, é um processo mais moroso: o ouvir, discutir, apresentar sugestões ou, por via indireta e mais viável, uma pesquisa de campo, para só depois se elaborar um livro ou material. Mas é muito mais improdutivo determinar o que deve ser feito, antes de se considerar a parte mais significativa dos interessados: os alunos.

Ou se deve mesmo assumir objetivos planejados de cima para baixo? Ou manter aqueles que passam de "pais para filhos"? A realidade que se tem é que se decide de antemão o que é bom para o outro, decide-se pelo outro e à revelia do outro. Não estou propondo a tão criticada inversão da hierarquia, porque realmente ela não acontece. Proponho a possibilidade de alguma mudança.

Marilena Chauí, estabelecendo a relação entre programas, currículos e a noção de maturidade, reflete sobre essa possibilidade de "dar a voz" ou, pelo menos, "ouvir", na relação dominantes e dominados.

Refiro-me à noção de imaturo. Quem nas sociedades ocidentais modernas tem sido sistematicamente definido como imaturo? A criança, a mulher, as raças inferiores (negros, índios e amarelos) e o povo. Qual a consequência fundamental da imputação de imaturidade a essas figuras? A legitimidade de dirigi-las e governá-las, isto é, submetê-las.⁴

Essa submissão e o conseqüente silêncio a que são submetidas e se submetem as vozes dos alunos, apresentam dois aspectos a considerar:

- a autoridade da instituição que os julgam imaturos para decidir o que alcançar;
- a impotência e passividade dos alunos para assumir decisões, uma vez que estão a longo tempo condicionados ao papel "mestre-aprendiz".

Sobre o primeiro aspecto, ainda me faço valer do mesmo ensaio de Marilena Chauí, onde diz que a regra da competência nos permite indagar quem está excluído do discurso educacional. Diz ela que justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e, na maioria dos casos, os estudantes.

Esses aspectos de atribuição e aceitação da contingência do ato educativo não podem ser considerados insuperáveis. No entanto, incorporando-os, como nós, professores e alunos costumamos fazer, contradizemos um dos objetivos pelo qual estamos na universidade/escola: o de transformar constantemente o conhecido em saber.

Entende-se assim que para a definição do que se pretende com o ensino da Literatura Brasileira, especificamente, deve-se considerar os objetivos pretendidos pelos interessados, como forma de legitimá-los. Nas condições atuais é uma prática difícil. Não impossível e acredito na possibilidade de. Aliás, só estou conseguindo articular todo este meu **texto do desejo** na perspectiva do possível **quefazer**. A prioridade é a possibilidade de uma prática democrática.

Pergunto ainda: num Brasil onde o maior problema é o da sobrevivência pura e simples, em que medida tornam-se válidas as minhas reflexões a partir desse contato com estagiários de Literatura em escolas de 2º grau? Não será um desejo, mais um desejo dos "teóricos" da educação? Não. Eu mesma respondo. Acredito na valida-

de do ensino da literatura como um dos meios de sacudir o aluno de sua alienação, de nos fazer pensar juntos no momento atual e de nos tornar capazes de reagir criticamente ante fatos que vêm contra nós.

Retomo meu ponto de partida: na sala de aula, nas aulas de Literatura, ante o **quefazer** com os alunos de Letras em relação à disciplina, o diálogo, visando criar condições de trabalho sem a relação de poder marcada estrategicamente. Não é o conteúdo de Literatura Brasileira que eu desejo que eles levem para a prática de 2º grau, mas esse professor que não detém a "chave" da interpretação e o "livro do professor" como recompensa. "Eu sei e porque eu sei posso e porque eu posso, quero..... a resposta certa." Assinale.

3. Palavras sempre penúltimas:

A partir dessa minha escrita, datada, (ad)mirada, resultado da reflexão constante, numa espécie de "mea culpa" misturada com a inquietação do "que fazer", posso efetivamente pensar que não estou tão longe do 2º grau quanto poderia parecer.

Por vezes, me vi questionando, no espaço do pós-graduação, o que eu poderia fazer se a minha eficácia passa por uma trajetória: o professor do Doutorado, Roberto, e seu lugar na instituição, passando um desejo para mim, que passaria esse desejo (seria ainda o mesmo?) para os alunos do curso de Mestrado, que por sua vez o passam aos alunos de graduação e só então o "desejo primeiro" se efetivaria. Quem sabe um "desejo traído...". A minha escrita prova, no entanto, que eu tenho condições de uma prática eficaz, embora "mediata e mediada" pelo 3º grau. É propor. É ser "hóspede da utopia". É colocar na bagagem de meu aluno na Universidade, ainda que precário, o referencial para elaborar o seu programa. Se existe um livro, já adotado, apostar na criatividade do quefazer com ele: "um livro didático é ativo se pode romper os contratos"⁵. É introduzir a concepção de que o ato de educar tem sentido quando recupera o patrimônio que o aluno tem consigo, no mundo que o cerca, estabelecendo-se num processo interativo de transmissão e descoberta de conhecimentos. Se a novela ou o jogo de futebol fazem parte de seu cotidiano, vamos explorá-los. A conquista, o querer bem, "o tipo do professor" pode partir desta etapa da sedução. No entanto,

se eles vão aprender o Modernismo, vamos pensar como transformar esse conhecimento, que está no livro, em saber. É necessária a inversão, ou que "circule" o papel do professor, para que o poder não detenha o único lugar na relação.

Os alunos de Licenciatura, com os quais o meu contato é direto, podem igualmente se deixar seduzir por uma pedagogia da responsabilidade: responsabilizar seus alunos de 2º, e por que não de 1º grau, pelo que estudam ou desejam estudar, solicitando a sua colaboração a nível de expectativas e objetivos que pretendem alcançar. É necessária ainda essa compreensão de que os alunos têm peso significativo não só pela sua maioria numérica. E os alunos, conscientes de seu papel, devem se liberar da situação de receptáculo vazio num processo dinâmico. E por ser dinâmico, não pode ser passivo. Um aluno passivo contribui para esvaziar a função real do professor, tal como se deseja. Permite, ainda, o monopólio do conhecimento, o monopólio do discurso e daí o professor se permite à repetição e à nulidade consciente de seu papel.

Se a tendência do professor de 2º grau é reproduzir o que aprendeu na Universidade, que a literatura na Universidade seja dada da forma mais criativa possível. A partir dessa criatividade o papel político do professor é posto em ação e o texto literário é tido como objeto mediador, visando transformar a função docente, de pobre e frustrante, em uma realização humana - **quefazer** - feita de expectativas e de descobertas.

Vou terminar essa minha escrita do desejo, pautada na minha prática e num **quefazer**, com tópicos do desejo do livro ou de como eu gostaria do ensino de literatura na escola de 2º grau.

Essa conclusão servirá para eu me ler na relação com a literatura, com o texto, com os alunos, com os equívocos inerentes, com o prazer, com o desejo, com o meu lugar de desejar sempre ser bom professor... Esse bom que é um eterno "perdoa-me por me traíres".

4. **Quefazer:**

Comecei o meu texto com a pergunta "que fazer?" e a resposta se dá no **quefazer** de Paulo Freire. E a semente do desejado pode se dar nessa prática de 3º grau ou mesmo com o livro já adotado pelos alunos de 2º grau. Que se consiga abrir veios interdisciplina-

res e dar "pistas" para grandes descobertas; que a escolha de textos seja a principal causa do movimento do livro, levando à análise e ao desenvolvimento da capacidade mental; que aqueles que têm o privilégio da prática direta com livros de 2º grau descubram formas e estratégias e dêem seu testemunho para que um dia se consiga fazer da Literatura no 2º grau um agir e um fazer e não apenas a aplicação de um material que se destaque pela sua legibilidade (bonito, colorido, "modernoso"...), mas por um conteúdo que fale. Uma prática que não treine o aluno para saídas, mas para soluções que satisfaçam; um material que crie a possibilidade de uma reação personalizada, pois vimos que o excesso do dirigismo crítico e teórico não permite que o texto seja sentido; que se trabalhe em torno da idéia de que o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever; uma prática onde fique clara que o aluno de 2º grau não é um aluno de Letras e, como tal, não se deve exigir dele conhecimentos teóricos específicos; que a teoria que se deseja seja uma teoria de literatura/leitura: a do ponto de conciliação, que possa fornecer ao aluno uma atitude crítica, mediante a qual ele se informe, conheça, mas acima de tudo **saiba e se invente**.

Notas

- ¹ FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Textos marginais. 3.ed. Porto, 1974. p.34
- ² CASTRO, Gleice Brito da Silva et alii. **O ensino da literatura em escolas da zona sul do Rio de Janeiro**. Pesquisa. Prof. Coordenador: Roberto Corrêa dos Santos. Rio de Janeiro, Série-Estudos PUC/RJ nº 6, 1981.
- ³ CASTRO, Gleice Brito da Silva et alii. Op.cit., p.23.
- ⁴ CHAUI, Marilena. "Ideologia e Educação". In **Revista Educação e Sociedade nº 5**, Janeiro 1980. Cortez Editora, Autores Associados.
- ⁵ SANTOS, Roberto Corrêa. Anotação do Curso. **O ensino da literatura**. 08/11/83. Pós-Graduação em Literatura Brasileira, 83/2, PUC/RJ.

1. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BARTHES, Roland. **Escritores, intelectuais e professores e outros ensaios**. Lisboa, Editorial Presença, s/d. (texto xerografado).
- CASTRO, Gleice Brito da Silva et alii. **O ensino da literatura em escolas da zona sul do RJ**. SANTOS, Roberto Corrêa dos. (coord.). Rio de Janeiro, Série Estudos PUC/RJ nº 6/81.

CHAUI, Marilena. "Ideologia e Educação". In **Revista Educação e Sociedade nº 5**. Janeiro 1980. Autores Associados. Cortez Editora.

_____. "O que é ser educador hoje? Da arte à ciência. A Morte do Educador". In **Educador: Vida e Morte**. Vários Autores. 3.ed. Rio de Janeiro, Grahal, 1983.

DEL PINO, Dino et alii. **Introdução didática à literatura brasileira**. Porto Alegre, Prodil, 1980.

DIMAS, Antônio. "O Estado e a Cultura". In **Revista Travessia nº 4**. Editora da UFSC, junho 1982.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Textos Marginais. 3.ed. Porto, 1974.

LEITE, Lígia C. Moraes. **Invasão da catedral**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. "O Ensino da Literatura Brasileira nos cursos de graduação na UFSC". Comunicação feita na **Jornada de Revisão da Pós-Graduação em Literatura Brasileira**. UFSC, 05, 06 e 07 de maio de 1982.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. Anotações do curso: **O ensino da literatura**. 08/11/83. Pós-Graduação em Literatura Brasileira, PUC/RJ.

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro, Moderna, 1983.

2. BIBLIOGRAFIA GERAL

CANDIDO, Antonio. "Plataforma da Nova Geração". HEME, Mário. (coord.). Porto Alegre, Globo, Col. Autores Brasileiros, Vol. II.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros**. São Paulo, Summus, 1977.

OLIVEIRA, Marly Amarilha de. "Em discussão: o ensino da Literatura Brasileira na Universidade". **Dissertação de Mestrado**. UFSC, 1982 (a publicar).

SICHÈRE, B. "Sobre a luta ideológica". In **Tempo Brasileiro nº 36**. A história e o Discurso. Rio de Janeiro, 1981.

Anotações do Curso: **O ensino da literatura**. Prof. Roberto Corrêa dos Santos. Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, PUC/RJ, 83/2.

