



IGOR D' AGUIAR SIQUEIRA DE LEMOS

Mediação criativa e ensino de literatura: um estudo a partir da Educação Básica

DOURADOS/MS
2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS — FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO — MESTRADO EM LETRAS



IGOR D' AGUIAR SIQUEIRA DE LEMOS

Mediação criativa e ensino de literatura: um estudo a partir da Educação Básica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: Literatura e práticas culturais

Concentração: Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber

Mestrando(a): Igor D' Aguiar Siqueira de Lemos

Orientador(a): Prof. Dr. Renato Nésio Suttana

DOURADOS/MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L556m Lemos, Igor D Aguiar Siqueira De

Mediação criativa e ensino de literatura: um estudo a partir da Educação Básica [recurso eletrônico] / Igor D Aguiar Siqueira De Lemos. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Renato Nésio Suttana.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino de Literatura. 2. Mediação Criativa. 3. Educação Básica. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. I. Suttana, Renato Nésio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Demanda Social (DS) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro, possibilitando o tempo e estrutura para a escrita dessa dissertação.

À Universidade Federal da Grande Dourados pela organização laboral, em especial aos professores da FACALE (Faculdade de Comunicação, Artes e Letras).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Nésio Suttana pela disponibilidade no processo de revisão e adequação teórica e prática da pesquisa. À minha família pelo suporte afetivo e a todos e todas as pessoas que de alguma maneira atravessaram a constituição dessa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação visa a discutir a noção de mediação criativa no ensino de literatura, com foco no imaginário pedagógico da Educação Básica. Busca-se relacionar a noção às *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) e à *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Para tanto, conceitua-se a mediação criativa sob a perspectiva de uma liberdade de leitura e interpretação inerente ao contato com as obras. Tal liberdade é entendida como pressuposta ao ato de ler, permitindo o trânsito entre o imaginário individual do leitor e o imaginário coletivo do qual participa. Assim, há o retorno da noção de fruição literária proposta por Roland Barthes em *O prazer do texto* (1987) e *O rumor da língua* (2004) procurando reescrevê-la no âmbito de um debate mais atual sobre a importância do gesto interpretativo livre como atribuidor de sentido ao texto lido. Igualmente, compreende-se como necessário à mediação criativa – na perspectiva de uma fruição imaginária e intersubjetiva, de adequação às demandas impostas pela ambiguidade e pela multiplicidade significativa inerentes à obra literária – o conceito de fruição da leitura ligado a uma demanda individual de cada sujeito, inserida esta no campo de participação de um imaginário cultural e coletivo (silencioso), que intermedeia a relação dos leitores (singulares) com os textos. Pretende-se questionar a ideia de que o objetivo do ensino de literatura seja apenas formar leitores críticos (na perspectiva de um domínio teórico da interpretação) e não, antes, leitores criativos e capazes de atribuir sentido àquilo que leem. Para tanto, utilizam-se como referência os escritos de Barthes (1987), Candido (1985, 2004), Blanchot (1987, 1997, 2005), Suttana (2007, 2011, 2013) e Larrosa (2019), que tratam da relação entre leitor e texto no âmbito da interpretação. Por fim, consideram-se, nesse referencial, três fatores importantes para a discussão do tema, a saber: o direito à literatura (Candido, 2004); a leitura como acesso ao espaço imaginário aberto pela obra literária (Blanchot, 1987); e a intrínseca liberdade de escolha e atribuição de sentido (Suttana, 2007) que permeia a relação com o literário, também vista sob a perspectiva da mediação e do ensino de literatura, com uma vista de olhos sobre o que dispõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) e na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018).

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Mediação Criativa. Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar la noción de mediación creativa en la enseñanza de la literatura, con enfoque en lo imaginario pedagógico en la Educación Básica. Se relaciona la noción con las *Directrices Curriculares Nacionales Generales de la Educación Básica* (BRASIL, 2013) con la *Base Nacional Común Curricular* (BRASIL, 2018). Por lo tanto, se entiende la mediación creativa bajo la perspectiva de una libertad de lectura e interpretación inherente al contacto con las obras. Esta libertad se entiende como presupuesta al acto de leer, permitiendo el tránsito individual del lector y el imaginario colectivo en que el participa. Así, hay el retorno de la noción de fruición literaria propuesta por Roland Barthes en *El Placer del Texto* (1987) y *El Rumor de la Lengua* (2004) buscando reescribirla en el ámbito de un debate más actual sobre la importancia del gesto interpretativo libre como asignador del sentido al texto leído. También, se comprende necesario la mediación creativa – en la perspectiva de una fruición imaginaria e intersubjetiva, de adecuación a las demandas impuestas por la ambigüedad y por la multiplicidad significativa inherente a la obra literaria – el concepto de la fruición de la literatura conectado a una demanda individual de cada sujeto, está inserta en el campo de la participación de un imaginario cultural y colectivo (silencioso), que facilita la relación de los lectores (singulares) con los textos. Se pretende cuestionar la idea de que el objetivo de la enseñanza de la literatura sea solamente para formar lectores críticos (en la perspectiva de un dominio teórico de la interpretación) y no, antes, lectores creativos y capaces de asignar sentido a lo que leen. Por lo tanto, se utilizan como referencias los escritos de Barthes (1987), Candido (1985, 2004), Blanchot (1987, 1997, 2005), Suttana (2007, 2011, 2013) y Larrosa (2019), que tratan de la relación entre lector y el texto en el ámbito de la interpretación. Finalmente, se consideran, en este referencial, tres factores importantes para la discusión del tema, a saber: el derecho a la literatura (Candido, 2004); la lectura como acceso al espacio imaginario abierto por la obra literaria (Blanchot, 1987); y la intrínseca libertad de decisión y atribución del sentido (Suttana, 2007) que permea la relación con el literario, también vista bajo la perspectiva de la mediación y la enseñanza de la literatura, como una vista de ojos sobre lo que disponen las Directrices Curriculares Nacionales Generales de la Educación Básica (BRASIL, 2013) y la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018).

Palabras-clave: Enseñanza de la Literatura. Mediación Creativa. Educación Básica. Directrices Curriculares Nacionales Generales de la Educación Básica.

SUMÁRIO

Introdução — p. 2

1. Capítulo 1: Mediação criativa — p. 15

1.1. Inquietação teórico-literária — p. 16

1.2. Fruição: desdobramento da literatura — p. 23

1.3. (Des)Limites no processo de ensino literário — p. 32

2. Capítulo 2: O diurno trabalhoso e o noturno fragmentário — p. 42

2.1 O transbordamento literário — p. 43

2.2 Avaliação: paradoxo educacional — p. 60

2.3 Liberdade à leitura de obras literárias: adequações e contradições do ensino de literatura — p. 66

Considerações finais — p. 87

Referências bibliográficas — p. 89

Introdução

Esta pesquisa é uma (des)continuação a partir de estudos iniciados quando da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tais estudos ofereceram reflexões que serviram como fio condutor para elaboração desta pesquisa.

A atividade no PIBID ocorreu entre 2019 e 2020, durante o período de graduação na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), e baseou-se numa colaboração entre Ensino Superior e Educação Básica, no âmbito de trabalho em séries finais do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Nilda Margon Vaz, no município de Catalão-GO. Adiante, a composição das aulas ocorreu em reuniões semanais, nas quais eram lidos textos teóricos para realizar planos de aula e constituir um escopo temático, objetivo e adequado aos parâmetros de tempo e espaço necessários ao ambiente escolar. Nesse contexto, as reuniões foram desenvolvidas por pibidianos, professores supervisores da rede municipal, e orientadores da UFCAT. Sendo assim, o processo envolveu uma via de mão dupla à literatura, tendo em vista o interesse de minha adequação como aluno a uma percepção de ensino e aprendizagem, no caso das orientações e discussões em espaço de ensino superior, e professor em ambiente escolarizado do Ensino Fundamental II. Ambos os contextos contribuíram para a formação contínua de leitores; porém a ideia da *fruição* não foi inserida, assim

para Schiller, a fruição fora separada do trabalho e o homem se encontrava eternamente preso a um mundo fragmentado, podendo formar-se somente enquanto fragmento, algo que impedia que desenvolvesse a harmonia necessária em sua estrutura mista sensível-racional. (MAIA, 2022, p. 2).

Do ponto de vista do professor e do alunado, em trânsito entre cultura e espaço social escolar, o conceito de *fruição*, fundamental ao esforço de instigar o alunado a um contato mais espontâneo com o campo da literatura, não foi trabalhada no PIBID. Essa situação de ausência deve-se ao escopo do programa, voltado para a iniciação docente ao contexto escolar, com apoio teórico em reflexões de autores preocupados com a didática e a organização de planos de ensino, ou seja, um processo de formação de leitores em espaço educativo. Por conseguinte, o teórico utilizado no PIBID fora Rildo Cosson, que fala respectivamente sobre *letramento literário e sequência básica*.

Nessas construções conceituais, Cosson (2015) trata da simultaneidade nas escolhas de obras literárias, tendo em vista a pluralidade de temas atuais, como também obras canônicas, com a finalidade de que sejam selecionadas e mediadas pelo professorado. Além disso, o teórico faz uso da definição de três passos para estabelecer o processo de letramento literário:

Antecipação, Decifração e Interpretação. No primeiro passo o leitor explora os paratextos como forma de iniciar o contato com o livro literário; o segundo passo é a decodificação de letras e palavras como desenvolvimento de uma composição imagética da narrativa literária; por último há a criatividade em atribuir sentido ao que foi lido, tendo em vista o trânsito interpretativo que ocorre em mediação na sala de aula, nos conceitos do teórico: a *comunidade em letramento literário*. Além da estabilidade fabril dos conceitos processuais e teóricos, a *sequência básica* explora quatro passos: *motivação* como forma de instigar o alunado à leitura dos livros literários escolhidos pelo professorado, a *introdução* como apresentação autoral do texto, além das especificidades de produção da obra literária, por conseguinte, a *leitura* como intervalos e possibilidades do professorado compreender as dificuldades da *comunidade* em processo de letramento literário; portanto a *interpretação* como construção de conversas acerca da obra lida, observando o ciclo objetivo de *autor, leitor e comunidade*.

No espaço de apresentação de Cosson (2010, 2011, 2015), o presente trabalho promove outro caminho, tendo o aprofundamento utópico como linha de pensamento teórico ligado à prática do ensino literário. Dessa forma, em *Rumor da Língua* (2012) de Barthes, a singularidade do desejo movimenta o fazer intelectual; assim, conforme Barthes (2012, p. 413): “O seminário - este seminário - baseia-se muito pouco numa comunidade de ciência, antes sim numa cumplicidade de linguagem, isto é, desejo”. Diante o seminário barthesiano, há a construção de uma linguagem docente no ato literário, corroborando a busca por uma literatura no ensino de modo a não ser ancilar à língua portuguesa (COSSON, 2015). Entretanto, o desejo singular expõe a prática literária de forma poética, configurando o sentido escrito dessa pesquisa dissertativa em um distanciamento profundo em relação à escritura de Cosson (2010, 2011, 2015).

Após a experiência de graduação, a construção da *mediação criativa* literária em fruição foi o espaço conceitual de ingresso ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2021, no qual frequentei as disciplinas obrigatórias para a aquisição de créditos e pude me aprofundar em leituras de cunho teórico sobre *fruição estética*. O âmbito pandêmico permitiu que eu adequasse meu tempo e espaço de estudos (ambiente remoto de ensino). Nesse contexto, em concomitância aos estudos teóricos, realizei um processo seletivo para professor temporário de Língua Portuguesa do Distrito Federal (19 de dezembro de 2021). Nesse processo, o primeiro ano no PPG-UFGD contemplou aspectos teóricos diversos, que permitiram situar a dissertação no cenário acadêmico. Após isso, com a realização das disciplinas (1º e 2º semestres), ingressei no 3º semestre, já com o objetivo de iniciar a escrita dos primeiros capítulos da pesquisa. Nesse espaço, fui convocado para substituir uma

professora efetiva. No íterim situacional, adentrei no espaço do Ensino Médio para mediar aulas de Língua Portuguesa (4 turmas) e a eletiva *Literatura eterniza o tempo* (6 turmas), baseadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum Curricular* do Ensino Médio (1º ano). Num processo de (des)continuidade, o PIBID, na UFG/UFCAT, foi realizado no Ensino Fundamental; no presente trabalho, o Ensino Médio é mais um espaço institucional de composição teórica e prática. Nessa dissertação há o tratamento do ensino literário, com vista à utopia, conforme é concebido em legislações e normativas; assim a institucionalidade é movimentada sobre o desejo de ambientar a literatura no processo pedagógico. Amiúde, os espaços de atuação da formação profissional devem possuir singularidade do professorado (o desejo do trato com o objeto literário), como na reflexão barthesiana:

Trata-se de um lugar real ou de um lugar fictício? Nem um nem outro. Uma instituição é tratada de modo utópico: traço um espaço e chamo - seminário. [...] o seminário (real) é para mim objeto de um (ligeiro) delírio, e que estou, literalmente, enamorado desse objeto. (BARTHES, 2012, p. 412).

Assim, a criatividade transita entre diferentes lugares sociais, tendo como (des)limite: as construções teóricas desenvolvidas em diferentes tessituras reais por meio de singularidades deslizantes. Nesse processo, os espaços contínuos e descontínuos de pesquisa e prática (Ensino Literário) foram expostos em um movimento de busca à utopia (necessário à educação brasileira). Por conseguinte, a presente dissertação tem por objetivo desenvolver e responder a uma determinada questão: *que imagens transitam entre a fruição estética e a representação do texto literário para o professorado e alunado e como essas imagens dialogam entre si, levando em conta a condição de artefato cultural no texto literário?* Tal indagação envolve uma compreensão do escopo frutivo, ou seja, a relação de permanente mudança que há entre o texto literário como artefato cultural, e sua representação no ensino literário. Além disso, o trabalho de Antonio Candido também foi utilizado; neste caso, propõe-se uma sugestiva relação de trânsito entre o social escolar e a formação contínua da cultura, por meio, da fruição literária (individual e coletivamente).

Ademais, na presente pesquisa, o conceito frutivo será retomado em sentido corpóreo, vislumbrado como extensão do prazer literário, ou seja: “Trata-se de desejar o Texto, de pôr em circulação um desejo de Texto (aceitemos o deslizamento do significante: Sade falava de um *Désir de Tête* - desejo de cabeça).” (BARTHES, 2012, p. 413). Considera-se também, como ponto de partida, a ideia correlata da intransitividade frutiva, isto é, a impossibilidade de intercambiar-se a fruição ou de oferecer a ela um objeto com o qual ela não se identifique.

Entende-se, aqui, que a fruição permeia a experiência da literatura, no que diz respeito ao imaginário, decorrendo do trânsito (deslizamento) que há entre a imagem representativa presente na obra e a labuta da luz (ou o *espaço diurno* do mundo, na concepção de Blanchot), num espaço de elaboração, exercício e direcionamento de ideias, que é a sala de aula. Assim, a relação entre professorado e alunado:

não é segura: *não digo o que sei, exponho o que faço; (grifos meus)* não estou envolto no discurso interminável do saber absoluto, não estou recolhido no silêncio terrificante do Examinador (todo professor - e está aí o vício do sistema - é virtualmente um examinador); [...]. O meu papel (caso tenha algum) é liberar a cena onde vão estabelecer-se transferências horizontais: o que importa, em tal seminário (o lugar do seu sucesso), não é a relação dos ouvintes com o diretor, mas sim a relação dos ouvintes entre si. (BARTHES, 2012, p. 413).

Desse modo, as experiências em espaços institucionais, como a sala de aula, deslocam o objeto de desejo (o ensino literário) em uma transferência horizontal que envolve a busca utópica pedagógica. Por conseguinte, no que diz respeito à necessidade do professorado de analisar as obras literárias e apresentar o conteúdo e a forma da obra ao aluno, conforme se faz tradicionalmente, pensamos num processo mais centrado na ideia de *mediação criativa*. A *mediação criativa* pode relembrar a articulação teórica e prática das professoras Aguiar e Bordini (1988) no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, no capítulo 5 denominado *Método Criativo*. Entretanto, a teoria científica que suspende os pilares da prática docente é o materialismo, tal espaço metodológico expõe a contradição com vistas ao teor prático barthesiano, em função da singularidade e insegurança da prática pedagógica. Portanto, as possibilidades de adequação em sala de aula podem reverberar ausências concretas de materiais e performances que não reverberam o prazer da lida literária.

Nesse panorama, o sentido da *mediação criativa* ressoa no literário, sem subterfúgios e com perspectiva a partir do espaço literário, sem sobreposição material à literatura (que por vezes não existem nos Brasis escolares). Contudo, os escritos das professoras Aguiar e Bordini margeiam o sentido de fruição em figuras transitórias acerca do processo criativo:

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva [...] entende-se por criatividade a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno. Essa forma é investida de materialidade e se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. A proporção com que cada um desses elementos entra no processo criativo é variável e nem sempre

mensurável, mas todos eles se presentificam quando se trata de criar. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 62).

As autoras expõem o espaço suspensivo que habita na prática docente, com vistas ao literário, é necessário compreender a materialidade cultural como forma de escoamento e deslocamento entre o tempo social. Adiante, as características de totalidade em ato criativo constituem a *fruição estética* do povo brasileiro. Por conseguinte, o estranhamento entre a singularidade (subjetividade nos dizeres das autoras) e a exterioridade comportam as *margens fruitivas*, isto é, a instabilidade, que cria o espaço próprio da literatura. Dessa forma, a literatura é lugar privilegiado de adequação das contradições estabelecidas e discriminadas pelas autoras de forma categórica. Sendo assim, a literatura desarranja a estabilidade social e surpreende a imagem criativa de representações que constituem o imaginário brasileiro. Nesse contexto, busca-se relacionar a experiência fruitiva à noção da representação contida no texto: “a multiplicidade das ressonâncias (expansão) que sai da unidade do ser da repercussão (apropriação do leitor)”, conforme teoriza Bachelard (2008, p. 187). Tentaremos aqui compreender a *fruição estética*, ou, no dizer de Bachelard, “seu valor de intersubjetividade”, que implica a “transmissão de uma alma para outra” que a imagem poética proporciona, a qual, por sua vez “escapa às pesquisas de causalidade” (BACHELARD, 2008, p. 188). Isso envolve tanto a individualidade de cada ser quanto a própria coletividade (aspecto social e cultural da experiência) na qual os indivíduos se inserem.

Nesse trabalho, o docente e o alunado confluem no processo de criação/atribuição de sentidos, entendendo-se este como o próprio escopo do ensino literário, que tem, por conseguinte, uma ressonância cultural. No dizer de Roland Barthes (1987, p. 81),

cada vez que tento “analisar” um texto que me deu prazer, não é minha “subjetividade” que volto a encontrar, mas o meu “indivíduo”, o dado que torna meu corpo separado do prazer: é meu corpo de fruição que volto a encontrar. E esse corpo de fruição é também meu sujeito histórico; pois é ao termo de uma combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos [...] que regulo o jogo contraditório do prazer (cultural) e da fruição (incultural). (BARTHES, 1987, p. 81).

Diferente da concepção de fruição (incultural), trabalhada no excerto de Barthes, procuraremos aprimorar o conceito de fruição, entendendo-o como *prática imaginativa da cultura* (tendo em vista, o sentido do imaginário como instância cultural). Nesse sentido, apresentaremos a ideia de *trânsito* no âmbito da representação em obra literária — em específico a fruição imaginativa —, desdobrando o conceito de Barthes num elemento composto, que deverá incluir a conceituação de Blanchot (1987) acerca da relação entre o

diurno e o noturno no âmbito do imaginário. Portanto, o desenvolvimento dessa estrutura transitória coloca em primeiro plano o aspecto incultural do conceito de Barthes, cujo sentido é fundamental para a lida literária no Ensino Básico, isto é, a interpretação na representação da obra literária realizada criativamente pelo leitor, no espaço da sala de aula. Na prática barthesiana,

No seminário (é a sua definição), todo ensino é excluído: nenhum saber é transmitido (mas um saber pode ser criado), nenhum discurso é mantido (mas busca-se um texto) - o ensino é frustrado. Ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve diante dos outros; ou todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo. (BARTHES, 2012, p. 418).

Amiúde, o desejo das singularidades no ensino de literatura compreende o ato educativo de forma diversa e acolhedora. Dessa forma, a frustração do ensino constitui a transitoriedade do objeto em atribuição de sentidos (o texto literário em espaço pedagógico). Por conseguinte, a circulação da literatura em lugar educativo expõe a suspensão de sua própria existência, tendo como reflexo a busca dos singulares sujeitos que buscam o desejo da fabulação. Nesse contexto, haverá liberdade no espaço cultural da imaginação, tendo em vista os limites necessários à construção pedagógica: “A questão da liberdade de expressão, tradicionalmente vinculada ao ato criativo, não significa, pois, a expansão sem freio ou egoística de uma personalidade, mas o reconhecimento de limites [...] (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 63). Desse modo, a fruição, no sentido estrito, é a base que possibilita a atribuição de sentidos singulares e silenciosos, comportando a cultura (no caso, a brasileira) em espaço ordinário da sociedade: a Educação Básica.

A partir do desenvolvimento teórico e conceitual, incursionaremos pela análise da prática abordada no ensaio *Na sala de aula*, de Antonio Candido (1985), no qual o autor afirma, entre outras coisas, ter consciência de que:

o tipo de trabalho apresentado aqui se ajusta melhor à sala de aula, onde tudo ganha mais clareza devido nos recursos do gesto e da palavra falada, com o auxílio do fiel quadro-negro e seu giz de cor. Reduzidas à escrita, as análises perdem força; mas creio que ainda assim podem valer como registro dum tipo de ensino, e eventual ponto de apoio para professores e estudantes. (CANDIDO, 1985, p. 6).

Com base nesse escrito de Candido, podemos afirmar que as condições da sala de aula, na contemporaneidade, se alteraram em termos de suportes (quadro-branco e pincéis, além do uso de Datashow e recursos sonoros; como também, em virtude de aulas remotas na UFGD, o espaço de ensino também trouxe como fator preponderante os novos suportes tecnológicos de

mediação em aulas). Além disso, as análises das obras brasileiras inseridas no ensaio *Na sala de aula* de Candido (1985), não perdem força devido à importância delas na formação cultural do Brasil, como também, na *mediação criativa* na imagem do espaço social escolar. Outro aspecto de necessária discussão é o caráter de registro tipológico do ensino literário. Neste caso, o registro evoca um sentido estanque para a literatura, como parte de um método de transmissão passiva a contrapelo da criatividade imaginativa que se realiza em trânsito na sala de aula (professor e alunado em atribuição de sentidos).

Destarte, o escrito de Candido (1985) é mais que um registro: é também um artefato social para a fundamental continuidade da fruição de indivíduos (singulares e coletivamente inseridos em um âmbito cultural). Assim há a discussão, então, das relações de criação em construções canônicas no aporte literário à formação do caráter de nacionalidade cultural estruturado por Candido (1985). Na continuidade, refletiremos sobre a apresentação de sentidos construídos a partir da fruição, que toca o *corpo* na constituição da obra literária, tanto no ato da leitura, como no ato da escrita, numa ponte que pode separar ao invés de unir, devido à autonomia da fruição e da produção de sentidos singulares.

A partir do espaço da obra literária, no contexto da *mediação criativa*, o trânsito, que se dá, na concepção de Blanchot (1987), entre o trabalho do dia e a noite da imaginação, poderá ser realizado e compreendido no processo de ensino literário. Nesse contexto, adentra o processo o fator determinante da *liberdade* de ler e atribuir sentido, constante no limiar das análises que perpassam o ensaio *Na sala de aula* de Candido (1985), corroborando as transformações criativas (na autoria literária e na leitura em sala de aula). Aqui, uma noção de liberdade de leitura entra em cena, implicando uma percepção de que:

a postulação da liberdade vai de encontro às realidades objetivas e duras da rotina escolar: podemos (e até julgamos ser nosso dever) acreditar que – pelo menos no que diz respeito àqueles (muitos) livros que consideramos representativos da boa literatura (e, por conseguinte, fundamentais à correta formação dos estudantes) – se torna nociva à edificação intelectual dos bons leitores a perspectiva de obrigá-los ou constrangê-los a ler aquilo que não querem ou que não é de seu interesse. (SUTTANA, 2011, p. 67).

Nesse sentido, a presença de imagens poéticas nos textos literários, inerente também à liberdade interior da própria obra literária, quando enfocada sob a perspectiva de uma liberdade de leitura, permite uma adequação à realidade escolar. Sendo assim, vislumbra-se, então, a realidade escolar como forma possível de realização da liberdade literária (tanto para a escrita quanto para a leitura), fundada na *impossível presença* da literatura, num espaço e tempo autônomo, que é, no entanto, receptivo à estética artística. Portanto, a impossibilidade da

literatura se torna a sua própria (des)continuidade neste caso, mesmo sabendo-se que o escopo do ensino literário é limitado (por fatores de tempo, espaço e disponibilidade de materiais), mas o limite acentua a sua própria liberdade. Assim:

O trabalho criativo não é individualista, mas individual, pois pertence ao criador, já que ele o produz. Mas esse fazer de um lado é orientado por tudo o que já se fez e pelos valores cultivados pela sociedade e de outro pelo inconsciente, cujos impulsos o criador não conhece, embora os perceba operando em suas ações. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 63).

O papel criador envolve o contexto social, tendo em vista a produção de imagens poéticas no ato da leitura literária escolarizada. Por conseguinte, a individualidade escoa pelos valores transitórios da sala de aula, o conjunto de possibilidades fruitivas exploram os impulsos criativos da prática literária na sala de aula. Dessa forma, o pertencimento da criação imagética a partir do literário corrobora em cultura transitória em tentativa de estabilidade social.

Considera-se, sobretudo, que a literatura é de ordem *cultural* e assim permeia o social escolar, em seu caráter de possibilidade; contudo, o espaço próprio da literatura, em sua ontologia, não obsta a exposição crítica e, principalmente, a atribuição de sentidos *em trânsito*, adequando-se à realidade e à rotina escolar. Ademais, compreende-se a importância do conceito de liberdade de leitura para a construção criativa dos sentidos em sala de aula, partindo, dessa maneira, da própria literatura e de seu limite contra a estabilidade estanque de uma progressiva verdade absoluta (ou avaliativa).

Pensando em termos de uma cultura nacional e de uma continuidade da fruição cultural por meio da literatura, torna-se necessário compreender também a documentação das normas e orientações legais, com foco nos sentidos que se atribuem ao ensino e à aprendizagem da leitura e da literatura na Educação Básica. Sendo assim, discutiremos, especificamente, o aspecto de *liberdade* do trabalho literário, considerando sua abordagem nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum Curricular*, com foco na fruição como prática imaginativa do ensino literário, assim a *fruição*:

[...] nos limites mesmos do espaço docente, tal qual é dado, tratar-se-ia de trabalhar para traçar pacientemente uma forma pura, a da *flutuação* (que é a própria forma do significante); essa flutuação nada destruiria; contentar-se-ia com desorientar a Lei: as necessidades da promoção, as obrigações do ofício (que nada impede desde então de honrar escrupulosamente), os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica, tudo está aí, *mas a flutuar*. (BARTHES, 2012, p. 411).

Os espaços educacionais, documentados e regulamentados em âmbito federal, são parte de uma tentativa constante de aprimorar o ato da docência em sua aplicabilidade coletiva, tendo

como ponto de continuidade os indivíduos atuantes e singulares em suas atribuições de sentido à formação contemporânea da cultura brasileira. Entretanto, as possibilidades de flutuação compreendem a instabilidade social das normativas e diretrizes que fomentam a obrigação da lida docente, por conseguinte, com a estabilidade total e ordinária da prática de ensino literário o processo não seria contínuo. Portanto, a desorientação, a descontinuidade, o efêmero constituem a prática obrigatória do ensino literário como ponto de existência da Lei.

No âmbito teórico, Suttana (2013) desenvolve uma reflexão acerca do processo interpretativo e sua relação com o imaginário, considerando a irredutibilidade do ato de leitura enquanto ato livre, cujas características não são claras devido ao trânsito do imaginário entre o mundo diurno do trabalho e a noite das imagens e da incerteza inerentes à inspiração, conforme teoriza Blanchot (1987) presente na obra literária. Nesse contexto, a liberdade se constitui também na possibilidade de um trânsito entre o imaginário individual e a *fruição intersubjetiva* do leitor, aberta sempre ao coletivo e ao cultural, colaborando para o trânsito em sala de aula de obras literárias, também há potencialidades criativas na estruturação de novas elaborações de sentido, em conformidade com a constituição ontológica da literatura e do imaginário em trânsito. Dessa forma:

[...] os objetos são múltiplos, móveis, ou, ainda melhor, *passantes*, tomados num movimento de aparecimento/desaparecimento: são fragmentos de saber, sonhos de método, pedaços de frase; é a inflexão de uma voz, o jeito de uma roupa, em resumo, tudo aquilo que constitui o *enfeite* de uma comunidade. Isso difunde, circula. (BARTHES, 2012, p. 416).

Nessa confluência entre o frutivo individual e a atribuição de sentido sociocultural, a dissertação busca desenvolver uma base de percepção teórica para fundamentar uma prática pedagógica em *mediação criativa*, visando contemplar aspectos de adequação e de respeito à liberdade na Educação Básica, bem como ao imaginário representativo da literatura e, por conseguinte, à formação cultural. Entendemos, assim, o estudo das normas e diretrizes como formas de contextualizar o estudo e dar consistência à fundamentação teórica da reflexão sobre *mediação criativa*. Sendo assim, uma possibilidade de esclarecer o modo como a imaginação e a criatividade ilumina as normas e diretrizes, mesmo que de forma flutuante, orientando uma prática pedagógica frutiva.

Destarte, este trabalho propõe contribuir com os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da literatura, tomando como ponto de partida o conceito de fruição literária, ausente nos debates do PIBID, por ser considerado como uma prática individual, intransitiva e não adaptável às normas e diretrizes educacionais. Aqui, pretendemos aprofundar a discussão

do conceito, recorrendo a obras e teorias que abordam as relações da literatura com o espaço da representação individual, mas também social, que perpassa o universo dos leitores e escritores, ou, neste caso, do professorado que se dedica à formação de leitores. Busca-se, principalmente, apresentar a *fruição* como prática de um imaginário cultural, com repercussões no corpo e na individualidade.

Nesse ponto da discussão, o imaginário do aluno, enquanto leitor, abarca a especificidade individual na representação da obra literária, que é coletiva e ao mesmo tempo autônoma. Sob essa perspectiva, a leitura da obra literária é livre, pois permite a (re)criação de sentidos, imprimindo-lhes uma determinada forma e conteúdo, sem desconsiderar a espécie de contrariedade (ou paradoxo) inerente, que permanece como constituição da própria obra literária. De acordo com Durão (2017), ao analisarmos o desassossego da literatura e a metodologia como ambiguidade na prática docente, apreendemos a literatura no contínuo conflito, que exige rigor no rompimento de preceitos do ato interpretativo e no fazer docente.

Na presença ambígua da metodologia em ensino literário, esta dissertação flutua em espaço teórico e prático, tendo em vista a presença barthesiana do rigor científico e da necessidade do desejo do pesquisador, ou seja:

O perigo do Método (de uma fixação ao Método) vem do seguinte: o trabalho de pesquisa deve atender a duas demandas; a primeira é uma demanda de responsabilidade: é o necessário que o trabalho aumente a lucidez [...] o Método é aqui inevitável, insubstituível, não pelos seus “resultados”, mas precisamente - ou pelo contrário - porque realiza o mais alto grau de consciência de uma linguagem *que não esquece a si mesma*; mas a segunda demanda é de ordem muito diversa: é da ordem da escritura, espaço de dispersão do desejo, onde dispensa é dada à Lei; é preciso, então, *em dado momento*, voltar-se contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural: como uma *vista*, em suma, um espetáculo, encaixado no texto; o texto, que é, afinal de contas, o único resultado “verdadeiro” de qualquer pesquisa. (BARTHES, 2012, p. 396-397).

Na dissertação o pesquisador constrói sua imagem textual a partir do desejo (temático), a adequação da escrita é um perigo pela possibilidade de a Lei sobrepor o sentido daquilo que movimento o gesto criativo. Adiante, no parâmetro introdutório, a leitura se apresenta como a prática pedagógica em um pressuposto básico: fazer a flutuação das Leis por intermédio do deslocamento frutivo, tornando o professor/pesquisador rigoroso com o desejo que permeia essa escrita ao ensino de literatura. Nesse sentido, apresentaremos o aspecto desse processo literário por meio de análise dos três objetivos das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, dos processos avaliativos, a abrangência democrática dos sujeitos em espaço

educacional, a especificação da área de conhecimento (Língua Portuguesa), a adequação de carga-horária e o atravessamento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Por fim, abordaremos aspectos de adequação à imagem do professorado. Além do sentido basilar em análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, iremos abordar as competências gerais da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, tendo em vista as competências específicas da normativa e a liberdade em sentido formativo e frutivo na prática docente. Sendo assim, o livro *Na sala de aula*, de Antonio Candido, será compreendido como liberdade docente em limites pedagógicos delineados pela BNCC. Por conseguinte, o espaço para o desenvolvimento de reflexões sobre trabalhos de teoria literária, em conjunto com escritas de ensino literário, promove o aparato para fundamentar a *mediação criativa* em contextos de normas e diretrizes educacionais. Este seria, então, o caminho para ampliar o conhecimento da prática docente, do espaço de ensino literário, na Educação Básica.

Diante da estreita exposição do objetivo que compõe o cenário geral da escrita, algumas especificidades são necessárias para não haver espaços de limbo na estruturação desta dissertação. Nesse processo, é necessário conceituar a *mediação criativa*, sob a perspectiva de uma liberdade de leitura, de interpretação e de uma abertura do ato interpretativo ao imaginário. Em continuidade, a escrita compreende a retomada da noção de "fruição" literária proposta por Roland Barthes, reescrevendo-a no âmbito de uma discussão sobre *mediação criativa* e imaginário coletivo. Com os pilares e sentidos teóricos e conceituais, o texto da dissertação propõe relacionar a *fruição*, que atenda as demandas impostas pela ambiguidade ou multiplicidade significativa da obra literária. No contexto de leitura literária, há um ponto de reflexão necessário à discussão, isto é, questionar a ideia de que o objetivo estrito do ensino de literatura seja formar leitores críticos (na perspectiva de um domínio teórico da interpretação) em vez de leitores criativos e capazes de atribuir sentido àquilo que leem.

O corpo do texto terá sentido metodológico qualitativo, de análise bibliográfica, que contempla a constituição da proposta de pesquisa:

Uma boa análise [...] procura dar conta de toda a diferença que está contida nele. Em resumo, embora significados mais antigos de "corpo de um texto" impliquem a coleção completa de textos, de acordo com algum tema comum, mais recentemente o sentido acentua a natureza proposital da seleção, e não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas. Esta seleção é, até certo ponto, inevitavelmente arbitrária: a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 45).

Dessa forma, o ponto de partida é o aprofundamento da fruição de Barthes (1987) à intersubjetiva em *mediação criativa*, baseada no ensaio *Na sala de aula* de Candido (1985) em que será analisado as obras literárias em relação aos espaços limítrofes da liberdade inserida nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular*. Além disso, leva-se em consideração o imaginário na discussão de Suttana (2013), Bachelard (2008) e Blanchot (1987) como elemento processual de trânsito na representação da obra literária, e na reiterada adequação disciplinar (problemática do impossível) no ensino literário Durão (2015) em uma busca relacional no que tange a normas e diretrizes de Educação Básica.

Nesse processo, o aparato constituído continuamente no âmbito de mestrado pela linha de pesquisa Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FACALE/UFGD), possibilitou um percurso para a reflexão analítica da pesquisa. Além da sala de aula, tendo em vista o corpo e indivíduo do professor e do alunado como entes da *mediação criativa*. Dessa forma, as construções internas ao espaço da UFGD permitiram participações em eventos científicos, propiciando reflexões e a elaboração de ideias nas disciplinas. Como adendo, o percurso da escrita possibilitou o contato com diferentes perspectivas teóricas que serviram para situar a escrita da dissertação em um campo metodologicamente relacional entre a teoria e a prática do ensino de literatura, bem como, sua importância no cenário contemporâneo científico.

O primeiro capítulo compreende a inquietação teórica, no espaço hermenêutico, quanto à ontologia da literatura, observando o suporte teórico necessário à discussão: Platão (2001), Aristóteles (1959), Auerbach (2021). Além disso, a delimitação do estudo literário tem como espaço social o Brasil; diante disso, alguns autores e críticos Machado de Assis (1873), José Veríssimo (1977), Ventura (1991), Gomes (1976), Athayde (1980) do século XIX e XX compõem parte da inquietação teórica, corroborando para sustentar a *mediação criativa* em bases sólidas. Após, apresentaremos a intranquilidade da literatura (teoria), por conseguinte, a *incerteza* do ensino de literatura (prática). Para tanto, os autores trazidos Suttana (2007, 2011, 2013), Durão (2017), Cosson (2010, 2011, 2015), Candido (1985, 2004), Lajolo e Zilberman (2020) constituem o tecido de discussão da literatura em seu sentido social (formativo) e cultural (poético). No subcapítulo final do primeiro capítulo, a *fruição* barthesiana expõe (e se contrapõe a ela) a frígida lida científica em composição teórica com vistas à prática docente. Nesse cenário, veremos o *silêncio frutivo* como marca (des)contínua do farfalhar teórico em construção basilar à *mediação criativa* (prática docente e poética em *intersubjetividade*

silenciosa). Por conseguinte, a extensão do prazer teórico e a *fruição* (in)cultural, de acordo com Barthes (1987), vigora em espaço de transcendência institucional (nesse caso, a Educação Básica); entretanto, o presente trabalho amplia o conceito de *fruição*, tendo como meio a intersubjetividade de Bachelard (2008), além de delimitar a escrita como um ato de *fruição* docente em (des)limite teórico, sendo um espaço dissertativo, mas não relatorial.

No segundo capítulo, há a apresentação do conceito diurno e noturno em espaço fragmentado (sala de aula), bem como o *coletivo impessoal* de Blanchot (1987), articulando o *silêncio generoso* de Larrosa (2019) à *fruição* de Barthes (1987) no ensino literário. Assim, o espaço do *coletivo impessoal* Blanchot (1987) expõe a impossibilidade das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* de adequar singularidades poéticas em sentidos estanques de formação de indivíduos. De tal forma, Larrosa (2019) delineia a concepção de *abertura interna* em processo de ensino literário. Além disso, o autor é intersubjetivamente relacionado à *fruição* barthesiana, como também, ao espaço *diurno e noturno* de Blanchot (1987), expondo o trânsito da *mediação criativa*. Do mesmo modo, há a inserção de Candido (1985), com seu *Na sala de aula* (1985) para afirmar o sentido de obras literárias em flutuação às normativas analisadas no decorrer do último capítulo. Por fim, discutiremos a possibilidade de abertura em (des)continuidade ao trabalho docente.

Portanto, o espaço de articulação da dissertação demonstra a lida docente em *mediação criativa* com o objetivo de apresentá-la em adequação teórica (textos dos autores citados) e nas análises de normativas instrucionais à prática docente. Tendo, dessa forma, a explicitação do funcionamento da *mediação criativa* no espaço imaginário e transitório da prática docente (teoricamente e sensorialmente). Assim, o corpo que lê, gesta o sentido interno, tanto para o professorado quanto para o alunado. Por fim, a dissertação é o aterramento das incertezas educacionais como espaço de flutuação, especificamente aos professores do Ensino Médio.

1. Capítulo 1 — Mediação Criativa

Neste capítulo, discutiremos a ideia da *mímese* em sua legitimação, tendo como fator de deslocamento as reverberações sociais, o que demonstra a atemporalidade cultural da literatura. Adiante, trataremos de autores (teóricos e literários) que refletem sobre a visibilidade deslizante da literatura em ambientes sociais. Por conseguinte, o espaço de atuação de autores como Antonio Candido e Machado de Assis, entre outros, ressoa em consonância com os contextos sociais e transitórios da cultura.

Sendo assim, o espaço de ensino literário configura a escolarização com base nos estudos anteriores sobre sociedade e cultura (Candido, 2004), como também a intransitividade do artefato literário (Durão, 2017) em relação ao sentido de *fruição barthesiana*. Ademais, os conceitos e escolhas teóricas permitem vislumbrar a possibilidade de transitar entre o imaginário da literatura em um ambiente de ensino, de forma individual e coletiva. Nesse contexto, a correspondência entre os leitores, em prática docente, leva a refletir sobre a relação entre sentido e liberdade, considerando os limites pedagogicamente instituídos da sala de aula na Educação Básica.

Adiante, a participação frutiva nos espaços em que se dá a prática docente implica a coabitação social e cultural, que deve ser considerada quando se fala em ensino de literatura e nas teorias que fomentam a prática criativa. Nesse âmbito, o corpo entregue ao texto literário provoca perda (Larrosa, 2019); essa ausência permeia o ato docente. Ao ler o texto, o professor doa sua voz até perdê-la, de forma a ocorrer a liberdade própria da literatura em fruição aos limites educacionais que permeia o ato de mediação. Assim, a literatura se impregna da ambiguidade existencial do indivíduo, de forma interna e suspensiva. Por conseguinte, em sala de aula, os agentes do processo (professores e alunado) constituem a metamorfose do imaginário cultural e abrem espaços aos riscos literários. Por fim, o espaço de liberdade é constituído em generosidade (Larrosa, 2019), em um silêncio provocante que leva ao estremecimento das bases sólidas do meio estabilizador do ensino literário.

Em síntese, a escrita dissertativa envolve metalinguagem como existência institucional. A partir disso, a configuração da *mediação criativa* significa o ponto de discussão a partir da escrita em si, tendo como perspectiva a prática dissertativa e a apresentação teórica e prática de imagens do professorado e alunado. Logo, as *margens frutivas* enquadram o trânsito entre o social (institucional e educativo) e o cultural (constante criatividade), de forma ambígua na busca por uma utopia necessária ao ensino de literatura.

1.1 Inquietação teórico-literária

A partir de Platão (2001), na Antiguidade Clássica, o termo *mímeses* foi inserido em um contexto distópico, na escrita de *A República*, em que o conceito da representação poética foi subcategorizado à filosofia. Nesse processo, Platão expôs a *mímeses* como forma de distanciar o homem da verdade (aspectos tangíveis e abstratos), no crivo da filosofia, os criadores do espaço de sonho eram expropriados de pertencimento social, ou seja, constitui-se o sentido autônomo da arte.

Em contraposição com que Platão (2001) propôs, seu discípulo Aristóteles (1959), em *A poética*, estruturou a literatura como uma ciência própria, isto é, as *Belas Artes* constituem, na perspectiva aristotélica, o campo do próprio espaço frutivo, além de possibilitar a percepção da arte literária como ciência, metodologicamente desenvolvida e em um contínuo de transformações em perspectiva ontológica. Nesse cenário, o impossível literário — teorizado a seu modo por Platão (2001) — é, pois, a característica que possibilita a apropriação e a adaptação da arte em diferentes contextos sociais e culturais, numa espécie de atemporalidade. Em continuidade, o impossível permite o deslocamento da prática de (re)criação daquilo que é intangível — neste caso, a morte, a vida, os sentidos e a problemática de questões individuais e coletivas — para o campo das formações culturais (e existenciais). Não há, pois, verdade única, como quereria Platão (2001). Por seu turno, Aristóteles (1959) vislumbrou a abertura do espaço impossível da literatura na forma do paradoxo: o impossível ligado à lida possível, no desenvolvimento transformativo da literatura em si, em que o (des)limite da arte frente ao real das coisas tangíveis e às abstrações das imagens mentais se torna um elemento de abertura. Assim, pode-se dizer que Aristóteles (1959) contemplou a literatura de forma não pragmática ou meramente útil à edificação do indivíduo, como postulava Platão (2001) com a assertiva que propõe a desnudação da verdade como objetivo das criações e leituras culturais.

Dessa forma, a literatura (*Belas Artes*), “apreende que o poeta conta, em sua obra, não o que aconteceu e sim as coisas que poderiam vir a acontecer, e que sejam possíveis tanto na perspectiva de verossimilhança como da necessidade” (ARISTÓTELES, 1959, p. 47). Nesse sentido, a verossimilhança condiz com a elaboração da literatura, tendo em vista o tangível e abstrato que conflui para o espaço do ensino de literatura. Assim, o trabalho basilar científico possibilitou o estudo de estruturas e gêneros literários, contudo, o aspecto de verdade, explícito em ambas as teorias de Platão (2001) ao Aristóteles (1959), na hermenêutica da prática reflexiva. Nesse sentido, o espaço tangível e o interior do leitor em atribuição de sentidos, isto é, a via de mão dupla em interpretar e relacionar a representação estética em espaço exterior.

De acordo com Auerbach (2021), em *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*, o processo complexo de sentidos do leitor possibilita que a teoria e a prática sejam fruitivas, neste caso, a mímese não é somente a representação da realidade, mas conflui concomitantemente com a pulsação do leitor, do indivíduo, isto é, a própria existência do campo literário.

Na relação entre a tradição grega e a teoria moderna, que vê a literatura sob a perspectiva da realidade pulsante do leitor, a composição dos estudos teóricos literários permitiu a abertura de um espaço lacunar, ou seja, de uma zona de deslizamento dos efeitos de sentido sobre a singularidade, em meio à coletividade cultural. Dessa forma, o trânsito entre espaço representativo e a realidade criativa aponta para a atemporalidade da literatura, para a sua adaptabilidade aos espaços e contextos vivenciais. Nesse âmbito, o percurso teórico em direção ao sentido criativo da leitura esbarrou em conflitos, uma vez que se tomou como princípio a ideia de crítica em sobreposição à da criatividade. Enfim, para se chegar à estabilidade científica e ao estatuto ontológica da literatura, sob as rédeas da crítica, a pulsação da singularidade em meio cultural, que vibra em âmbito lacunar e no vazio do espaço artístico, não saiu incólume.

A necessidade de (re)criar, expressar, interpretar a representação da literatura é aspecto que permeia a prática individual do leitor, em sua constante busca fruitiva. Assim, abre-se um espaço de sonho, de *fabulação* (CANDIDO, 2004). Logo, a incógnita do *impossível* ensino literário desdobra-se em aspecto de formação cultural (des)contínua, isto é, sem delimitações, finalizações, pontos de estancamento. Dessa maneira, a inflexão cultural — representado na ideia da nacionalidade — incuti as práticas e a reverberação das obras literárias à formação de uma cultura e de uma sociedade (no caso, a brasileira) assim: “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Dessarte, a necessária mediação do patrimônio literário e cultural do Brasil configura uma estabilidade do campo teórico, decorrente da institucionalização social; porém, conforme alerta Candido (2004, p. 176), “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”. Portanto, não há sentido em mediar o espólio literário se não ocorrer a vibração criativa em relação ao contemporâneo, corroborando com a afirmação: “ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2004, p. 176). Ademais, o vazio e impossível do espaço literário, sem utilidade e

pragmatismo, se transfigura com vivacidade em espaço da morte literária, revivendo-a em espaço escolar.

Devemos, então, compreender o campo social, que contribui para a delimitação desta pesquisa:

nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão conceitual gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

A partir da imagem do leitor, do aluno, ocorre a transfiguração na criação de sentido representativo na obra literária. Nesse contexto, o processo transitório compõe a liberdade do conflito, da multiplicidade de sentidos atribuídos ao texto em decorrência da afetação corpórea advinda da fruição imaginativa. Derivado dessa imagem, a intersubjetividade que ocorre na sala de aula promoverá a liberdade de poder compor a criação de novos sentidos em um trânsito frutivo como extensão do prazer de fazer (re)criar.

No contexto de construção da teoria literária, os espaços sociais estabeleceram a lida científica desde a Grécia Antiga, os espaços transitórios da representação literária configuram os sentidos da pulsação dos leitores. Na modernidade à contemporaneidade a inserção literária em práticas educacionais colaboraram para permear como um tratamento pedagógico. Por conseguinte, o trabalho literário foi discutido (no contexto brasileiro) entre a cultura e sociedade por meio de Antonio Candido, além de autores consagrados como Machado Assis, tendo em vista o aspecto criativo da literatura como artefato cultural.

Na segunda metade do século XIX, o cenário crítico brasileiro manifestava-se por meio de escritores que refletiam sobre as publicações literárias da época, tendo como horizonte de escrita algumas teorias científicas e biográficas, ao buscarem entender a originalidade do panorama cultural brasileiro frente ao mundo. Nesse contexto, as influências indígenas, a herança africana e a colonização portuguesa compuseram uma imagem de hibridização literária. Na formação literária do Brasil: “o português foi [...] o principal agente [...] de imitar e reproduzir” (VERÍSSIMO, 1977, p. 72). Ademais, a condição de criação representativa é realizada pelo deslocamento cultural, em continuidade, a identificação do leitor é desestabilizada. Por fim, a fruição expõe o conflito silencioso da literatura, tendo em vista a

transitoriedade da realidade e as transformações em fronteiras culturas que se amalgamam na formação (des)contínua da sociedade brasileira.

Além da apresentação dos elementos que compuseram o discurso crítico da formação literária brasileira, os conflitos entre José Veríssimo e Sílvio Romero compreenderam aspectos de racismo científico, em voga no final do século XIX. Assim as preponderâncias subjetivas, pessoais, e externas ao eixo da crítica sobre a literatura e seu papel de artefato propício à formação da cultura brasileira estão aqui embasados na proposição de Machado de Assis, que, tendo em vista a produção ficcional e a formação de um discurso acerca do *instinto de nacionalidade*, postula: “o geral desejo de criar uma literatura mais independente” (ASSIS, 1873, p. 31). Portanto, o espaço de criação já era compreendido por Machado de Assis como espaço de transição ficcional ao espaço da crítica.

Apesar das conjecturas baseadas no racismo científico, Sílvio Romero teceu críticas elementares sobre a obra machadiana, questionando a preponderância psicológica nas obras literárias do romancista; porém, as construções teóricas de nível cientificista de época perdem sua relevância na contemporaneidade, servindo apenas como marcação histórica do estilo crítico do final do século XIX. Assim, é possível dizer, com Ventura (1991, p. 107), que “Machado de Assis optou pelo silêncio do desdém e pelo sorrir da descrença”. No entanto, uma obra que, como artefato cultural, permeia a estabilidade literária brasileira e coletiviza os aspectos singulares com que seus tipos narrativos atraem os leitores contemporâneos.

A partir de então, a crítica é: “uma visão da vida através das obras alheias” (ATHAYDE, 1980, p. 125). Adiante, há um espaço de análise que contempla os interesses do autor e do leitor, tendo como base a obra literária, que, possui, no caso de Machado de Assis: “três prismas: o filosófico [...] moral [...] e o poético” (GOMES, 1976, p. 34). Por conseguinte, a crítica, então, torna-se a análise ‘de sentidos intrínsecos à obra, tendo como entes do processo o leitor e o autor, os quais permitem que a constituição cultural da literatura brasileira permaneça viva.

Do limiar da segunda metade do século XX ao início do século XXI, as confluências entre a literatura e espaços culturais e históricos emergiram no campo da crítica: “a eficácia humana é função da eficácia estética [...] a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 2004, p. 184). Assim, abre-se espaço ao aspecto geral em estética criativa e pertinente às singularidades no contexto coletivo. Portanto: “quando penso no outro, não quero designar apenas uma dimensão humana da alteridade, mas também a textual [...] pensar no Outro como a tradução do texto: o texto-alteridade” (CARVALHAL, 2003, p. 29). Dessa forma, a *fruição* é

o deslocamento cultural na crítica que (re)cria o espaço literário, mais adiante, a literatura estabelece a nacionalidade em deslocamento, por consequência, o processo de composição da literatura não deve ser estanque e linear. Ademais, a representação da cultura brasileira possui um caráter de hibridização, é preciso reconhecer. Desse modo, é necessário compreender a *fruição* como processo no ensino literário. Nesse sentido, a leitura literária é também: “o instinto [...] o geral desejo de criar uma literatura mais independente” (ASSIS, 1873, p. 31). Sendo assim, a constituição de uma mediação que visa a romper a passividade dos leitores não dispensa a análise de obras estabelecidas no panorama nacional, enriquecendo-a, inclusive; mas também amplia as possibilidades de compreensão daquelas obras que, no dizer de Machado de Assis (1873, p. 31) “certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e de seu país”, isto é, “é místico que a análise corrija ou anime a invenção”.

A lida imaginativa propõe a novidade no ensino de literatura, porém: “a imaginação, que há de veras, não raro desvaira e se perde, chegando à obscuridade, à hipérbole, quando apenas buscava a novidade” (ASSIS, 1873, p. 33). Diante da imaginação que perpassa o ensino literário, as singularidades fomentam o aparecimento de sentidos que contextualizam o imaginário coletivo, sendo mediados pelo professor de literatura. Por conseguinte, abre-se o espaço de ação entre o espólio cultural literário antigo e o contemporâneo: “nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum” (ASSIS, 1873, p. 34).

A ideia do trânsito literário, em *mediação criativa*, abarca o âmbito de sentido imaginativo que representam o mundo em e a partir de uma realidade ficcional. Adiante, o processo de instinto nacional da literatura corresponde, pois, à ambiguidade das fruições singulares em ambiente coletivo: “A imaginação, delicadeza e força de sentimentos [...] ausência às vezes de reflexão e pausa [...], os defeitos e as excelências da atual literatura brasileira, que há dado bastante e tem certíssimo futuro” (ASSIS, 1873, p. 34). Sendo assim, o ensino forma um espaço de confluências literárias ao pertencimento cultural. Em síntese, a incursão pelo texto de Machado de Assis, publicado no ano de 1873, corrobora o sentido de transitoriedade da literatura. Portanto, as possibilidades de inventar, a partir dos sentidos atribuídos, permitem o trânsito também no plano cultural da brasilidade, fazendo com que: “se apure e eduque, e se desenvolva e caminhe aos altos destinos que a esperam” (ASSIS, 1873, p. 32).

Na perspectiva teórica dos autores do século XIX há um fomento à estabilidade social e cultural da literatura em trânsito criativo. Desse modo, o trabalho de Antonio Candido reverbera a conexão entre sociedade e cultura, tendo em vista a necessidade de apresentar as produções que compõem as imagens brasileiras, além de evocar o pertencimento necessário à formação cultural. Por conseguinte, a educação, como forma de espaço social, expõe a continuidade dos caminhos que Machado de Assis preconizou no século XIX. Assim, as inferências da literatura como forma ontológica corrobora à presença dos movimentos singulares às demandas criativas que descontinuam no jogo teórico e prático do ensino de literatura. Portanto, as noções de pertencimento, cultural e da sociedade, a partir da literatura, necessitam de aprofundamento, ou seja, uma mediação que englobe os sentidos de deslocamento frutivo das peças científicas e artísticas da sociedade brasileira.

Ademais, no espaço da leitura escolarizada, a presença dos diferentes leitores faz surgir novas construções interpretativas; por isso, o professor, em sala de aula, depara-se com a presença de uma fruição, decorrente desse processo: “Sob esta perspectiva sujeito e objeto necessariamente misturam-se, mesmo que as ideias expostas não sejam novas, deve transparecer o aspecto de descoberta na transmissão do conhecimento” (DURÃO, 2017, p. 231). Para identificarmos as especificidades do espaço de ensino e de mediação, é necessário fazer a apresentação do conceito de sala de aula:

o caráter constitutivo e intrinsecamente argumentativo da hipótese de leitura somado à ênfase no detalhe e na minúcia transformam a sala de aula em um **ambiente de elaboração** [...] o factível é que o aluno siga os passos do raciocínio do docente e mimeticamente aprenda como construir uma leitura. (DURÃO, 2017, p. 231. Grifos do original).

O *ambiente de elaboração* é sóbrio e fomenta uma metodologia para um espaço criativo: “Aquilo que se ensina é antes de mais nada uma *relação* com o objeto, uma maneira estruturada e rigorosa de *apropriar-se* dele” (DURÃO, 2017, p. 231). Porém, a apropriação da literatura deve ser democrática: “deve estar aberta à participação dos alunos” (DURÃO, 2017, p. 231). Nesse aspecto, Durão problematiza o papel da mimetização na lida docente, ressaltando aspectos de exposição acerca do literário e o compartilhamento do professor num ambiente de diálogo literário que influencia os alunos a agirem de forma representativa e em resposta às ações do docente. Nesse processo, a fruição intersubjetiva constitui o aspecto de trânsito criativo, pois a presença pulsante do mediador, em oralidade, frente à linguagem não verbal do

alunado fomenta o afeto entre os entes. Amiúde, o espaço de sonho afetivo advindo do espaço literário é estruturado em sala de aula pelo silêncio. Em ambivalência com o mundo cultural e com a delimitação social, a liberdade do ensino literário: “pensar alto envolve um tipo sui generis de intersubjetividade; o olhar atento dos discentes, embora silencioso, é uma marca de presença e estimula o professor a ir adiante” (DURÃO, 2017, p. 231).

Na constituição do acontecimento literário as variáveis são constantes. Assim, a literatura reverbera a ambiguidade e a ausência de certeza. Sendo assim, a liberdade que há nesse processo exige compreender as adequações escolares e fomentar a criatividade no processo de mediação. Por conseguinte, segundo Cosson (2010, p. 65), “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. Nesse contexto, o ato de mediar literatura é carregado do momento, tanto do professor, como do alunado, e o ato de leitura é vivenciado pelo leitor em seu sentido de ser e imaginar no espaço transitório da sala de aula. No entanto, Cosson entende o ato interpretativo sempre em conexão com o processo didático, o que pode levar a um beco sem saída, pois, se a literatura é a existência representativa da ausência de certezas, não deve haver sentidos ancilares a serem atribuídos à literatura ou significados a serem previamente compactuados.

Em Cosson (2011, p. 290), a “literatura tem um papel a cumprir no processo de formação [...], [sendo] uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos”. De acordo com o teórico, a literatura objetiva a formação do leitor; é necessário, então, ampliarmos o escopo do ensino da literatura na perspectiva de uma multiplicidade de sentidos inerente à formação de leitores:

à literatura falta a tranquilidade, o suave repouso na nomeação e no finito, que seria o fechamento de um círculo. Sua linguagem é feita de inquietude e também de contradições, sendo pouco sólida e estável a sua posição. [...] a compreensão é, com efeito, não um fato, uma conquista da razão e do mundo, mas antes uma direção a seguir – um ponto que nos orienta e nos põe a caminho; não uma meta a atingir ou um objetivo a traçar, mas um movimento sem começo e sem fim, que não leva a parte alguma e no qual nos encontramos sempre que entramos no imaginário. (SUTTANA, 2013, p. 180).

Na ausência de tranquilidade retomamos o sentido de fruição como conceito fundamental para a angústia da finitude característica do sentido corpóreo, e na “direção a seguir”. No processo de intransitividade, podemos observar a liberdade dessa intransitividade como abertura para a perpetuidade da criação de sentidos, e o prazer como extensão do processo em *mediação criativa*. O sentido é, pois, perpassado pela liberdade, assim:

justo admitir que a liberdade (nada tendo a ver com o esforço de criar o leitor crítico com cuja imagem tanto se comprazem os entusiastas da ideologia escolar) estará sempre garantida. É justo admitir que ela sempre se manifestará como uma forma de consciência que abdica agora de seus pressupostos para se revigorar e se recuperar depois, como um si-mesmo mais pleno, mais verdadeiro e mais emancipado de preconceitos. Esse é, acreditamos, o sentido a dar à palavra liberdade, pronunciada no universo da leitura, liberdade sem a qual e fora da qual nenhum sentido se incorpora. (SUTTANA, 2007, p. 339-340).

Nesse contexto, a *mediação criativa* não buscará a formação de leitores críticos, mas criativos, em que o *agora* tomará a liberdade como fundamento para o sentido de ler. Num pensamento inicial: a mediação criativa não se coloca em uma finalidade predeterminada, mas é pensada de forma inicial para desenvolver a liberdade da experiência literária: “a multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício” (CANDIDO, 1985, p. 6). Nesse sentido, a análise de textos literários em sala de aula é o “combustível” à criatividade dentro do espaço pedagógico: “Os professores de literatura sabem que cada abordagem de um texto poético pode alterar a maneira de entendê-lo; mas sabem também que o nosso ofício obriga a apresentá-las, por mais insatisfatórias que sejam” (CANDIDO, 1985, p. 6). No preâmbulo desta proposta, entendemos a evocação dos sentidos da “abordagem de um texto poético”, explorada por meio da fruição, como multiplicidade própria do prazer literário, em uma “obrigação de apresentá-los” como meio cultural que promove a contínua lida literária na (re)constituição de indivíduos e de seus sentidos:

o leitor comum aparece longe de nós, a usar de outro método, a encontrar mais o seu mundo, mais o soldado raso, mais a família simples, aquela que não pensa nas ideologias do mundo, cujas vestes não são o resultado do formalismo ditado pela moda do momento. Esse leitor nos lembra um pouco do que gostaríamos de ser, daquilo que gostamos de ler enquanto pessoas comuns, repletos de medos e de sonhos. Nós nos preocupamos em demasia com a teoria, sua crise e seu impacto no ensino, com nossas verdades fragmentadas e fragmentárias, a buscar uma visão totalizante, pelo ritual do método e da reflexão enfatuada em alguns momentos. Eles, tão estranhos ao que vemos, abandonam o treinamento que lhes demos, pois ele e ela, leitores, veem tão simplesmente com afeição aquilo que nos incomoda a mente: ao ler, leem tão completamente que chegam a fingir que é dor a dor que deveras sentem. (CÔRREA, 2016, p.392).

A reflexão dos sentidos dolorosos e fingimentos corporificados em imagem do alunado configuram o espaço de dissertação (alunado/professorado). Começaremos por meio da fruição em conjunto com o desdobramento no Ensino Literário, de forma singular (indivíduo) à formação cultural (artefato cultural — literatura) e social (espaço de discussão científica).

1.2 Fruição: desdobramento da literatura

A obra literária representa o contexto da realidade social, contudo, o transe processual rompe o controle do autor sobre o artefato cultural, a partir disso, cria-se o ponto de fuga. Nesse sentido, o contexto de *mediação criativa* inicia-se com a tessitura cultural em confluência com o espaço social, isto é, a autonomia do leitor, como:

forma poliédrica do texto, que, em suma constituição, contudo, indica seu ponto de fuga, o leitor. Este é protagonista dessa história: sua identidade, contudo, é escorregadia [...] o leitor não se mostra uma figura unidimensional nem unidirecional. É exatamente o que é fugidio em sua história desdobra-se nos ângulos diferenciados que o tema foi assumindo ao longo do tempo [...] emancipação do leitor encena, de certo modo, o processo de libertação de que se originou a sociedade moderna. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2020, p. 18-19).

Diante do aspecto misterioso do leitor no espaço social, a delimitação do seu comportamento frente ao literário envolve variações do espaço de ensino escolar da literatura, em específico, o trabalho de mediação literária e contemporânea do professorado. Assim, Percebe-se a liberdade: “entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto” (LARROSA, 2019, pp. 181-182). Dessa forma, as práticas de leitura constituem ponto não unilateral, pois o leitor é o indivíduo que imagina, de tal modo que o leitor proporciona a continuidade disruptiva ao texto literário e de si mesmo. Portanto, a concatenação do indivíduo escorregadio deriva da ausência de certeza no ato da leitura:

a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque deseja, porque se ama. Mas se sabe o que se quer: dizer. Um dizer em que a liberdade ao mesmo tempo se afirma e se abandona: se afirma abandonando-se, se abandona afirmando-se. (LARROSA, 2019, p. 182).

A partir do acontecimento em sala de aula, o evento da leitura e a apresentação do espaço literário constituem a possibilidade de liberdade em um ambiente determinado, mas não estanque. Assim, a literatura possui o tempo da fabulação, tendo como exceções textos literários que possuem aspectos biográficos, porém, mesmo tendo relação com o contexto real, a obra literária alça sua autonomia sobre o autor, como também, sobre o tecido social, despertando singularidades disruptivas: leitores.

Nesse cenário, a *mediação criativa* é o encontro da leitura literária em ambientes de ensino, como ponto de intersecção entre as experiências interpretativas do alunado e professorado, como também, na expressão de Machado de Assis, o *instinto de nacionalidade*

(ASSIS, 1873), que se manifesta por meio da literatura. Nesse ínterim situacional, o professor tem a oportunidade de criar esse espaço vazio — que é o espaço daquilo que não há como registrar, mas somente vivenciar, à mercê do momento, situado no plano do imaginário, pois, os indivíduos são históricos e, concomitantemente, disruptivos; perdem-se na leitura literária. Entretanto, há o aspecto de ausência frutiva, que, de modo transitório, se insere nas instituições sociais, por meio de adequações e paradigmas legitimadores da obra de arte, nesta escrita, a legitimação da fruição em ensino de literatura: “o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, que *trabalham lado a lado*: o texto de prazer [...] Babel feliz” (BARTHES, 2015, p. 8). Portanto, as instituições não são somente culturais ou sociais, elas coabitam de forma ambígua na fruição de indivíduos singulares que vivenciam o prazer criativo por meio de textos (literários). Desse modo, o ambiente de ensino da literatura no espaço escolar frui a partir do instante, do momento, em tempo real e tempo artístico. Na fratura entre espaços (prazerosos: sociais / frutivos: culturais):

haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto. (BARTHES, 2015, p. 8. Grifos do original).

Nas acepções do teórico, o percurso de delimitação de sentidos é precário, devido à contínua construção do espaço lacunar, isto é, a construção da cultura brasileira por meio da literatura, em âmbito de mediação social. Adiante, o processo de mediar aulas, escrever dissertações e teses, apresentar estratégias sobre teoria literária e ensino de literatura estabiliza espaços sociais com ênfase no desenvolvimento educativo; desse modo, há contradição em não contribuir para o desenvolvimento criativo, valorizando-se a estabilidade como característica preponderante ao trabalho científico (teórico e prático).

Nesse contexto, a fruição intui o desconhecido daquilo que não é possível delimitar, ou seja, proíbe abarcar a teoria e a prática literária como um objetivo estanque, em contraposição à criatividade e à imaginação disruptiva, que assume a incompletude do ensino literário. Adiante, a impossibilidade de intuir concepções seguras possibilita estruturar o trânsito da *mediação criativa*, em que ambos os espaços confluem em fruição; afirma-se, então, que leitores (professorado e alunado) podem sentir prazer ao fruir do texto literário, compondo, assim, a confluência do espaço artístico (tempo e espaço literário) em tempo e espaço real (rotinas escolares). No sentido que Barthes lhe atribui, o prazer, premente, é o caminho desconhecido de escolhas dentro das possibilidades sociais do ensino literário; ademais, o

sentido de formação cultural às singularidades dos indivíduos em sala de aula: a extensão do prazer ao impossível frutivo da *mediação criativa*, de forma ambígua:

texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, pp. 20-21).

A fruição é a composição basilar da *mediação criativa* pois deriva da posição do desconhecido em sala de aula, contudo, o social é permeado pela cultura contínua: o literário. Nesse contexto, o aspecto da formação cultural com a ausência de escopo da literatura permite sentir o prazer de descobrimento interno, ou seja, o leitor navega em oceanos desconhecidos e tempestuosos, em conexão, a fruição é o momento em sala de aula ou o cais em meio ao desassossego que o texto literário provoca no leitor. Decerto:

uma inquietude rodeia o estudante [...] A que se deve essa agitação súbita? O estudante está queimando as palavras d'Os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. [...] As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte [...] No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar. (LARROSA, 2019, p. 258).

A literatura como espaço de fruição — formação cultural ao trânsito social de ensino de literatura — é o desequilíbrio da certeza individual do leitor, em sala de aula o processo de perda é proposto para desenvolver a *mediação criativa*, ou seja, prender o pensamento em espaços de ausência de sentidos individuais. Neste ponto, há a fruição: o deslocamento cultural que desestabiliza o indivíduo e sua identidade constituída até então. Tendo em vista o acontecimento em sala de aula, a agitação corresponde ao esmaecimento do imaginário, ora estabilizado em meio ao diurno, e colocado em trânsito pela noturna expressão estética da literatura.

O indivíduo é ambíguo pela afirmação da cultura literária que constitui sua intuição de nacionalidade, em concomitância, a fruição é contemporânea, mas não é estanque ao prazer. Ambos os sentidos constituem o processo de mediação literária. Dessa forma, a criatividade e imaginação habitam na agitação social e cultural do ensino de literatura. Assim, a elaboração de sentidos internos e externos não são mera causalidade, há solidez na sala de aula, a partir do desconhecido, da perda do indivíduo em espaço social — ensino literário — à fruição cultural em âmbito coletivamente disruptivo da crítica teórica, somente, tendo como adendo e foco o

(des)limite que há na (re)criação corpórea: atribuir sentido àquilo que leem: “o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias — pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2015, p. 24). Por fim, a incerteza da *mediação criativa* contempla as fronteiras indefinidas da literatura e do ensino literário:

as esfoladuras que imponho ao belo envoltório: corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar. Nada a ver com a profunda rasgadura que o texto de fruição imprime à própria linguagem, e não à simples temporalidade de sua leitura. (BARTHES, 2015, p. 18).

A coabitação da indefinição de fronteira na formação desta dissertação rompe o (des)limite da proposição de Barthes, como também, (re)insere uma perspectiva de impossibilidade possível à organização estrutural da linguagem acadêmica. Além disso, o trabalho frutivo rasga-se em ambiguidade desconhecida. Diante da temporalidade de leitura, a confluência do tempo histórico em indivíduos que leem a escrita dessa dissertação desponta em um ponto de fuga frutivo.

No desenvolvimento relacional de análise teórica e metodológica com foco em Ensino de Literatura, a ênfase em estruturação, nesta dissertação, expõe o desconhecido como parte fundante do processo pedagógico, em conjunto, os espaços de estabilidade constituem o espólio cultural, além da própria via de apresentação social e institucional (UFGD), como também, a experiência em momentos, vivências, espontaneidades que marcam a construção de aulas em escolas do Ensino Básico. Portanto, categorizar espaços de funcionamento das práticas individuais à formação de práticas sociais e culturais é necessário. Além disso, delimitar a escrita com esse viés, somente, é um simulacro da experiência de docência; explorar a fruição e o prazer no processo de Ensino de Literatura é compreender que não há práticas docentes que abarquem, em totalidade, o aparato cultural literário. Assim, os indivíduos, mesmo inseridos em um aspecto histórico, possuem a criatividade e imaginação frutiva, que permitem com que o trabalho docente continue. Em adendo, o ato docente em *mediação criativa* é poético, contínuo, prazeroso e em espaço frutivo.

Diante a obra literária, o prazer é aceito por meio do inventivo interno do indivíduo em presença ao desdobramento cultural. Nesse sentido, não há problema em estabelecer contato com os artefatos culturais, a estabilidade cultural, em nível de instinto nacional, é necessária ao firmamento social do Ensino Literário, entretanto, a mediação é interdita por meio da tutoria da crítica. Nesta dissertação, a ambiguidade da fruição não é vã, a fruição é o trânsito do estável espólio cultural à atribuição de sentidos de forma criativa e imaginativa, isto é, o momento da invenção interna de pertencimento e a especificação da importância individual à formação

cultural (professorado e alunado), que preenche o presente mesmo sendo impossível registrar, mas plausível em transitar. Sendo assim, há o sentido de trânsito literário, como ambiguidade e conflito, o vazio da fruição não é incólume. Nesse contexto, expõe-se a intersubjetividade da fruição, isto é, a não fixação do prazer, tão somente, advindo de indivíduos à permanente formação cultural; a *mediação criativa* propõe o trânsito de fruição, atingindo o impossível, ou seja, o momento do acontecimento prazeroso em sala de aula:

caráter deceptivo da literatura (o que lhes tira um pouco de sua pertinência): a obra seria [...] escrita por um grupo socialmente desiludido ou impotente, fora de combate por situação histórica, econômico, política; a literatura seria a expressão dessa decepção. Estas análises esquecem (e é normal, visto que são hermenêuticas baseadas na pesquisa exclusiva do significado) o formidável anverso da escritura: a fruição: fruição que pode explodir, através dos séculos, fora de certos textos escritos, entretanto, para a glória da mais sombria, da mais sinistra filosofia. (BARTHES, 2015, p. 49).

O caráter deceptivo da literatura é a percepção de abordar a literatura em função utilitária e pragmática, baseada em conceitos estanques. Por conseguinte, a fruição não esnoba as margens e periferias da criação literária, foca na explosão através dos séculos, a glória da (re)criação da obra de arte em visão fruitiva. A partir de indivíduos singulares, a contínua disruptividade do espaço da arte se apresenta à formação cultural, como também, ao trânsito em meio social (Academias, Premiações, Currículos Escolares). Portanto, a literatura possui seu próprio espaço à mediação literária de obras literárias canônicas / contemporâneas.

Diante do contexto de mediação literária com vistas à formação cultural, os processos de repetições de obras, demasiadamente expostas em aulas de literatura, não são impermeáveis à fruição. Sendo assim, o trânsito entre o tempo real do alunado e do professorado confluem em ambiguidade às atribuições de sentidos, ou seja, o tempo da literatura é constituído da fruição artística. Portanto, o texto literário intermedeia a estabilidade contínua da cultura, por meio da instabilidade social do campo institucional da Educação Básica, a noite está na estrutura do espaço artístico, contudo, o dia é a solar e aquece o escuro lacunar, mesmo que de forma efêmera:

a repetição engendraria ela mesma a fruição. Os exemplos etnográficos abundam: ritmos obsessivos, músicas encantatórias, litanias, ritos, nembutsu búdico etc.: repetir até o excesso é entrar na perda, no zero do significado. Somente que: para a repetição ser erótica, cumpre que ela seja formal, literal, e, em nossa cultura, essa repetição afixada (excessiva) volta a ser excêntrica e repelida para certas regiões marginais da música. A forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas

superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido. (BARTHES, 2015, p. 51).

O pensamento do autor corrobora o espaço de perda de sentido, isto é, a repetição literária em âmbito confluyente — Cultura e Sociedade —. No contexto literário, como ferramenta cultural, as instituições sociais (Educação Básica / Superior) vislumbram a estabilidade excessiva da formação da cultura brasileira, ora, a fixar o sentido cultural da literatura, o rompimento à continuidade inventiva se perderá, e o cânone não será reavivado. Nessa tessitura, a atribuição de sentidos torna a obra literária viva e participante da luz diurna do espaço da arte — àquilo noturno — (fazendo atuar no dia o aspecto noturno do imaginário). Por fim, é preciso lembrar sempre que o noturno do imaginário não pode ser convertido à luz diurna, porque é o seu próprio negativo; este é um problema complexo e difícil de ser trabalhado, quando se trata de discutir uma didática ou da literatura; o cânone está sempre em risco no contexto da leitura frutiva.

O trânsito entre a fixação crítica sobre as obras literárias encobre a fruição dos leitores (espaço de atuação — professorado e alunado —), não há a ausência dos aspectos formais e estruturantes das obras constituidoras da cultura brasileira, o foco é apresentar os pilares da composição artística, observando o essencial, a multiplicidade dos indivíduos que participam da prática docente. Dessa forma, as singularidades ressoam na sala de aula e expõem a reverberação da coletividade cultural, ou seja, a retomada da ausência literária, obras que fazem parte da constituição dos indivíduos e a necessidade de apreender internamente o pertencimento individual ao coletivo (fratura, lacuna da lida cultural em espaço de trânsito social):

a náusea aparece desde que a ligação de duas palavras importantes *se torna evidente por si*, abandona-a: é a fruição [...] campo da linguagem intelectual, a escolha política é uma suspensão de linguagem — portanto uma fruição. Entretanto, a linguagem reaparece, sob a sua forma mais consistente (o estereótipo político). É então preciso engolir essa linguagem, sem náusea [...] Outra fruição (outras margens): ela consiste em despolitizar o que é aparentemente político, e em politizar o que aparentemente não é. — Mas não, vejamos, a gente politiza o que deve ser politizado e é tudo. (BARTHES, 2015, pp. 53-54).

De acordo com o teórico, as margens frutivas são espaços de atribuição de sentidos àquilo que toca o corpo singular em invenção de existências em trânsito, ou seja, o pertencimento cultural em meio às adequações sociais do meio educacional, à rotina fixa e à politização estereotipada. Nesse âmbito, a *mediação criativa* é a política daquilo que não é visto por meio de estereótipos: o foco é o poético, não há sobreposição por meio da panfletagem política, há elaboração estética da composição artística, que toca os leitores sem o controle

autoral da obra. Por conseguinte, a tentativa de manipular a criação artística se perde, o autor não tem controle da sua fruição, mas esta é eternizada no tempo literário, como também, o leitor não apreende repetidamente o estanque literário como forma de estabilidade cultural. É por meio da instabilidade frutiva em trânsito que a cultura se (des)forma:

Mesmo se repusermos o prazer do texto no campo de sua teoria e não no de sua sociologia (o que arrasta aqui a uma discussão particular, aparentemente desprovida de qualquer alcance nacional ou social), é efetivamente uma alienação política que está em causa: a perempção do prazer (e mais ainda da fruição) em uma sociedade trabalhada por duas morais: uma majoritária, da vulgaridade, outra, grupuscular, do rigor (político e/ou **científico**). Dir-se-ia que a ideia do prazer já não é lisonjeia ninguém. Nossa sociedade parece ao mesmo tempo calma e violenta; de toda maneira: **frígida**. (BARTHES, 2015, pp. 56-57. Grifos meus).

Na contemporaneidade, o trabalho científico é frígido, tal qual a estabilidade social (voraz) impõe ao pensamento humano. Assim, a base (in)conceitual da *mediação criativa* expõe o gozo literário, como horizonte à formação de professores, impossível objetivo de elaboração metodológica ao ensino literário. Por conseguinte, o foco da existência pedagógica com finalidade estruturante de formar leitores críticos é baseado no rigor que fundamenta as instituições educacionais (em nível de Educação Básica em confluência com o Ensino Superior). Contudo, este trabalho preenche a lacuna da necessidade social em pauta organizativa, contempla a produção em desejo crítico, logo, criativamente frui no Ensino Literário.

O abismo da escolha temática é (re)construir o impossível por intermédio do aceite de entes legitimadores que reverberam o desejo preponderante sobre a fruição, de modo a transitar em meio à ausência do caos, lembrando que a estabilidade não garante criação, nem o caos é destituído de perspectiva devidamente fundamentada, mesmo que em metalinguística interna da construção textual (dissertação), há o sentido em teorias que estão em constante abertura. O vazio em calma constante das produções de nível acadêmico e experimentação frígida são pontos vazios desta escrita, ou seja, uma abertura interna em prazer frutivo, pois: “a arte parece comprometida, histórica e socialmente. Daí o esforço do próprio artista para destruí-la” (BARTHES, 2015, p. 64). Nesse âmbito, a arte contempla o espaço da escrita, por conseguinte, a destruição não é violenta; a destruição artística é o espanto, a estranheza, o desconhecido e o medo do inventivo interno no campo social ao pertencimento cultural. Esse processo é disruptivo, momentâneo e eterno devido à transição do espaço artístico e literário à sensibilidade humana de (re)criar imagens em âmbito singular à coletividade do imaginário cultural:

Dir-se-ia que a sociedade (a nossa) recusa (e acaba por ignorar) de tal modo a fruição, que só pode produzir epistemologias da Lei (e de sua contestação), mas jamais de sua ausência ou melhor ainda: de sua nulidade. É curiosa essa permanência filosófica do Desejo (enquanto nunca satisfeito): essa palavra não denotaria uma “ideia de classe?” (Presunção de prova bastante grosseira, e, todavia, notável: o “popular”: o popular não conhece o Desejo) — nada mais exceto prazeres). (BARTHES, 2015, p. 68).

No ambiente acadêmico, a produção é requisito para existência do conhecimento científico, há o movimento circular de afirmar e contestar epistemologias legitimadas. Entretanto, a possibilidade da ausência como foco do desenvolvimento analítico teórico à prática pedagógica conflui na existência do desejo de ser legitimada como forma de desenvolver paradigmas sociais; não há necessidade de focar no desejo eterno, o âmbito frutivo desconstrói o fluxo rotatório da Lei. Por conseguinte, a constipação do ambiente acadêmico é transitável ao encontro popular dos prazeres:

Que relação pode haver entre o prazer do texto e as instituições do texto? Muito tênue. A teoria do texto, quanto a ela, postula a fruição, mas tem pouco futuro institucional: o que ela funda, sua realização exata, sua assunção, é uma prática (a do escritor), mas de modo algum uma ciência, um método, uma pesquisa, uma pedagogia; por seus próprios princípios, essa teoria não pode produzir senão teóricos ou práticos (escrevintes), mas de modo alguns especialistas (críticos, pesquisadores, professores, estudantes). Não é apenas o caráter fatalmente metalinguísticos de toda pesquisa institucional que cria obstáculo à escritura do prazer textual é também o fato de sermos atualmente incapazes de conceber uma verdadeira ciência do devir (que seria o único a poder recolher nosso prazer, sem o enfarpelar sob uma tutela moral). (BARTHES, 2015, p. 71).

A *mediação criativa* desdobra a fruição em prática do impossível, o objetivo de não haver a propriedade exata e fundante por via teórica possibilita o trânsito social, tendo como base a cultura. Diante a intransitividade em ciência textual, o momentâneo da prática de Ensino da Literatura, neste trabalho, não é o registro em relatório estanque, é o descontínuo contemporâneo dos indivíduos no processo literário (professorado e alunado, tanto em nível de Educação Básica, como também, no Ensino Superior): “O texto seria também essa árvore cuja nomeação (provisória) devemos ao caráter grosseiro de nossos órgãos. Nós seríamos científicos por falta de sutileza” (BARTHES, 2015, p. 71). Ora, o provisório é o literário transitável sem o recolhimento do inesperado. Assim, há sutileza na criatividade, além de estar em confluência com a crítica institucionalizada, pois reverbera a cultura, permite a afetividade poética na composição da proposta dissertativa.

Portanto, assim como o texto literário, a dissertação envolve a fruição de leitores entre a prática e leitura, envolvendo o espaço noturno da arte como meio de fundamentar a leitura

ordinária, em rompimento institucional, com perspectiva ao espaço de atuação docente. Esse processo é fragmentado, não há certeza diante da singularidade individual (professorado e alunos), não há finalidade pragmática e útil à literatura. Por fim, o espaço de trabalho do mediador literário é compreender o incompreensível que não está na realidade, mas na fruição entre a fabulação (sonho), e a (re)criação imagética dos elementos literários (formais) e conteúdos postulados (trânsito entre imaginário cultural — coletivo — e social — indivíduo —, histórico).

1.3 (Des)Limites no processo de ensino literário

O processo de ensino e aprendizagem configurou bases teóricas na crítica estabilizadora da prática literária, isto é, a configuração do indivíduo deve-se ao espaço social, de forma demasiada, em contraposição ao apagamento da fruição. Nesse sentido, o espaço processual de confluência entre o silêncio literário em sala de aula corrobora para a incerteza da *mediação criativa*. Dessa forma, não devemos confundir o silêncio literário com a ausência de sentidos. Na *mediação criativa*, os espaços vazios de gestos interpretativos são observados e compreendidos como (des)limite no processo de ensino literário. Assim, a impossibilidade objetiva do ensino literário permite a possibilidade de a *mediação criativa* ocorrer em sala de aula. Por conseguinte, a ontologia do espaço artístico da literatura é habitada pelo leitor de forma silenciosa, compondo o âmbito de elaboração na sala de aula, além do acontecimento da fruição (individual e coletivamente):

o eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSSA, 2019, p. 14).

O processo criativo não está delimitado pela instituição educativa, mas perpassa esse ambiente de forma não rotineira; o desconhecido da pluralidade interpretativa individual compõe a ausência de prerrogativas da *mediação criativa*. Essa ausência é composta pela experiência da leitura em espaço aberto ao lacunar, desconhecido, vazio e estranho da literatura. Amiúde, o escopo de atuação da *mediação criativa* provém da atemporalidade literária em tempo infinito do espaço artístico da literatura. Dessa forma, corresponde ao processo pedagógico, sendo, então, o (des)limite da *mediação criativa* como o desdobramento interno da experiência poética imaginativa. Assim, o imbricamento da irreabilidade artística está em trânsito constante com o real do mundo tangível; nessa perspectiva, a obra literária envolve o

alunado em uma vivência poética da realidade. Desse modo, os indivíduos do processo (alunado e professorado) atribuem e preenchem o vazio da linguagem ordinário em silêncio da linguagem poética. De acordo com Jorge Larrosa:

uma prática de leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação. [...] A educação literária não se baseia em nenhuma nostalgia, em nenhuma esperança, nem mesmo no consolo da cultura, esse lugar ao mesmo tempo acabado e inacabado [...] Sua única virtude é a sua infinita capacidade para interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado (inclusive do real e do dado de alguém) e para a abertura ao desconhecido. (LARROSA, 2019, pp. 18-19).

O ceticismo do autor é válido, tendo como perspectiva a exposição de espaços comuns do campo literário. Desse modo, a metodologia de prática docente corresponde a finalidade estabilizadora de iniciação à docência. Adiante, o conforto em base teórica — Ensino Superior — à prática do ensino de literatura em Educação Básica colaboram para a redução do espaço de experiência frutiva. Em posição ativa está o professor, como também, o alunado; ambos configuram a impossibilidade de apresentar de forma estanque a literatura, tendo como norte a infinitude interruptiva da metamorfose interna: “a iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose” (LARROSA, 2019, p. 19). Nesse aspecto, o contexto social é alcançado por meio da atribuição de sentidos internos dos leitores, processo que revive a obra literária:

A oralidade no ensino supõe habitualmente um controle muito estrito sobre a recepção correta do sentido e sobre as produções linguísticas dos estudantes; ao contrário, a leitura escapa muito mais facilmente a todo controle e sua dimensão solitária e silenciosa permite exercícios de interpretação muito mais arriscados e plurais, pelo menos não consideramos a leitura como mera apreciação de algo (informações, ideias, verdades, etc.) que já está no texto. (LARROSA, 2019, pp. 20-21)

O espaço da interpretação movimenta os limites da liberdade literária, concatenando a possibilidade de manipulação da estrutura artística da literatura. Além disso, o papel social dos textos literários apresenta ambiguidades de sentido, desenvolvendo perspectivas plurais em liberdade criativa; contudo, o espaço do vazio não está inserido a partir da obra literária. Amiúde, os limites para a composição interpretativa envolvem o desconhecido em relação aos leitores, porém, o desconhecido, lacunar, vazio é envolto por meio da literatura em espaço escolarizado; nesse escopo, a oralidade não desaba em meio à sala de aula, a oralidade desdobra-se para ambientar a atribuição de sentidos em limites de interpretação estética e aspectos

formais da literatura. Por conseguinte, a percepção de uma labuta literária com vistas ao ensino linguístico é aspecto de objetivar a literatura e retirar a poética do ensino, levando em consideração a importância do autoconhecimento cultural, tendo em vista o desenvolvimento do sentimento de (des)pertencimento dos indivíduos em espaço de ensino escolar: “o homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar” (LARROSA, 2019, p. 56). Nesse sentido, a literatura constitui a cultura como desprendimento social, confluindo para a composição de seu próprio espaço: a literatura é deslocamento contínuo do indivíduo em terreno social: “Ao ler, ao escutar e ao olhar, estamos [...] obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura [...] somos levados a nos perder. Envolver sua pessoa é não poder desprender-se da [...] instituição social chamada ‘eu’ ou ‘indivíduo pessoal’” (LARROSA, 2019, p. 61). Portanto, o trânsito descrito pelo autor possui um sentido de liberdade: a fruição; essa composição é constituída pela perda do leitor em contato com o espaço de elaboração.

Nesse contexto, a sala de aula desdobra a concepção de coletivo social em singularidades que confluem em espaço literário: “A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma se converte em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado” (LARROSA, 2019, p. 62). Assim, a apropriação estável da crítica literária está relacionada ao dito teórico. Trata-se de compreender a cultura como abertura criativa aos indivíduos que a apreendem à infinitude, que torna a literatura impossível de ser ensinada: “o leitor não olha o autor, nem sequer o livro, mas a paisagem, o mundo aberto e sempre por ser lido de uma maneira renovada” (LARROSA, 2019, p. 63). De tal maneira, os clássicos, como também, os contemporâneos trabalhados e repetidos em sala de aula, devem intuir o sentido de fruição, buscar a renovação em indivíduos singulares e (des)contínuos; assim, a estruturação do imaginário cultural é constituída por imagens internas ao externo social:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 2019, p. 65)

O (des)limite do processo de ensino literário é a busca pelo interno sentido, a abertura imagética de (des)formar o estável indivíduo, tendo em vista a busca pela construção do desconhecido, isto é, o indivíduo singular: “porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém

vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2019, p. 66). Adiante, a fruição é fundada pelo silêncio, a criação de sentidos interpretativos em sala de aula torna o silêncio generoso. Portanto, a compreensão corpórea da literatura como movimento cultural corresponde ao trabalho docente, cumprindo o papel de professor/aluno (social) e leitores (cultural):

A experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...] A experiência formativa, em suma, está pensando a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética. (LARROSA, 2019, pp. 67-68).

De acordo com a proposição formativa da sociedade, a compreensão do ensino literário é a sensibilidade artística, o movimento intransitivo da fruição (como desenvolvido por Barthes) está inserido no escrito de Larrosa. Ambos os autores compreendem a intransitividade do silêncio estético na leitura literária. Entretanto, no espaço da sala de aula, como ambiente de elaboração, o silêncio é trabalhado de forma generosa, quase um ritual em face do espaço da arte literária. Nessa perspectiva, a ambiguidade em *mediação criativa* constitui a experiência estética do trânsito entre o cultural e o social, esse (des)limite do ensino literário corrobora o pensamento de não captura do alunado, mas a abertura interna dos indivíduos, com a participação do professor no processo de não captura e não objetificação da obra literária. Diante disso, a imprevisão da lida docente é compreensível no âmbito do silêncio obtido em contato com o espaço literário. No escopo do trabalho em sala de aula, o professor coabita a experiência estética, pois está em confluência com o alunado. Porém, a experiência estética da repetição produtiva em sala de aula na contemporaneidade, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Superior, deve ser elaborada de modo cuidadoso, ou seja, diante da prerrogativa de apresentação superficial do espólio literário, o leitor em suas faces sociais, estabiliza seu pensamento. Por conseguinte, a singularidade criativa em (des)limite perde-se em meio ao engessamento útil do esclarecimento:

toda obra literária cobiça um silêncio, uma obscuridade. E é isso que diferencia sua linguagem da linguagem não literária, dessa linguagem arrogante e dominadora que pretende iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo. Frente à verborreia sistemática dos que sabe, a fábula é a ocupação poética do indizível, sua expressão e, ao mesmo tempo, o respeito para o indizível, sua conservação como misterioso inexprimível [...] a literatura continua nutrindo-se indefinidamente de seu segredo, de sua obscuridade, de seu silêncio. Há um mistério — chamemo-lo, por comodidade, de mistério da formação. (LARROSA, 2019, p. 94).

Em colaboração com a escrita do autor, o mistério da formação é o aspecto que estrutura o (des)limite do ensino de literatura. Não há como estruturar uma metodologia do ensino de literatura sem considerar o poético, pois, assim, o inexprimível seria encontrado e estabilizado. No sentido da mediação criativa, o poético é fonte infinita do trabalho docente, além disso, o noturno artístico é fraturado e desdobrado em espaço social. Nesse contexto, a estética da literatura encontra-se no belo misterioso que é intuído em sala de aula, mesmo que em pequenos feixes de luz.

Os papéis vivenciados socialmente pelos indivíduos em sala de aula são adequações da verborragia sistemática existente na estruturação da crítica literária. Contudo, os limites sociais compreendem o trabalho docente. Em conjunto, o mistério literário expõe as lacunas da experiência estritamente formativa e contrapõe o desejo de sentido estabilizador do literário. Adiante, a crítica não é uma estruturação fora do espaço literário, há confluência do silêncio frutivo ao prazer e desejo da crítica contemporânea. Por conseguinte, os espaços de apresentação da literatura em campo social estão preenchidos pela ausência do indizível; nesse preenchimento, as concepções diurnas, ou seja, o trabalho docente de mediar o poético, são desdobradas em (des)limite da proposta metodológica, isto é, a *mediação criativa*, em que,

a literatura [...] constitui uma revolta permanente contra o sentido. E a crítica literária, uma vez abandonada sua função policial, uma vez que tenha renunciado a centrar aquilo que a literatura descentrou, a fechar o que a literatura fez explodir, não pode ser senão uma forma de escrita segunda que, atravessando outra escrita, entrecruzando-se com ela, mantenha aberto esse jogo germinativo da ocupação poética do indizível. (LARROSA, 2019, p. 95).

O entrecruzamento poético e crítico conflui com a criatividade literária, ambos os espaços de atuação são compreendidos em ambiguidade. Nessa ótica, o atravessamento poético no ambiente de ensino literário permite o jogo, o silêncio, o desterro do indivíduo em compreender internamente os aspectos singulares da literatura em face cultural, no sentido social. Para tanto, o professorado e alunado vivenciam a contraposição do descentramento literário. Em continuidade, na sala de aula: “a experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, [...] toda linguagem essencial é poética, uma vez que toda linguagem essencial é abertura, criação [...] ontológica” (LARROSA, 2019, p. 134). Portanto, a oralidade do professorado, o trabalho escrito dos críticos literários e a apresentação de metodologias no âmbito da literatura são (ou deveriam ser) abertas à poética, à criação que afeta e converte o ordinário do mundo diurno em espaço frutivo.

Além disso, as apropriações do literário em singularidades individuais descentralizam o fazer poético dos críticos, professores e alunos. Esse movimento permite que a literatura ocupe

o silêncio frutivo e proponha o (des)limite da escrita e do pensamento em desejo dos mediadores do fazer poético; desse modo: “a literatura pretende-se pura significação que não significa nada fora de si mesma, pura comunicação que não comunica [...] senão a própria existência” (LARROSA, 2019, p. 155). Por isso, a literatura em *mediação criativa* aceita o espaço literário como poética de atravessamento, fragmentado, dilacerado e lacunar. Por conseguinte, a elaboração do ensino de literatura alcança os feixes de luz que se apresentam na confluência da fruição. Portanto, o alunado e o professorado contribuem na pulsação literária como leitores que sentem o (des)limite da arte poética e deslocam o ordinário mundo:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo, nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando [...] as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2019, p. 157).

A violência não é externa, a violência é interna; desestabiliza o indivíduo e propõe a confluência das singularidades que participam do processo de leitura literária. A partir do acontecimento literário, a liberdade constitui o (des)limite do indivíduo experienciar o estranho, o desconhecido; desse modo, o deslocamento ocorre, a literatura tem esse poder frente à vivência cultural.

No âmbito social os movimentos em busca da liberdade em adequações educacionais compactuam com o (des)limite proposto pela *mediação criativa*, tendo em vista, a necessidade afetiva e humana de explorar os conflitos singulares em reflexão de si mesma. Nesse contexto, a reflexão do possível acesso ao indeterminado no Ensino Literário é o sentido descentralizado da poética em *mediação criativa*. Esse processo expõe as singularidades dos indivíduos sociais em imagens frutivas, tendo em vista a impossibilidade de estabelecer o sentido da literatura como objetivo pedagógico:

o professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutado. O professor lê escutando o texto como algo comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada. (LARROSA, 2019, p. 175).

No acontecimento da literatura em sala de aula, o professor está em duplo espaço, ao mesmo tempo, o espaço cultural (Literatura) e o espaço social (Ensino), essa dobra em voz literária é atravessada pela leitura. Nesse sentido, o silêncio literário é desencontro da ação pedagógica, não liberando o seu espaço de fruição, isto é, o indizível, mas confluindo em deslocamento de singularidades, assim, pelo próprio silêncio dos indivíduos, participantes do processo de ensino da literatura: “ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez [...] como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição” (LARROSA, 2019, p. 176). Nessa exposição da prática da leitura literária, o autor corrobora o sentido da repetição à perda (fruição Barthesiana).

No espaço de elaboração — sala de aula — a confluência do ordinário educacional ou burocrático institucional, configuram a liberdade da repetição (na apresentação da literatura) em perda. Adiante, a possibilidade de não terminar a literatura, em foco de aprendizagem, eleva o processo da *mediação criativa*: “ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine” (LARROSA, 2019, p. 177). Por conseguinte, a indeterminação da literatura, bem como, o ensino e aprendizagem em mediação social, contempla a possibilidade necessária da impossível lida docente, ou seja, o professor não poderá apropriar-se da arte literária para fins pedagógicos e racionais. Nesse âmbito, há a flutuação do processo social em atravessamento poético, portanto, o professor constrói a aula por meio da arquitetura do vazio.

Além da liberdade proporcionada pela repetição literária em adequação educacional, em específico, a sala de aula, a possibilidade da *mediação criativa* envolve a liberdade em escopo de confluências singulares, isto é,

para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. **A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no texto.** Porque a palavra do texto dá, para que a tomemos, só é dado ao preço da suspensão de nosso querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. (LARROSA, 2019, pp. 181-182. Grifos meus).

A limitação do coletivo em sala de aula proporciona a generosidade a partir do texto literário, tendo como singularidades a ausência de tornar a literatura usufruto dos próprios indivíduos. Além disso, a suspensão do querer dizer em desejo de dizer propõe o erotismo da fruição, tendo como apresentação a literatura em metodologia criativa. Esse processo afetivo de intuição poética na mediação em perda corpórea está em trânsito na sala de aula, por meio do silêncio, do duplo em fragmento dilacerado (professor/alunado: leitores), no descontínuo da

continuidade literária, pois: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo” ARENDT (2019, *apud* LARROSA, 2019, p. 233). Nessa perspectiva, a relação do nascimento humano com a apresentação da repetição literária é a construção da perda, em espaço desdobrado, pois, ambos os espaços (do indivíduo e da literatura) fomentam o silêncio da novidade, isto é, a criatividade em sentido de mediação indeterminada, decorrente da poética em (des)limite da construção do ensino de literatura. Nesse ínterim contextual: “receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar: pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2019, p. 235). Portanto, o trabalho do professor funciona como forma de abertura ao espaço do desconhecido, por isso, a escolha de nomear a mediação como criativa: há o desterro da estabilidade social e o transbordamento cultural em trânsito na sala de aula.

Ademais, o nascimento da criatividade em sala de aula com ênfase no Ensino Literário não impõe a constituição de generalizações totalitárias, pois, a partir dos aparatos sociais, o professor possui a percepção do que está posto até então. Nesse contexto, o estudo metodológico e crítico com vistas à Literatura tem a poética como atravessamento nesse paradigma social, consequentemente, tendo a literatura como ferramenta para a apresentação de desejos. Dessa forma, a fruição compõe, no espaço da teoria, a possibilidade da liberdade do impossível literário, sem deixar de lado, a necessária contribuição dos instrumentos sociais e institucionais que abrem espaço para a o pensamento literário. Portanto, não há como abdicar os trabalhos teóricos em literatura com o intento de inventar a roda da afetividade em nível cultural e social, nesse ínterim de discussão:

a contra imagem poderia resultar da inversão da direção de olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz. (LARROSA, 2019, p. 240).

Dessa forma, o professor deve observar a inquietude na presença ocular das crianças em sala de aula, como ponto de partida, o trilhar entre a inconstância dos leitores (alunado) para a abertura da oralidade do professor no Ensino de Literatura. Nesse ambiente pedagógico, as composições contemporâneas sobre os indivíduos sociais corroboram para a tentativa de apreensão do desconhecido, em específico, das singularidades que promovem a fruição. No momento que a sociedade contemporânea descarta a poética das aulas de Literatura, o processo de ensino e aprendizagem não é estabelecido, pois, o professorado não compreende a

importância do olhar do alunado sobre sua prática. Assim, a desestabilização do professor, a partir do olhar do alunado comportam a *mediação criativa* em um espaço de silêncio entre ambos os agentes do processo educacional (professorado/alunado), produzindo o espaço para atuação oral no poético do Ensino da Literatura. Por conseguinte, o apagamento do espaço poético na ação pedagógica deve-se à sobreposição de ideais contemporâneos de organização política, as crianças: “são também sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (LARROSA, 2019, p. 239). Portanto, a sala de aula, como espaço de elaboração, compreende o contexto de singularidade própria, ou seja, o interno em ação pedagógico pulsa no (des)limite do professor, além do papel de professor, há o atravessamento dele como leitor, como também, a confluência poética na lida social e cultural do Ensino de Literatura.

Na adequação de limites educacionais a liberdade visa o desprendimento da objetivação dos indivíduos singulares a um futuro estável, pois, a construção do ser humano é instável e não permite controles estanques entre a o imaginário social e cultural. Nesse contexto, de *mediação criativa*, a contraposição entre a possibilidade literária de fabulação e o desejo de desenvolvimento econômico e político constituem a fenda poética sobre a tessitura da construção educacional (des)contínua: “totalitarismo consiste na captura [...] da novidade, [...] em sua venda no mercado do Futuro. A espera do inesperado, que treme em cada nascimento, converteu-se [...] na fabricação e na administração da novidade” (LARROSA, 2019, p. 240). Perante o excerto, a *mediação criativa* transita entre a não captura da novidade e estremecimento do professor em vistas a cada nascimento que adentra a sala de aula, o desconhecido em deslocamento contínuo do alunado e professorado em via do ato da leitura literária:

As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída; podem ser tomadas como a encarnação de uma Raça, de uma Classe ou de um Povo; podem ser consideradas como recursos para o Progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais...; mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LARROSA, 2019, p. 240).

Nesse ínterim, a constante afirmação social e cultural sobre as singularidades individuais constitui o encobrimento do enigma da literatura, neste caso, a literatura afirma-se por si e por meio do leitor, reavivando-a em um espaço de (des)limite da sala de aula. Dessarte, o conceito de *mediação criativa* vigora no espaço de desdobramento entre a abertura do ensino literário ao impossível sentido de estabilidade interpretativa. Assim, as singularidades em

fruição na sala de aula ressoam e repercutem (BACHELARD, 2008) numa constante (des)continuidade ao planejamento pedagógico, como também, na prática (singular) de cada professor. Esse espaço, de não contenção da novidade, compõe a liberdade como forma de desarranjar a perspectiva da verdade como pressuposto ao ensino de literatura, não há como inserir pressupostos tecnicistas (como a crítica e metodologias de ensino literários) sem que haja poesia na experiência do estudo. Por fim, a esta escrita é a *mediação criativa* como proposta não positiva, ou seja, busca a (des)construção das singularidades individuais em sala de aula:

desse ponto de vista, a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. A verdade positiva mostra, assim, sua dependência em relação a esse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real, mediante a intervenção calculada em um processo. (LARROSA, 2019, p. 242).

No âmbito da literatura em relação a infância, não há trânsito da literatura à realidade, a possibilidade transitória da *mediação criativa* está no sentido em liberdade do leitor, tendo como referencial, o texto literário, como a literatura não deve ser utilizada para fins objetivados por indivíduos nem por instituições sociais, o processo pedagógico desdobra-se na literatura em si. Entretanto, a literatura é o espaço do impossível, do não real e desestrutura os indivíduos em espaço de silêncio frutivo, ou seja, o real influi na construção da mediação em sala de aula, mas a literatura transfigura-se em um espaço próprio. Por conseguinte, o espaço literário corresponde ao trânsito entre a fabulação e a construção cultural indefinida pela imaginação dos leitores, tendo o professor, papel de confluir esses afetos no espaço de elaboração de ideais.

2. Capítulo 2 – O diurno trabalhoso e o noturno fragmentário

Nesse capítulo, faremos uma análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e à *Base Nacional Comum Curricular*, com vistas ao aporte literário brasileiro, com base nas reflexões de Antonio Candido (1985) sobre o ensino de literatura e de Maurice Blanchot (1987) há as relações do leitor com as obras. Assim, os escritos de ambos os autores remetem aos sentidos diurno e noturno da experiência literária, entendida como trânsito, com desdobramentos que alcançam o ensino literário. Com isso, o (des)limite da mediação criativa, por meio da fruição, se desvelará em sua relação com o social, o institucional e o educacional, além de apresentar as possíveis aberturas inseridas na legitimação do Ensino literário.

Adiante, o espaço institucional contribuirá na estabilidade do ensino literário, formando uma imagem utópica da Lei em busca da normatização curricular no território brasileiro. Nesse sentido, a abertura impessoal da construção de *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, tendo em vista os três objetivos gerais do documento que fomenta a singularidade fruitiva do trabalho docente, ou seja, a vivência informe da lida em espaço de elaboração - sala de aula -, será posta em questão.

Além disso, o tempo aparece como aspecto necessário ao ensino de literatura, entendido como possibilidade de reflexão. A literatura, aqui, deve ser retomada e nunca subtraída mediante preceitos estabilizadores do coletivo impessoal. De acordo com essa perspectiva, a totalidade deve ser debatida como forma de propor uma prática singular que permeia os diferentes espaços sociais do território brasileiro. Esses questionamentos estão inseridos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, de par com a exigência avaliativa, que aponta para a esperança de melhorar quantitativamente os dados que transitam no espaço de ensino. Entretanto, não há como negar a viabilidade instrucional de medidas para o melhoramento dos diagnósticos escolares, como também não há como negar a flutuação prática dos docentes de literatura e alunado, que vivem, individualmente, um distanciamento (no plano do imaginário) em relação ao coletivo impessoal. As intuições implicam a proposição de espaços reais e normativas institucionais. Tem-se, portanto, uma imagem (no sentido blanchotiano), que é a imagem da perda do objeto entre esses distanciamentos na prática de docência na literatura. Tomando, por conseguinte, a literatura como trânsito ao ensino, a *mediação criativa* flutua em direção à poética, tendo como suporte social as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.

Ademais, a constituição da prática em *mediação criativa* é doação da voz do professor e do alunado à leitura literária, promovendo o pertencimento imagético da cultura brasileira, de modo a fruir entre as singularidades que permeiam o espaço de elaboração. Além disso, a transição ao Ensino Médio provoca uma maior independência do alunado frente aos espaços institucionais, gerando a necessidade de criar imagens de pertencimento ao contexto de vivências na sociedade. Assim, os professores têm a possibilidade de vivenciar situações novas, pela releitura das obras literárias como forma de criar novas imagens no ambiente da sala de aula, dentro do escopo de limites dos componentes e princípios, além das avaliações, das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Desse modo, o *silêncio generoso* progride no sentido de buscar a fruição singular fora do âmbito escolar, seja na universidade ou fora dela, mas que permita compreender o pertencimento cultural, mesmo que em singularidades desconhecidas. Portanto, as três dimensões avaliativas das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* correspondem ao espaço de trânsito e à necessidade de criar sentidos, sem descurar do esforço perene de avaliação (interna e externa à instituição escolar) como meio de compreender a importância do pertencimento à cultura brasileira.

Por fim, o subcapítulo 3.3 remeterá ao espaço do espólio literário brasileiro, buscando as adequações necessárias a um trabalho docente que se oriente pelo reconhecimento da liberdade dos leitores. Nesse escopo de estudo, será utilizada a *Base Nacional Comum Curricular*, com vistas ao Ensino Médio, tendo como parâmetro de análises literárias adequadas à prática docente aquelas presente no livro *Na sala de aula* de Antonio Candido. Por fim, faremos uma reflexão sobre o Ensino Literário na perspectiva da liberdade da leitura (Suttana, 2007), buscando delinear teoricamente aspectos de liberdade cultural e adequação social do Ensino de Literatura.

2.1 O transbordamento literário

No trabalho docente, a literatura figura como espaço de trânsito noturno em adequações diurnas. Nesse âmbito, as elaborações diurnas escolhidas para a análise e composição do trânsito criativo são as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum Curricular*. Nesse contexto de análise, o trabalho docente vigora em espaço de liberdade. No escopo da literatura, a arte, como não útil, propõe o paradoxo da sua própria mediação: “veremos também que a literatura mais livre é ao mesmo tempo a mais engajada, na medida em que ela sabe pretender ser livre, numa sociedade que não o é” (BLANCHOT, 2005,

p. 106). Assim, o jogo entre a inserção da literatura nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum Curricular* corrobora para compreender a organização social como meio de apropriação do campo literário no conjunto de elaboração de ideias. Adiante, a pesquisadora LEAL (2002, p. 223) afirma que "um problema de pesquisa é formulado mediante a articulação ou a interação de diversos elementos, os quais explicitam a percepção do pesquisador de uma determinada porção da realidade social a ser [...] desvelada". Por conseguinte, a parcela de compreensão e desvelamento da realidade social abarca o desenvolvimento desta dissertação, tendo em vista a literatura na Educação Básica no espaço do Ensino Médio. Portanto, os trabalhos burocráticos confluem em diferentes tessituras na composição educacional. De modo geral,

a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). (BRASIL, 2013, p. 7).

A organização educacional configura a distribuição democrática dos campos de conhecimento, tendo como espaço de atuação a Lei e os entes federativos, além de compreender a coordenação de uma educação quantitativa e qualitativa, observando as singularidades que transitam entre essa textura social. Nesse contexto, a estrutura dessa organização social visa: “o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Dessa forma, o processo de formação humana envolve a coletividade, propondo-lhe um marco intelectual, com vistas à estabilidade no processo de formação social. Portanto, há três objetivos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, correspondendo aos limites que proporcionam liberdade ao Ensino de Literatura,

- I** – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II** – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, pp. 7-8).

No primeiro objetivo, as relações entre os suportes legais da organização da Educação Básica compreendem o limite de formação básica para os indivíduos. Dessa forma, a liberdade é o desdobramento ao inesperado das singularidades, isto é, “os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”. Nesse âmbito, a vida torna a liberdade possível no limite de formação básica; sendo assim, os suportes que organizam e estipulam a formação educacional, em nível básico, compreendem a criatividade da vida como meio da vida docente. Assim, os suportes educacionais funcionam como limites necessários para o trabalho em *mediação criativa*. Portanto, diante o limiar tênue entre a totalidade não possível de uma liberdade desmedida, a *mediação criativa* articula os suportes burocráticos e educacionais com a necessidade de compreender que a sociedade não está findada. No contexto de vida ao currículo e à escola:

O ensino e educação (mediação) são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação (mediação) o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar (mediar) é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (MORAN, 2013, p. 1).

De acordo com o teórico, além de apreender os suportes que configuram o ensino em composição democrática, há que intuir o encontro interno e singular de cada indivíduo que adentra o espaço da sala de aula. Na Educação Básica, a inconstância do ser humano é característica existencial do processo de formulação, execução e avaliação — segundo objetivo das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Nessa construção do ato docente, o objetivo explicita a reflexão crítica e propositiva como ponto conceutivo, além da crítica, para a constituição teórica e prática do Ensino Literário. Desse modo, a criatividade do alunado não deve ser esmaecida pelo concreto e social, promovendo sentido estaque ao processo de ensino na Educação Básica; amiúde, a criatividade: “significa arcar com as servidões dessa sociedade e principalmente aceitar o sentido mistificador da palavra liberdade, com a qual essa sociedade disfarça suas pretensões” (BLANCHOT, 2005, p. 106). Portanto, as pretensões sociais são válidas para a construção do ensino literário, mas o professorado não pode ser ingênuo a ponto da passividade assertiva das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* fundamentarem todo o trabalho do docente.

Ademais, a liberdade do Ensino Literário vibra em consonância com a criatividade das singularidades que adentram o espaço escolar. Nesse âmbito, a criatividade pode ser o parto do erro, como também, do acerto; ambos os sentidos, corretos ou não, são transitórios, pois, estão no ambiente escolar, especificamente, no ambiente de elaboração de ideias — a sala de aula.

Além disso, o controle institucional dos suportes educacionais colabora para a liberdade criativa no Ensino de Literatura: “Em suma, a literatura deve ter uma eficácia e um sentido extraliterários, isto é, não renunciar aos seus meios literários e ser livre, isto é, engajada” (BLANCHOT, 2005, p. 106). Desse modo, o trânsito no último objetivo, ou seja, a formação inicial e continuada, constitui a possibilidade do engajamento literário como forma de liberdade, ambientando sua existência na vida das singularidades que permeiam a Educação Básica. Portanto, o engajamento da literatura em suportes de organização educacional possibilita o jogo da liberdade na prática docente.

Além de conjecturar as bases objetivas para a Educação Básica, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* garantiram o acesso ao Ensino Médio, de forma institucional, tendo como objetivo a burocracia para assegurar o direito dos indivíduos que quiserem inserção nesse espaço de elaboração:

Reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir a oferta *de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.* (BRASIL, 2013, p. 13. Grifos do original).

A institucionalização da presença e abertura ao Ensino Médio, em direção aos indivíduos do tecido social, configura a estabilidade burocrática do alunado em ambiente escolar. Nesse sentido, o papel social da organização institucional da Educação Básica incuti a lida inclusiva das singularidades dos indivíduos. Entretanto, o posicionamento em sala de aula (professorado) é necessário para que o acontecimento transborde os aspectos de organização laboral da Educação Básica. Por conseguinte, a criatividade do professor compreende (ou deveria compreender) as variabilidades dos acontecimentos coletivos e contemporâneos no sentido de construção do espaço docente. Nesse caso: “só uma visão lúdica e poética da vida permite equilíbrio, poder de imaginar e criar, ter saídas para os muitos problemas que viver representa” (ELIAS, 2017, p. 10). Assim, a criatividade e a imaginação são necessárias para a prática pedagógica, ou seja, a *mediação criativa* abraça a poética como elemento constituidor para manter os alunos em sala de aula. Nesse processo mantenedor de singularidades, o professor constitui o trânsito necessário ao meio burocrático, em função do acolhimento do alunado: “quanto mais o dia se dilata, com a orgulhosa preocupação de tornar-se universal, mais

o elemento noturno fica exposto a retirar-se para a própria luz, mais aquilo que nos ilumina é noturno, é a incerteza e o exagero da noite” (BLANCHOT, 2005, p. 167). Tendo em vista a arte literária como existência própria e o diálogo necessário ao gesto docente poético, há a experiência de dilatamento diurno em decorrência do sentido noturno, isto é, o desconhecido da universalidade proposta pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, em ambiente de abertura social às construções e existências díspares e sem equidade singular, de modo a tornar o espaço docente — sala de aula — um ambiente de necessária inventividade e criatividade na mediação literária.

Nesse âmbito, o docente está inserido no coletivo social, sendo assim, o contexto de atuação é regido, necessariamente, pelo direito universal à educação. Sob essa perspectiva, o currículo da Educação Básica cativa a possibilidade de abertura aos espaços de saber; nesse caso, o professor experimenta a solidão, tendo como exposto a literatura em seu atravessamento corpóreo e burocrático, em um trânsito diurno e noturno. Amiúde, a construção da *mediação criativa* fundamenta o espaço solitário da fruição, tendo como estrutura a estabilidade burocrática do universal (impessoal). Portanto, o papel do professorado e alunado compõe a solidão da estética literária, em virtude disso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* comportam o coletivo impessoal como forma de trânsito entre professorado e alunado.

Na labuta diária, há a transformação sobre o tecido sereno das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Desse modo, a transformação em trânsito criativo propõe a impossibilidade de fixar as singularidades em normativas educacionais; entretanto, o paradoxo da liberdade literária constitui o ponto de trabalho como dispersão em fissuras das prerrogativas contínuas das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Além disso, a singularidade íntima da fruição corresponde ao exterior da lida docente sem lugar estável (relatórios, normativas, e resultados avaliativos). Dessa forma, os processos de aferição da Educação Básica estão dispostos em âmbito frio, contribuindo para a permanência do não tangível, isto é, a equidade intelectual do coletivo impessoal. Portanto, as noções avaliativas são necessárias para manter a continuidade das disciplinas em espaço escola, contudo, a proposta compreendida como finalidade de progresso intelectual visualiza a formação cultural no parâmetro social, em específico, no Ensino de Literatura.

Ademais, o espaço de trânsito literário é vertiginoso devido à transformação dos entes do processo educativo (professores e alunado), tendo em vista as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* como base para constituição das prerrogativas legais à prática docente da Educação Básica — Ensino Médio, especificamente. Nesse contexto,

estabelecer resultados a partir da antecipação normativa é uma forma de estruturação vertiginosa da Educação Básica, ou seja, a proposta de antecipação e confluência ao objetivo futuro envolve o inesperado. Nesse contexto, a contemporaneidade intui resultados em avanço intelectual, estabilizando, necessariamente, o imaginário de progresso democrático no tecido social. Por fim, o sentido temporal (noção de tempo no processo de ensino) é o paradoxo para constituir o Ensino de Literatura:

o tempo da ausência de tempos não é dialético [...] ausência de tempos, o que é novo nada renova; o que é presente é inatual; o que está presente não apresenta nada, **representa-se**, pertence desde já e desde sempre ao retorno [...] o direito de apreender, o inapreensível tornado também irrenunciável, o inacessível que não posso deixar de alcançar, aquilo que não posso tomar, mas somente retomar — e jamais soltar. (BLANCHOT, 2005, p. 21. Grifos meus).

A partir disso, a Educação Básica estrutura o retorno do tempo como ponto de (re)criação à meta educativa. De tal forma, cada progresso intelectual dos indivíduos reafirma a existência de uma sociedade brasileira independente, mas o direito de apreender conteúdos, em específico o literário, intui uma questão central para a composição da cultura brasileira: o ponto de existência da literatura como contínuo eterno que não se adéqua em totalidade ao espaço social. Neste caso, às *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Sendo assim, a representação da Literatura como ferramenta de educação no Ensino Médio absorve a retomada constante do processo de normatização do coletivo impessoal. Desse modo, a *mediação criativa* abre caminho ao abraço do inacessível, mesmo que não seja legitimado pela busca do novo que decorre da *ausência* literária, pois a literatura não pode ser tomada, mas retomada. Portanto, no buscar por respostas, vemos questionamentos e parâmetros sobre as potencialidades das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*:

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas,

entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. (BRASIL, 2013, p. 13).

Os questionamentos retornam ao inacessível educacional, desse modo, as possibilidades das questões abertas indicam aperfeiçoamentos teóricos à prática docente, contrapondo a proposição do excerto que diz como as perguntas não contribuem para alternativas de adequar as problemáticas educacionais no espaço de ensino. A partir das fissuras apresentadas pelas diferentes frentes científicas, o professor pode ter em vista o tangível da ausência, isto é, a compreensão das aberturas, mesmo que fragmentadas, da prática docente. Portanto há a contribuição da ausência para o trânsito das lacunas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* em preenchimento no Ensino Básico.

Nesse contexto, as avaliações como ponto objetivo ao Ensino de Literatura expõem o anônimo impessoal que o caráter das disposições curriculares esboça à Educação Básica. Assim, o coletivo impessoal inscrito e implicado no sistema educacional brasileiro não totaliza a sociedade em um nível de equidade intelectual e formação cultural:

não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora o acontecimento de seus limites [...] essa apropriação nunca poderá realizar-se completamente. (LARROSA, 2019, p. 185).

Em vias de possibilidades adequadas do coletivo impessoal, há possibilidade de transitar no espaço de ensino, a partir do jogo entre o estipulado e o acontecimento, compreendendo as singularidades como forma de vida inerentes à prática de *mediação criativa*. Diante as lacunas educacionais em diferentes espaços de atuação correspondem ao movimento do acontecimento em criatividade; são problemas que perpassam o tecido educacional brasileiro, e a rotina escolar é sentida pelos professores da Educação Básica. Assim, os registros lacunares das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* proporcionam suporte para pensarmos a constituição da imagem daquilo que falta em âmbitos operacionais e estruturais, além da lida singular do docente frente ao alunado. Este último aspecto é inesgotável de sentido, pois os acontecimentos planejados podem divergir; imaginem que um professor irá ministrar o mesmo conteúdo em turmas diferentes, a repetição barthesiana demonstra que a fruição ocorrerá no ato educativo e a equidade proposta pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* tornará a imagem distante e esse distanciamento se converte num fantasma blanchotiano, uma visão eterna daquilo que não é acessível, decorrente da perda, ausência, desconhecido, estranhamento e insegurança do docente em seu ato de mediar o ensino literário.

Dessarte, a composição do ensino de literatura na Educação Básica é: “tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais” (BRASIL, 2013, p. 14). Tendo em vista o excerto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, percebe-se que a *mediação criativa* correlaciona a fruição com a coletividade social estruturante da Educação Básica, compondo a singularidade e a solidão como características do professorado e alunado. Além disso,

a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14. Grifos do original).

A sobriedade do discurso institucionalizado sobre a educação articula o pensamento larrosiano sobre o brilho do acontecimento que ocorre fora da imagem do coletivo impessoal. Esse sentido, de não abrangência, regula a conquista no processo de *mediação criativa*. Ambos os entes do processo expõem o distanciamento da imagem em ausência, pois as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* não comportam os gestos frutivos do alunado e professorado, apenas intuem o fascínio da perda do objeto. Neste caso, a Literatura e o escopo de Ensino e Mediação em níveis gerais e específicos. Sendo assim, é necessário argumentar sobre o objeto de estudo desta dissertação — a Literatura em processo de *mediação criativa*. Portanto, a correspondência entre o dito institucional e a prática do acontecimento frutivo comportam a realização do não-real (*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*). Nesse escopo de pensamento blanchotiano:

em primeiro lugar, temos o objeto, depois vem a imagem, como se a imagem fosse apenas o distanciamento, a recusa, a transposição do objeto. Do mesmo modo, gostamos de dizer que a arte se encontra onde, a partir do mundo comum, o artista afastou pouco a pouco o que é utilizável, imitável, o que interessa à vida ativa. A arte parece então o silêncio do mundo, o silêncio ou a neutralização do que há de usual e de atual no mundo, tal como a imagem é a ausência do objeto. (BLANCHOT, 2005, p. 40).

O objeto é a prática docente poética, não é a literatura, pois a literatura é o silêncio do mundo e a neutralização útil da estética artística. Por conseguinte, pensar no ato docente como prática artística, poética e embebida de atravessamento literário; não é possível romper com a afetividade do reavivamento da leitura literária, pois ocorre a doação da voz do mediador para a leitura e explicação das estruturas do texto literário. Como dito anteriormente, o ato literário é solitário, além disso o trabalho docente é explorado a partir do desconhecido, como também

da repetição que leva à ausência de certezas, pois: “as sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas” (BRASIL, 2013, p. 14). Sendo assim, a abertura da sociedade brasileira deve compreender o acontecimento como parte do processo de Ensino e mediação, entretanto não devemos, como professores, “enfrentar” o acaso, devemos, de outro modo, agir em sala de aula. Por conseguinte, a resposta adequada é abraçar o acaso, a volatilidade, tendo em vista o contraditório das avaliações como estímulos de certeza em relação ao desenvolvimento da Educação Básica. Destarte, a *mediação criativa* busca o afeto no silêncio e na solidão que compõe o espaço da sala de aula, tendo como objetivo abraçar as singularidades em gestos frutivos que permeiam as vivências do Ensino Médio: “no dia, ela é o segredo que poderia ser violado, o obscuro que espera ser desvendado” (BLANCHOT, 2005, p. 168). Amiúde, a literatura como profanação na sala de aula, o desvendamento da espera no ato docente poético:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares. (BRASIL, 2013, p. 16. Grifos do original).

As relações entre as obras blanchotiana, barthesiana e larrosiana contemplam o escopo argumentativo do trânsito poético noturno em fragmentações diurnas, ou seja, em todos os escritos podemos observar a ausência de totalidade na prática frutiva da literatura, ora em coletivo impessoal, ora em singularidades frutivas ditas (in)culturais, mas que emergem das obscuridades em todos os suportes teóricos e/ou práticos aqui delineados. Tendo como base o trânsito de desejo crítico e formador ao inalcançável criativo e transcendente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* postulam o poder do direito individual e coletivo da humanidade de transitar entre limites institucionalizados.

Nesse processo, o retorno do leitor ao processo de (re)criação do sentido da obra literária corresponde ao acontecimento paradoxal: “A arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (MANGUEL, 2001, p. 32). Dessa forma, o ato da repetição em espaço estético corresponde ao sentido de criação estética e, conseqüentemente, ao processo do imaginário cultural em vias de singularidades frutivas, movimentando as percepções estéticas da cultura e sociedade brasileira — trânsito em fruição: “Assim, a imagem preenche uma de suas funções,

que é a de apaziguar, de humanizar o informe não-ser que impele em nossa direção o resíduo não eliminável do ser” (BLANCHOT, 2005, p. 256). Por conseguinte, a imagem cultural via *mediação criativa* contempla e propõe a condição de humanização, também dita por Candido (2004), em vias do informe, isto é, aquilo que não possui forma total, o fragmentário imaginário cultural que vigora em escritos institucionais e teóricos.

Em continuidade, o paradoxo da fruição, no conceito (in)cultural barthesiano, proporciona a própria possibilidade da liberdade do leitor — professorado e alunado. Em decorrência disso: “tudo é fala, mas em que a fala já não é mais do que a aparência do que desapareceu, é o imaginário, o incessante e o interminável” (BLANCHOT, 2005, p. 38). Sendo assim, o processo da literatura como leitura em solidão e em coletivo impessoal corresponde ao espaço do imaginário literário em trânsito. Além disso, o silêncio, necessário à constituição da fruição — (in)cultural barthesiana —, é: “linguagem do imaginário, aquela que ninguém fala, murmúrio do incessante e do interminável a que é preciso impor *silêncio*, se se quiser, enfim, que se faça ouvir” (BLANCHOT, 2005, p. 42). Dessa forma, a concepção da *mediação criativa* encontra o seu espaço, o espaço da escuta do silêncio — na leitura e apresentação da literatura em trânsito com as exigências das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, em específico ao momento transitório do Ensino Médio:

a transição para o Ensino Médio apresenta contornos bastante diferentes dos anteriormente referidos, uma vez que, ao ingressarem no Ensino Médio, os jovens já trazem maior experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os “conflitos da adolescência”; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior. (BRASIL, 2013, p. 20. Grifos do original).

De acordo com o contexto descrito na proposição educacional do Ensino Médio, as singularidades dos jovens implicam variáveis que constituem os conflitos, espaço de labuta e confluência às expectativas de inserção ao Ensino Superior. Nesse contexto, as três concepções esboçadas compreendem ritos transitórios à contínua formação do indivíduo no tecido social brasileiro. Por conseguinte, a expectativa dos ensejos institucionais vigora em espaços noturnos da arte literária, tendo em vista as fundamentações que a estética expõe aos leitores: estranheza, incerteza, desconhecido, misterioso e eternamente ambíguo. Assim, compreender esse espaço de ensino é necessário à *mediação criativa*, por parte do professorado. Nesse sentido, as

ambientações em sala de aula devem contemplar a busca pelo silêncio estético, o dito pelo olhar do alunado em alcance de fascinação. Nessa tessitura da imaginação: “o valor de origem de diversas imagens poéticas é o que deve interessar” (BACHELARD, 1988, p. 188). No processo de origem, a (re)criação é o ponto de desdobramento literário: “a imagem poética coloca o problema da criatividade do ser falante [...] a consciência imaginada se descobre, muito simplesmente, mas com toda pureza, como uma origem” (BACHELARD, 1988, p. 188). Portanto, as possibilidades de leituras e formação de imagens literárias tornam a literatura uma composição em espaço único, com temporalidades e espaçamentos fragmentados em relação ao do mundo real. Desse modo, as variáveis na constituição formativa do jovem do Ensino Médio estarão absortas em seus acontecimentos singulares, seja no ato da leitura e na composição das imagens poéticas — dito aqui como fruição.

Ademais, a (re)criação pela imaginação percorre a ausência de controle na percepção da imagem literária, pois: “pensar não promove o nosso distanciamento da realidade, mas altera nossa visão ordinária do real” (STARLING, 2021, p. 2). A partir das alterações ordinárias do real, as possibilidades da imagem literária são constituídas no trânsito do real em um espaço de confluência de singularidades, e o espanto é constituído pelo silêncio do imaginário cultural em trânsito com a tentativa interminável do social. Por fim, o processo de alteração do ordinária é o espaço literário do imaginário cultural, em que as singularidades implicam:

eco do que não pode parar de falar — e, por causa disso, para vir a ser o seu eco, devo de uma certa maneira impor-lhe silêncio [...] quando numa obra lhe admiramos o tom, sensíveis ao tom como ao que ela tem de mais autêntico, o que queremos designar por isso? Não o estilo, nem o interesse e a qualidade da linguagem, mas, precisamente, esse silêncio. (BLANCHOT, 2005, pp. 17-18).

Nos espaços entre distanciamento e aproximação, há a ocorrência dos desdobramentos das imagens literárias. Esses desdobramentos são espaços de composição do pensamento literário. Além disso: “o pensamento é sem som, mas feito de palavras que surgem diante dos olhos, na forma de imagem” (STARLING, 2021, p. 3). Diante as imagens literárias ocorre a liberdade da espontaneidade criativa. Na composição do desenvolvimento da diferença das imagens literárias: “abrir a própria cabeça permite [...] levar em conta o horizonte do outro [...] e compreender que o mundo é comum [...] cada pessoa o vê de diferentes perspectivas” (STARLING, 2021, p. 3). Nesse sentido, a simultaneidade da diferença como comportamento comum compreende o espaço do imaginário cultural. Esse processo de continuidade do pensamento da literatura em ecos ampliam a descontinuidade da totalidade e, a possível

liberdade em limites sociais e cultural, em concomitância. Desse modo, as imagens literárias abarcam essa estrutura disruptiva, além de proporcionar quebras de formas e modelos da literatura, como também, têm a originalidade de conservar determinadas composições de expressão imaginária em um sentido de (re)criação: “O pensamento é como o vento, tira tudo do lugar [...] não existem pensamentos perigosos; perigoso é o próprio pensamento” (STARLING, 2021, p.3). Portanto, a composição da imagem literária traz o perigo de apresentar o caos do processo de realidade ao espaço de fabulação, ou desdobramento de imagens literárias no espaço escolar.

Adiante, a imaginação contempla o espaço da ação literária: “atua como uma dobradiça [...] se abre para a sensibilidade e o intelecto” (NAGAMINE, 2021, p. 4). Assim, a dobradiça sustenta a abertura e fechamento da imagem literária, aspectos de invenção, por meio da imaginação, implicam a ambiguidade do espaço de ação literário: “Nesse processo, como na literatura, cabe à imaginação construir pontes para o passado e para o futuro e, também, para o que é incompreensível no presente” (NAGAMINE, 2021, p. 4). Nessa perspectiva, a imaginação é a confluência de espaços temporais em uma lida de composição de imagens literárias, compreendendo a temporalidade como um descobrimento de representação de contextos diferentes, que, contudo, permeiam um espaço comum, o imaginário cultural, sendo aludido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* de forma paradoxal (única exposição possível):

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25. Grifos do original).

No espaço do imaginário, as imagens literárias convergem em liberdade, abarcando os entes do processo de criação (professorado e alunado), por meio da imaginação. Assim, a livre transação de *mediação criativa* é compreendida em um espaço de limitação, tendo como proposta as substâncias de sensibilidade e pensamento (afeto e conhecimento). Além disso: “a verdadeira satisfação que usufruímos de uma obra literária procede de uma libertação de tensões em nossas mentes” (FREUD, 1996, p. 7). Nesse sentido, as tensões do mundo real e da compreensão das instituições literárias, de forma e conteúdo, como reavivamento de um espaço literário. Por conseguinte, a liberdade da obra faz emergir o limite das estruturações sociais da

arte literária, em uma disruptividade do pensamento ordinário, acolhimento das singularidades na fruição em respeito ao inesperado que a sala de aula incuti ao mediador.

Adiante, o espaço da ambiguidade paradoxal (crise de identidade institucional) é o desenvolvimento das imagens literárias; o finito e o infinito são compreensões que estão em movimento na literatura: “A obra — a obra de arte, a obra literária — não é acabada nem inacabada: ela é. O que ela nos diz é exclusivamente isso: que é — e nada mais” (BLANCHOT, 1987, p. 12). Como forma de expressão da obra literária, a imagem amplia e reduz a capacidade de definição da literatura. Além disso, o aspecto da criação literária não é eliminável, a confluência de singularidades propõe a continuidade da composição da imagem literária. Nessa perspectiva, a obra literária é uma possibilidade de sentimento e pensamento, como forma de transitoriedade entre a expressão da leitura e da (re)criação da literatura como estética de formação cultural.

Nesse contexto, a afetividade da imagem literária é a possibilidade de sensibilidades, assim o espaço processual não reduz os limites da imaginação, mas expressa a adequação em mediação literária: “Mas o que é a imagem? Quando não existe nada, a imagem encontra aí a sua condição, mas desaparece nele” (BLANCHOT, 1987, p. 255). Nesse processo, a compreensão do desaparecimento no encontro da imagem da literatura é a expressão artística que movimenta o indizível, aspectos lacunares que são esboçados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. A partir da criação da imagem literária, o espaço de descontinuidade se constitui em diferença e semelhança, a simultaneidade dessas características são as expressões do trânsito frutivo do imaginário cultural.

Nesse espaço de discussão, a adequação escolar nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* implica um sentido comum para os estudantes do Ensino Médio em um nível de conteúdo a serem trabalhados:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (BRASIL, 2013, pp. 31-32).

Os componentes curriculares demonstram que a proposta educativa do Ensino de Literatura está implícita no I, III e IV tópicos, tendo em vista a relação dos componentes curriculares em vistas à cultura, língua e arte como elementos em abertura ao campo literário. Nesse sentido, os componentes, de acordo com a exposição institucional, são indispensáveis para a constituição e formação do indivíduo no escopo social brasileiro:

Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios:

I – de organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, sendo que a definição de tais eixos, módulos ou projetos deve resultar de amplo e verticalizado debate entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas;

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo;

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

IV – da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;

V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa;

VI – de adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

VII – do entendimento de que, na proposta curricular, as características dos jovens e adultos trabalhadores das turmas do período noturno devem ser consideradas como subsídios importantes para garantir o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso nas últimas séries, seja em curso de tempo regular, seja em curso na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos, tendo em vista o direito à frequência a uma escola que lhes dê uma formação adequada ao desenvolvimento de sua cidadania;
VIII – da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2005, pp. 34-35).

Nesse contexto, o tempo é necessário ao âmbito institucional da Educação Básica; sem organização temporal, o Ensino Médio não teria brechas para transitar entre a temporalidade literária. Assim, a todo professor que transitou nos espaços da Educação Básica, é necessário observar que o sentido da *mediação criativa* desloca o ordinário em busca de aberturas e lacunas que não estão delineadas nas normativas. Como podemos observar nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, as adequações em espaço de laboração são direito de todos, tendo em vista o Ensino Médio (e outros) a tomada de permanência do futuro estudante na Educação Básica.

A exposição de abertura democrática aos estudantes, em um coletivo impessoal blanchotiano, deve considerar o professor como ente que está menos ausente no espaço do ensino literário. Neste caso, as labutas diurnas expõem as trilhas que o professor vai explorando durante os relacionamentos com os estudantes, além de compreender os espaços transitórios que fundamentam a escola, ou seja, a sala de aula como mantenedor da mediação criativa e, as constituições burocráticas como viabilização da estabilidade da ciência literária em bifurcações limítrofes da prática docente. Ora, a repetição democrática como parto interno da estabilidade educacional contempla um fator preponderante, isto é,

o professor é, por definição, aquele que já leu, e os alunos os que irão ler. Mas o que o professor espera é que a sua releitura (feita em outro curso, com outras pessoas, em outras circunstâncias) diga, também a ele, algo novo. O professor tem não só privilégio de reler como o de reler com alunos que leem pela primeira vez. Isso, e apenas isso, já converte repetição em diferença. Mais uma vez Peter Handke diz “Não ensine. Mas quando você ensinar, que seja como se, surpreso, você mesmo acabasse de se inteirar disso. (LARROSA, 2019, p. 36).

A frequência como direito estabelecido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* propõe o cotidiano ordinário na lida educativa. Além disso, a contribuição prévia, planejamento curricular e construção coletiva impessoal do sistema de Educação Básica constitui a repetição do aprendizado em diferença, tanto no objeto dessa dissertação — Processo de mediação do ensino literário —, como também, em análises de currículos e diretrizes com vistas a metodologias de práticas docentes.

Essa pesquisa tem como fundamento bibliografias teóricas que permitem perceber lacunas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum Curricular*. No primeiro caso, observamos a carga-horária de 20 por cento, que leva a um estrangulamento da criatividade no trânsito burocrático e na lida diurna, que abre espaço para a construção de temporalidade estética na repetição do ato institucionalizado. Por conseguinte,

os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2013, p. 39).

A consolidação de conhecimentos em nível de desenvolvimento intelectual obedece a um imperativo de objetividade necessária à persecução de resultados. No entanto, a incerteza desponta no 2º: a vida contempla o acaso, mas a fabulação propõe a possibilidade do acontecimento. Tal conjectura transita entre a criatividade e o silêncio do vazio que corresponde ao espaço literário:

o poder produz silêncio, e medo e impotência.

Está o silêncio mal, o silêncio que se impõe com violência, o das palavras afogadas, o da alegria proibida, o de não poder falar, o de não poder rir, o de não poder brincar.

E esse nós não queremos.

Mas o silêncio, na escola, é também outra coisa.

Está o silêncio bom, o silêncio generoso, o que é condição da atenção, do respeito, da intimidade, da escuta.

E é esse, precisamente esse, o que está sendo roubado.

E é esse, precisamente esse, o que queremos, o que pedimos, o que necessitamos.

Porque o silêncio se converteu em uma das mais Belas-Artes e sua importância não deixa de crescer nesta época ruidosa. Porque a arte do silêncio é cada vez mais necessária, embora seus efeitos sejam sutis. Porque o silêncio, às vezes, é espera e paciência, um silêncio não oposto à palavra, mas o lugar onde a palavra germina. (LARROSA, 2019, p. 417).

O silêncio da construção docente evoca indícios de ausências nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*:

Na definição e na gestão do currículo, sem dúvida, inscrevem-se fronteiras de ordem legal e teórico-metodológica. Sua lógica dirige-se aos jovens não como categorização genérica e abstrata, mas **consideradas suas singularidades**, que se situam num tempo determinado, que, ao mesmo tempo, é recorte da existência humana e herdeiro de arquétipos **conformadores da sua singularidade inscrita em determinações históricas**. Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. (BRASIL, 2013 p. 39. Grifos meus).

A dificuldade apontada no excerto em relação ao alunado implica a completude e a totalidade do coletivo impessoal, ou seja, há o não-real em via de desejo pedagógico e organizacional para que ocorra a legitimação das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Assim, o espaço de ambiguidades do Ensino de Literatura está colocado em vias singulares da participação possível dos jovens no Ensino Médio. Desse modo, a compreensão do desejo em atravessar as singularidades em sentido de gestão educativa expropriam o espaço de educação como forma de elaboração de ideias.

Nesse contexto, a *mediação criativa* comporta a exigência das singularidades como não conformistas em relação aos planos estipulados pelo coletivo impessoal, tendo como ponto de ação o papel do professor em espaço de sala de aula. A partir das singularidades inscritas em um espaço histórico, é necessário que a mediação literária seja frutiva em direção ao interno inventivo de cada aluno. Logo, a percepção do professor sobre o tecido escolar implica o gesto de transformação, de afetividade e acolhimento, inerentes à paciência e ao sentido existencial do pensamento agregador, isto é, cada singularidade encontra as determinações históricas como parte de um imaginário cultural, que não deve ser visto como arquétipos conformadores, mas arquétipos existentes e constituidores do inesperado. Assim, cada singularidade possui como espaço o silêncio herdado do trânsito imaginativo de uma sociedade em nível cultural. Por conseguinte, o professorado executa a releitura dos saberes herdados em acontecimentos institucionais (Educação Superior, Eventos Científicos, Reuniões com Pares). Há, também, trânsitos em espaços de composições singulares (Leituras literárias, confluências audiovisuais, experiências afetivas entre familiares e desconhecidos), todo esse espaço social, em abrangência coletiva e impessoal, é regado pela singularidade interna e pela (des)organização do espaço de fruição intersubjetiva.

Por fim, o alunado e professorado possuem qualidades históricas, imagens de atuação no coletivo impessoal, que são bem delineadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais*

da Educação Básica, contudo, devemos observar e agir com o acolhimento interno necessário. Adiante, o professorado deve compreender seu papel histórico, mas antes disso, deve compreender que seu ser é um espaço de silêncio e desconhecido, é uma existência que não pode ser totalizada em uma prática profissional, mas sim, que há uma fruição entre os entes que participam desse processo de ensino e que fundamentam a *mediação criativa* como parte constituidora desse acontecimento, sem elas o professor não cumpre sua função. Desse modo, há um espaço do inesperado, e o desconhecido é possível a partir da fabulação, do sonho, da intrépida vontade de fruir entre as singularidades esboçadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.

Como forma de limite à liberdade do ensino, as avaliações contemplam espaços transitórios que envolvem diferentes tessituras às singularidades do Ensino Básico, em específico o Ensino Médio, as avaliações de aprendizagem (internas, externas e em redes) contribuem para o desenvolvimento do escopo intelectual e fomentam espaços sociais em existência singular. Cada contribuição elaborada pelas avaliações abre espaços lacunares de atuação profissional, a repetição dos papéis sociais compactuam para a perda e ausência necessárias à criatividade. No espaço do Ensino Médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) fomenta a massa coletiva e impessoal ao desconhecido em áreas de Educação Superior (em diferentes áreas de diplomação — Técnica, Bacharelado e Licenciaturas). Nesse contexto, o alunado deve conferir uma responsabilidade singular mediada nos anos anteriores ao Ensino Superior, essa responsabilidade é construída em confluência ao professor que, no caso do professor de literatura, apresenta as possibilidades adequadas ao espaço social em um nível de afetividade e pertencimento cultural. Esse trânsito entre o singular e o coletivo impessoal desdobra a importância da *mediação criativa* em proporcionar o silêncio frutivo como forma de não adequação estanque e totalizadora no espaço de autonomia do coletivo impessoal.

2.2 Avaliação: paradoxo educacional

Para exemplificar o espaço avaliativo e que fomenta a descontinuidade das singularidades dos alunos as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* esboçam:

do ponto de vista teórico, muitas são as formulações que tratam da avaliação. No ambiente educacional, ela compreende três dimensões básicas:

- I – avaliação da aprendizagem;
- II – avaliação institucional interna e externa;
- III – avaliação de redes de Educação Básica.

Nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações in loco. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando. (BRASIL, 2013, p. 51).

A conjectura do aparato social em busca de uma organização avaliativa é o ponto central de ação, a escola, o interno escolar que ocorre na ação pedagógica, em específico a ação docente em sala de aula. Nesse sentido, as formulações do excerto envolvem prognósticos do Ensino Fundamental como o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), que avalia o ensino com base na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC); no âmbito dessa dissertação, o ENEM é estipulado como espaço de abertura e adequação ao alunado. Além disso, o trânsito na descontinuidade do Ensino Médio à continuidade do Ensino Superior e a formulação entre o trânsito de opostos sentidos implica na estranheza objetiva da avaliação, decorrente de aberturas e fechamentos experienciais, o alunado necessita de uma base criativa para compreender as transformações do coletivo impessoal sobre sua singularidade, para, assim, desenvolver ferramentas de ação na (des)construção dos arquétipos planejados e intuídos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.

Por fim, há a inserção das adequações em nível de docência nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*:

o artigo 3º da LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na

educação. Reafirma a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem esta sem aquele. O significado de escola aqui traduz a noção de que **valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.** (BRASIL, 2013, p. 57. Grifos do original).

Como definido anteriormente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, vemos a não-realidade do sistema educativo em valorizar o profissional da educação. Assim, o espaço de atuação do coletivo impessoal apresenta o professor como parte da escola em uma extensão do prazer e desejo de que a escola viva em fundamentação de qualidade gestorial, entre outros âmbitos. Por conseguinte, o desejo de legitimar essa dissertação objetiva uma prática docente que se desenvolve apesar das dificuldades conhecidas na organização teórica e prática da educação brasileira. Nesse ínterim, o acontecimento que escapa a gestão normativa educacional compreende a lida docente como parte fundamental no planejamento do Ensino e na estruturação da prática em sua sala de aula.

De acordo com a LDB: “artigos 67 e 13 [...] permitem identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola” (LDB *apud* BRASIL, 2013, p.57). Assim, os artigos, explicitamente, indicam:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos estudantes; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma

desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade. (LDB *apud* BRASIL, 2013, p. 57).

As prerrogativas e garantias coabitam no imaginário social, em síntese, as práticas que ocorrem na vida profissional do docente estão imbuídas de contraposições e reafirmam o processo de organização burocrática. Em exemplo estão os cargos temporários, substitutos e tempo de trabalho transbordado pelas demandas de grande quantitativo de alunos para cada professor.

Além disso, devemos compreender que o professor é o agente do espaço mais interno apresentado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, a sala de aula. Dessa forma, o professor apresenta e constrói, a partir de nossas singularidades, em cursos de licenciatura, especialização, mestrado e doutorado, as escolhas que configuram o trânsito ao desconhecido, nesse caso, à Educação Superior. Adiante, o paradoxal empenho de objetivar o ensino literário em avaliações que abrem lacunas na singularidade dos estudantes (universitários) ou indivíduos que não adentrarem à Educação Superior, expõe a (des)construção das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Assim, é preciso, pois, transitar entre as dúvidas que viver apresenta, bem como entre os conflitos e as resoluções de caráter efêmero que as singularidades (professorado e alunado) experienciam no decorrer do processo imaginativo (tanto cultural — Literatura em fruição, silêncio e confluência—, quanto social — normativas do desejo, prazer e crítica estabilizadoras de sentidos). Citando novamente a normativa:

Sabe-se, no entanto, que **a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.** Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;

II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2013, p. 58. Negritos do original).

Na abertura para a formação inicial e continuada, temos configurações diferentes. A priori, envolve aspectos essenciais ao fazer docente (graduação, por exemplo). No caso da continuada, temos aberturas a escolhas mais singulares, num trânsito de escolhas, para eventos

científicos, como também para extensões em diferentes espaços institucionais. Por conseguinte, as formações inseridas em diferentes campos de ensino devem transitar entre diferentes percepções profissionais, pois uma formação inicial pode ser adequada em nível de especialização para professores acadêmicos, decorrente das exigências básicas de instituições do Ensino Superior para o ingresso e efetiva prática docente nesses espaços educativos.

Nesses processos, as formações continuadas podem transitar entre professores da Educação Básica e o alunado em espaço do Ensino Médio, configurando uma ação criativa entre os meios de consolidação das singularidades em espaço de ensino literário. Em específico, o conhecimento é articulado entre os pares, tal como no curso que realizei, denominado *O Novo Ensino Médio — Diretrizes e Perspectivas*, destinado a professores de rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, contemplando Diretrizes para a avaliação formativa no Novo Ensino Médio; IF (Itinerários Formativos): Eletivas orientadas e Trilhas de aprendizagem por área de conhecimento; Objetivos de aprendizagem nas áreas do conhecimento na FGB (Formação Geral Básica) e nos IF (Itinerários Formativos); Pressupostos teóricos adotados pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), com carga horária de 90 horas. Nesse contexto, as aulas foram desenvolvidas pelo meio virtual em plataforma da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). A base constitutiva são: “[...] contextos de aprendizagem: Formação Geral Básica — FGB, Itinerários Formativos — IF, Ensino Médio em Tempo Integral — EMTI e Itinerário de Formação Técnica e Profissional — IFTP” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 10). Assim, a FGB atribui áreas de conhecimentos oriundas da BNCC, no caso da área dissertativa dessa escrita — Linguagens e suas Tecnologias — tendo como escopo a Língua Portuguesa. Além disso, os Itinerários Formativos são constituídos pelas Trilhas de Aprendizagem via eletivas em função do Projeto de Vida.

Ademais, a estabilidade do coletivo impessoal está fundamentada em um suposto projeto de vida à constituição de cada singularidade em sala de aula. Assim, os alunos escolhem as eletivas que irão compor suas Trilhas de Aprendizagem em função de um Projeto de Vida. Por ora, a premissa estimula a autonomia do alunado, mas não indica a mediação necessária para adequar, intuiti, apenas que estimula a segurança, confiança e autoestima, contribuindo para a estabilidade das singularidades do alunado. Entretanto, as vivências e acontecimentos contemporâneos incorrem numa disparidade existencial, em detrimento das ausências de estabilidade sociais e culturais. Além disso, compreender os conflitos do espaço de ensino, na Educação Básica, vai de encontro aos parâmetros de segurança e pontos de estabilidade pedagógica. Dessa forma, o fato de elaborarem um projeto de adequação ao futuro profissional,

além de demandas em sala de aula, são limitadas com base no *Caderno Orientador Avaliação para as Aprendizagens do Novo Ensino Médio — Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Entretanto, a Eletiva que ministrei denominada *Literatura Eterniza o Tempo*, compreende o aspecto de silêncio em relação à imagem da normativa educacional, pois, a sala de aula é ministrada por mim e mediada em conjunto com os alunos. Nesse contexto, as manipulações na composição curricular contribuem para adequar a liberdade no processo de Ensino Literário. De tal forma, a estruturação da Literatura em sua forma ontológica propõe a mediação poética, isto é, a ambiguidade da incerteza pedagógica por via utópica das normativas educacionais.

Ademais, a inserção da literatura em política pedagógica é escassa, não há, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, grandes referências ao tema. Entretanto, um dos componentes definidos pela LDB como obrigatório é: “estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 186). Segundo esse documento:

Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena). (BRASIL, 2013, p. 186. Grifos do original).

A inserção de estruturas para regulação política e social configura o escopo de atuação do professor, com vistas ao trabalho literário nas respectivas temáticas. No espaço de lida docente, a literatura possui formas de atravessamento poético, em virtude de representações em imagens de fruição, isto é, confluências entre singularidades, em sala de aula, como temas contemporâneos, fundamentando a composição de amálgamas em representação estética e vivências coletivas sociais e culturais. Nesse contexto, a importância da literatura negra e indígena, por exemplo, propõe legitimações sociais no escopo do coletivo impessoal. Por conseguinte, a imagem social, vista a partir do distanciamento literário, confirma a atuação do extraliterário como forma da própria liberdade ontológica do texto literário (BLANCHOT, 2005). Nesse sentido, o silêncio da autonomia coletiva expõe a generosidade em confluências singulares da fruição (LARROSA, 2019), revivendo a literatura em sala de aula e intuindo a construção do Ensino Literário em processo agregador ao Imaginário Cultural e Social, mesmo que o trânsito seja em espaço fragmentário, isto é, o noturno literário em espaços de distanciamento imagético transitando na ação diurna da prática docente.

Além do escopo literário em espaço de legitimação cultural negra e indígena, as instruções de prática docente são imbuídas do sentido coletivo impessoal de atuação. Nesse

ínterim, a proposta de *mediação criativa* expõe conceitos para o fazer docente na Educação Básica, em espaço de Ensino Médio. Além disso, as construções teóricas entre os autores citados e relacionados contribuem para estabilizar o trânsito entre a distância do imaginário social, em apresentação não real do acontecimento do ensino literário (dissertação) e, o imaginário cultural (processo de mediação literária).

2.3 Liberdade à leitura de obras literárias: adequações e contradições do ensino de literatura

A organização curricular em curso na Educação Básica possui como meio de sustentação a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Além de ser transversal à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e às *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, a BNCC é: “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse contexto, a proposição de ensino geral e agregador em um ponto de intersecção comum corrobora para a composição de imaginário social em trânsito ao imaginário cultural. Assim sendo, as adequações iniciais e acolhedoras possuem o paradoxo do amálgama entre o coletivo comum (ensino progressivo para todos os alunos) e a confluência do alunado em sala de aula:

Não se trata aqui senão do próprio trabalho do imaginário. Circunscrever, comprimir, fazer conter, a despeito das rígidas limitações do mundo físico, ou, pelo contrário (o que não é o caso, mas remete ao aspecto oposto da mesma situação), expandir, agigantar, exorbitar e transcender — tais são as possibilidades que se colocam para a mente sonhadora e imaginativa, que perscruta a seu modo todos os segredos do espaço. Sua tarefa é recolher e concentrar, num canto qualquer de mundo, uma dispersão ou uma multiplicidade de elementos que, de outra maneira e sem a aplicação desse trabalho, jamais poderiam encontrar ali o seu ponto de intersecção. (SUTTANA, 2013, p. 173).

Dessa forma, o trabalho da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, compõem o ponto de intersecção da lida docente. Ambas normativas são embebidas de poética sonhadora em função da formação de jovens do Ensino Médio. Nesse sentido, contemplar o processo de ensino de literatura no espaço do imaginário social é a tarefa que provoca o trânsito em imaginário cultural, em decorrência do distanciamento da imagem pedagógica à vivacidade que representa o acontecimento em sala de aula. Portanto, a construção do processo de ensino brasileiro visa compreender o recolhimento das possibilidades de atuação docente e concentrar o ponto de

intersecção dessa imagem em detrimento ao trânsito do imaginário social, observando a poética existencial da cultura em vias de transcendência dos próprios limites normativos.

Adiante, os aspectos confluentes à *mediação criativa* da literatura, que envolve ambos os espaços teóricos na sua própria existência: “como o fundo luminoso de invisibilidade e de irreabilidade de onde tudo vem e onde tudo se acaba” (BLANCHOT, 2005, p. 79). No ponto de adequação literária pela BNCC, a composição do fundo pedagógico corresponde à invisibilidade e irreabilidade da própria normativa como acontecimento em sala de aula, como também, a sala de aula em sua constituição laborativa está em processo de realização no acontecimento da prática docente, mas se encerra na proposição de apreensão do vivido em prol de normativas educacionais: “Conseqüentemente, o analista (professor) deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como [...] a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir” (CANDIDO, 1985, p. 5). Portanto, o processo de ensino literário corresponde aos ditos que se (des)encerram, formando o trânsito imaginativo entre o distanciamento e aproximação do objeto em questão — processo do ensino de literatura.

Na construção da BNCC, há o destacamento das “10 competências gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim, as competências (conceitos e procedimentos) estão em desdobramento nos três níveis da Educação Básica, tendo em vista o Ensino Médio, mas não serão relatoriais. Nesse contexto, as cinco primeiras competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para **entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo **a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se **expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo**.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**. (BRASIL, 2018, p. 9. Negritos meus).

No trabalho de entender e explicar a realidade, no campo do ensino da literatura, o professor explora duas composições em intersecção: a cultura e a sociedade. Na primeira competência, há a objetividade de “construção de uma sociedade justa e democrática, além de inclusiva”. Sob esse ponto de vista, a literatura é ferramenta necessária à construção de uma imagem social real, em acontecimento contínuo e repetitivo, isto é: “ler infatigavelmente o texto (literário) analisado é a regra de ouro do analista (professor) [...] A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício” (CANDIDO, 1985, p. 6). Por conseguinte, a arte literária promove a repetição em fundamento à competência educacional, pois o professor continuará a aprender em confluência ao alunado. Dessa forma, a leitura literária, como espaço distante e anônimo dos desejos de qualquer indivíduo, promove aproximação à primeira competência. Logo, há a possibilidade colaborativa (professor e alunado) em um sentido de fabulação. Assim, a busca pelo sonho que transita entre a intersecção — cultura e sociedade — em estado de desconhecimento, sem certeza e, estranho ao estanque desejo pedagógico:

o anonimato é, antes, da ordem do afastamento, do distanciamento – e desse distanciamento que, no dizer de Blanchot, a arte toma em relação ao mundo, não porque precisa se afastar do mundo para instituir um universo próprio ou uma voz específica, inconfundível, mas porque o próprio imaginário (e, por conseguinte, a linguagem que nele mergulha as suas raízes) já é afastamento e distanciamento. (SUTTANA, 2013, p. 173).

No âmbito do anonimato imaginativo da arte, vertemos à segunda competência, que compreende o planejamento científico, com vistas ao sentido curioso da prática intelectual. Sendo assim, o limiar do imaginário artístico e literário no campo desta dissertação, a competência utiliza a imaginação e criatividade para que ocorra o trânsito entre a crítica e a construção resolutiva de algum problema. Além disso, a composição da imagem científica em criatividade é o plano de ação docente: “os professores de literatura sabem que cada abordagem de um texto poético pode alterar a maneira de entendê-lo; mas sabem também que o nosso ofício obriga a apresentá-las, por mais insatisfatórias que sejam” (CANDIDO, 1985, p. 6). Cada singularidade em *mediação criativa* (professorado) tem seu meio para apresentar os textos poéticos, da mesma forma. Logo, a repetição em leitura de textos poéticos já compreende a diferença, como postulado por Larrossa. Por conseguinte, a sobriedade da insatisfação corresponde ao âmbito da descontinuidade em prática docente, seja pelo término da aula e sensação de náusea da mediação realizada ou, ao iniciar a aula com recursos e estruturas pouco aprazíveis, como também temáticas que em repetição desgastam o interno criativo do professorado.

Na terceira competência geral ocorre a valorização do processo frutivo em vistas à cultura local e globalmente. Esse espaço de elaboração imagética estabelece a solidez da normativa curricular num estado de deslocamento constante, tendo como princípio a valorização entre o trânsito intersubjetivo das singularidades em sala de aula e o imaginário social correspondente à BNCC. Por conseguinte, no texto de Candido, o espaço estético e artístico literário que contempla a formação do imaginário cultural brasileiro com o poema *Caramuru*, de Santa Rita Durão (século XVIII):

as concepções do passado e as do presente, entre dois países e duas culturas, é possível mostrar muitos exemplos de entrechoque, contraste, embate moral e estético, que não são colaterais, mas essenciais ao texto, pois o leitor logo percebe neste o senso e o gosto do conflito em todos os níveis: de sonoridade, de palavras, de paixões, de grupos humanos e de culturas [...] Como se sabe, a finalidade expressa do *Caramuru* é descrever o início da colonização da Bahia, por obra sobretudo de Diogo Álvares Correia e sua mulher, Paraguaçu. Simultaneamente há um desígnio mais importante para o poeta: a redenção do índio pela conversão. Mas na perspectiva de hoje o resultado final se traduz no choque das culturas, que caracteriza o processo colonizador, justificado pelos dois desígnios. (CANDIDO, 1985, pp. 10-11).

A análise de *Caramuru* apresenta o espaço de deslocamento frutivo, isto é, a criatividade na atribuição de sentidos literários em acontecimentos contemporâneos é mediação da obra citada em um sentido de trânsito cultural no âmbito social. Desse modo, a possibilidade de relacionar o escopo de engajamento extraliterário ratifica a literatura como liberdade de transitar entre diferentes espaços do imaginário (cultural e social). Assim, há como exemplo a questão do Marco Temporal em processo de julgamento no STF (Supremo Tribunal Federal): “A tese do marco temporal prevê que só devam ser demarcadas as terras ocupadas pelos povos indígenas até a data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988” (BITTAR, 2022, p.1). Dessa forma, a literatura transcende sentidos sociais, pelo motivo de atravessar imagens poéticas em atemporalidade cultural. Por conseguinte, o alunado e professorado dispõem do espaço frutivo da literatura, tendo em vista o espaço de fabulação como possibilidade de reavivamento constante (o silêncio em confluência: a ausência generosa da literatura no espaço aberto da sala de aula reverbera acontecimentos sociais). Além disso: “hoje muitos dos territórios [indígenas] são assediados” (OLIVEIRA *apud* BITTAR, 2022, p. 1), em continuidade:

há 5 mil anos os povos indígenas moram aqui. E as pessoas que chegaram agora matam as comunidades, matam as crianças, acabam com o nosso rio, acabam com o nosso peixe, acabam com a nossa floresta. Temos certeza que vamos lutar. Dentro da legalidade e do respeito às pessoas, nós, povos

indígenas, vamos lutar. Temos 500 anos lutando, mas pode esperar que nós estamos preparados para mil anos. (XOKLENG *apud* BITTAR, 2022, p. 2).

Nesse contexto, a discussão está em votação no STF (sem data para ser finalizada – paradoxo entre o objeto da causa indígena como delimitação temporal à Constituição de 1988 em uma ilimitada temporalidade social) o que implica a ideia do Estado social do contemporâneo se sobrepondo à dinâmica cultural e histórica. Nesse espaço de ambiguidades temporais, constata-se a viabilidade ontológica da literatura, que presentifica sua liberdade em meios transitórios (culturais e sociais), tendo em vista a temática como processo de fronteiras culturais em conflitos representados na obra *Caramuru*. Por fim, os limites sociais entram em contradições e paradoxos frígidos e ausentes de vivacidade e afetividade, decorrentes da impessoalidade coletiva. Assim:

no Brasil, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população indígena é de 896.917, com 305 povos falando 274 idiomas. Desses, 572.083 reside em áreas rurais e 324.834 em cidades, correspondendo a 0,47% da população total do país. O estado do Amazonas, com 168.680 habitantes, concentra a maior população indígena. O relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 2020), mostrou o aumento de casos de violência contra indígenas de 2018 para 2019. Foram 276 casos de violência contra um indivíduo em 2019, mais que o dobro do total registrado em 2018 (110 casos). O relatório também registrou um crescimento das invasões as terras/ territórios e danos ao patrimônio indígena, no ano de 2019, o primeiro sob a presidência de Jair Bolsonaro. Foram 256 casos de invasão, 135% a mais do que em 2018. (MONDARDO, 2022, p. 4).

Diante os dados apresentados pelo pesquisador Mondardo, a literatura de *Caramuru* deve ser trabalhada em *mediação criativa*, emergindo o silêncio frutivo do acontecimento em sala de aula. Dessa forma, a elaboração dos temas literários transita no imaginário social e cultural, com vistas ao atravessamento poético que vigora em conflitos internos sobre violências e perturbações nas experiências dos leitores em espaços contemporâneos dos acontecimentos reais. Por conseguinte, a quarta competência geral explora a apresentação de acontecimentos diversos sobre um determinado escopo de saber, neste caso, o ensino de literatura (*Caramuru*) em desdobramento das vivências contemporâneas que provocam o silêncio perturbador do distanciamento imagético em vistas à realidade do imaginário em trânsito cultural (literário) e social (processo de ensino e afetividade criativa do real contemporâneo). Destarte, a consciência dessas vivências se agrega ao saber literário do analista (professor), no momento de estudar um texto sob certa perspectiva confrontando-o com a realidade histórica; ela pode permitir, no caso, um questionamento tanto do literário quanto do histórico, numa ótica de realidade contemporânea. Esse saber literário envolve-se no espaço extraliterário em engajamento interno

à literatura; o processo de distanciamento da imagem do ensino literário propõe a aproximação em presença do texto da literatura, aprofundando o imaginário (transitável — socialmente e culturalmente):

se o pudor da palavra estabelece entre nós e as coisas essa distância, sem a qual estaríamos expostos à nudez e ao sufocamento, não é negando as coisas, mas abrindo-as e, por essa abertura, liberando a parte de luz e o intervalo que as constituem, ou ainda, é tornando sensível o que existe para além do corpo, consentindo a esse além pelo qual todo corpo se afirmar, acolhendo o antes-do-corpo que é “o secreto prolongamento de sua substância”. (BLANCHOT, 2005, p. 82, grifo do original).

Nesse sentido, há confluência entre o prolongamento da substância artística e literária na fruição barthesiana. Ambos os autores — Blanchot e Barthes — observam e dissertam sobre o acontecimento irregistrável, que é, em síntese, a extensão em prazer, como também a liberdade em parte luminosa do noturno literário em sensibilidade que transborda o Ensino de Literatura, sem negar as composições perturbadoras, conforme propõe Candido. Logo, as composições da *mediação criativa* expõem a suspensão literária em deslocamento distante do ensino literário, versando o trânsito frutivo na sala de aula:

o mundo é trabalho do dia, mas esse trabalho é alienado, escapa ao domínio total da consciência que Hegel já havia entrevisto. Já a relação da literatura com tudo isso, porém é bastante ambígua. A seu modo, pode-se dizer que ela não lida com ideias, nem tampouco devolve o ser às coisas [...] resgatando o homem do exílio e do erro. Antes, ocorre que a sua linguagem se estabelece numa espécie de região intermédia, onde o falar é ao mesmo tempo a profundidade do ser que retorna à linguagem, mas é também a essência da linguagem – a ausência de ser convertida em imagem, nesse distanciar-se incessante que não é nem mesmo um distanciamento efetivo, que não pode ser medido, qualificado ou quantificado como tal [...] mantém-se intacto o seu poder de distanciar, enquanto produz os **efeitos mais perturbadores**, refletidos na relação dos homens com as palavras e dos escritores com as obras. (SUTTANA, 2013, p. 180. Negritos meus).

Sob essa ótica, há uma superficialidade da perda em sentido literário, mas promove a intermediação dos sentidos linguísticos da realidade e essencialidade da imagem poética no fazer docente. Nesse contexto, o distanciamento dos suportes normativos e analíticos (BNCC e CANDIDO) promove os sentidos *perturbadores* da impossibilidade de finalizar em certeza a literatura, como também sua imagem em ponto de intersecção, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e Na *sala de aula*. Logo, as composições transitam, em espaço da arte (profundos e densos), ao espaço diurno (estabilizados e repetitivos em perda).

Na retomada de sentidos em criatividade, há o processo em ensino literário a partir da Lei nº 11.645/2008, que institui a cultura indígena na Educação Básica, elevando a mediação do professorado ao saber contemporâneo e estético da temática indígena. Assim, na obra *Caramuru*:

seria de esperar que a catequese ocupasse lugar dominante na ação presente e na antevisão do futuro, que constituem, com a exposição das tradições indígenas, as três dimensões do poema. Mas ela acaba ficando em segundo plano, porque, embora muito importante no começo, quando Diogo expõe a sua religião e o poeta efetua uma assimilação entre ela e as crenças locais, embora invocada a todo momento, o que avulta como ação (elemento fundamental numa epopeia) é a guerra. A antevisão da história do Brasil, que Paraguaçu tem nos Cantos VIII e IX, deveria mostrar a atividade dos jesuítas (glorificados de passagem nalgumas estrofes finais), mostrando o traçado geral da ação missionária. No entanto é constituída maciçamente por guerras e combates. Contra hereges, é verdade, tornando-se, portanto, uma forma extrema de militância para preservar a religião católica. Mas de qualquer modo, guerra — e que guerra! (CANDIDO, 1985, p. 11).

Nesse sentido, a guerra entre espaços reais dos indígenas não cessou na contemporaneidade, dessa forma, a quinta competência geral provoca a disseminação de informação em vistas ao protagonismo em vida pessoal e coletiva. Adiante, o âmbito de envolver as singularidades em possibilidades de ações coletivas promove a necessidade de transitar entre o silêncio frutivo e a ausência de certeza. Além disso, há a necessidade de expor a não realidade da resolução do problema, isto é, a guerra em continuidade entre a cosmologia indígena (visão indígena em meio ao mundo – ocidental —) e o espaço social da tessitura civilizatória (visão em *recursos* naturais):

Os fatos e a história recente dos últimos quinhentos anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. (KRENAK, 2008, p. 25).

Amiúde, o contato entre o imaginário cultural (indígena) e o social necessita do trânsito (des)contínuo, ou seja, o eterno retorno do infinito em espaço finito do tempo real. No encontro entre culturas e visões sociais, o professorado apreende recursos imagéticos teóricos que contribuirão para a tomada de desenvolvimento pedagógico. Nesse contexto, a proposta criativa não cessa a guerra, a lida docente é micro em relação aos acontecimentos contemporâneos, mas a literatura em processo de fruição atravessa os conflitos e ambiguidades e propõe a perturbação em trânsito imaginativo do espaço possível. Logo, o sentido em *Caramuru* compreende a fruição que deve espairecer em sala de aula:

De espaço a espaço surgem paradas admiráveis, remansos espreitados e singelos que marcam o contraste e mostram como esse poeta belicoso é capaz de sentir também qual seria a ordem ideal das coisas e dos seres, entre os tumultos da guerra e a agitação geral da vida. Assim, alguns momentos mais bonitos do poema são descrições onde entra a água, nos intervalos do fogo. (CANDIDO, 1985, p. 14).

Nessa tessitura, a ausência da guerra expõe a liberdade literária em apresentar sua possibilidade de preenchimento do vazio, tanto na obra literária, como nos acontecimentos do contemporâneo real. Por conseguinte, o silêncio da guerra e a composição da estética serena formam a estética em sua parada em espanto paciente; entrementes a beleza está fundamentada na natureza em uma amálgama silenciosa:

2.

Dormindo estava Paraguaçu formosa,
Onde um claro ribeiro a sombra corre;
Lânguida está, como ela, a branca rosa,
E nas plantas com a calma o vigor morre;
Mas buscando a frescura deleitosa
De um grão maracujá, que ali discorre,
Recostava-se a bela sobre um posto,
Que, encobrindo-lhe o mais, descobre o rosto.

3.

Respira tão tranqüila, tão serena,
E em langor tão suave adormecida,
Como quem livre de temor, ou pena,
Repousa, dando pausa à doce vida. (DURÃO, *apud*
CANDIDO, 1985, p. 14).

Na criação poética, a literatura em engajamento blanchotiano propõe o uso das distâncias imagéticas em vista da profundidade estética, que eleva o espaço de mediação literária em um silêncio generoso larrosiano. Tal processo de utilização e imbricação entre o imaginário social (normativas, teorias e metodologias educacionais) transita no imaginário cultural, compondo e ratificando o atravessamento poético da literatura no processo de ensino literário. Além disso, o Ensino de Literatura: “aparecerá mais como um dilema que há de permanecer em latência no fundo, infundindo ânimo aos espíritos e, ao mesmo tempo, preservando-os de desesperar ou de desistir de seu empreendimento” (SUTTANA, 2007, p. 320). Dessa forma, as resoluções de problemas reais via literatura não são possíveis, pois seria subtraído. Por conseguinte, o empreendimento em *Caramuru* expõe:

o índio e a natureza, tratados literariamente, importavam numa espécie de integração do mundo americano à expressão culta das fontes civilizadoras, sublimando o esmagamento das culturas locais. Ao mesmo tempo importavam em renovar os símbolos cansados da tradição de origem clássica, levando ao

patrimônio comum da literatura ocidental a perspectiva de um temário novo e uma nova forma. Essa dupla corrente se manifesta no Sono de Paraguaçu. (CANDIDO, 1985, p. 16).

No espaço possível, o alunado atribuirá sentidos decorrentes da mediação poética (criativa), tendo em vista a afetividade e acolhimento do escopo literário indígena. Nesse momento, o professor mediará as percepções de *Caramuru* em vias de aberturas de sentido fundamentadas nos diversos espaços do coletivo impessoal (jornais, manifestações, normativas e tempo social de ensino). Além disso, de acordo com a quinta competência, os sentidos digitais compreendem o debate indígena via própria voz, tendo como proposta o imaginário cultural em trânsito profundo ao escopo social, em linha tênue e, por vezes, rompida em violência exterior advinda de estruturas coletivas e impessoais sobre os indígenas, reverberando a necessidade conflituosa. Assim, a literatura implica sua existência própria em confluência extraliterária como forma de transitar livremente nas adequações inseridas na BNCC e *Na Sala de Aula*, de Antonio Candido. Por fim: “a noção de um distanciamento, de estar em relação com um fundo que não se pode atingir, mas do qual não se pode prescindir” (SUTTANA, 2013, p. 181). Dessa forma, promove o desdobramento da literatura à distância da imagem organizacional em normativas, teorias e análise literárias na prática docente, não sendo possível arquitetar a imagem total do objeto. Antes, é possível elaborar a imagem em distância no trânsito em sala de aula, ambiente de esmaecimento laborativo e vital à própria existência da literatura: “diria que os poetas mineiros do século XVIII viveram intensamente problemas desse tipo, inclusive sob o aspecto de confronto das duas ordens culturais opostas: a europeia e a americana (ou: a civilizada e a primitiva)” (CANDIDO, 1985, p. 18). Nesse caso, o professor apresenta as características contextuais em confluência com o espaço estético da literatura, observando o trânsito entre culturas que fomenta as incursões em estabilidade coletiva e impessoal: o social educacional.

As competências seguintes:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, **pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com **acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades**, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia**, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, pp. 9-10. Grifos meus).

A sexta competência implica a possibilidade como certeza, “o projeto de vida”, em paradoxo com a liberdade, tendo em vista o crítico interno e responsável que permite o trato literário à apreciação cidadã. Por conseguinte, o recurso extraliterário, no espaço poético da prática docente, promove o deslocamento na composição do esmaecido projeto de vida (coletivamente impessoal); pois a leitura em mediação criativa implica que: “a leitura é, nesse sentido, mais positiva do que a criação, *mais criadora*, embora não produzindo nada [...] Nada faz e tudo é realizado” (BLANCHOT, 2005, p. 329. Grifos meus). Tal confirmação do processo de fabulação literária ratifica a ideia de que, em sala de aula, a contribuição da leitura literária impõe a poética como perspectiva de ensino, sugerida na sétima competência, isto é, pontos de vista, em respeito aos direitos humanos, desvelam o informe da literatura.

Adiante, a fronteira em flutuação social e cultural contempla a confluência da leitura em espaço de elaboração, tendo em colocação ontológica a liberdade da literatura: “Algo silenciosa e paciente [...] e só perde tal caráter quando, convertida em crítica, tenta coagular o sentido numa ‘coisa’ com a qual poderá lidar” (SUTTANA, 2007, p. 334). De tal forma, a delicadeza poética do anônimo em experiência frutiva permeia a impessoalidade da oitava competência, transformando a impessoalidade em amálgama, isto é, a alteridade em confluência afetiva, acolhedora e emocional: “Então é preciso reconhecer que se trata de uma experiência intersubjetiva, de indivíduo para indivíduo, e que não há indivíduo nem intersubjetividade fora do plano da liberdade.” (SUTTANA, 2007, p. 334).

Portanto, as competências 9 e 10 reafirmam o coletivo impessoal como forma de valorizar a diversidade cultural em um plano de legitimação social: “a liberdade não é qualquer coisa que se possa reivindicar, mas é aquilo que se deve pressupor na raiz do pensamento, um ponto de partida e não tanto uma postulação de chegada” (SUTTANA, 2007, p. 335). Na prática docente, a *mediação criativa é livre*, no sentido que atribui Suttana a essa palavra, pois não postula o fim, mas abre o espaço da raiz em prática intelectual: é o ponto de partida para que o acontecimento frutivo ocorra de forma a contemplar as normativas em sua impessoalidade

geral, em confluência com as singularidades que trabalham em conjunto poético e ontológico na experiência da literatura.

Nesse processo, a organização da BNCC gira em torno das competências gerais. Além delas, há as competências específicas da área Linguagens e suas Tecnologias. São sete proposições que fomentam o aprofundamento em trânsito social no Ensino Médio, a saber:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (**artísticas, corporais e verbais**) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, **conflitos** e relações de poder que permeiam as **práticas sociais** de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e **combatendo preconceitos de qualquer natureza**.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e **autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, **variável, heterogêneo e sensível** aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no **enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza**.
5. **Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais**, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas **produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais**, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para **dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa**, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva**. (BRASIL, 2018, p. 490. Grifos meus).

A priori, há a delimitação do escopo discursivo em meio às tessituras sociais, desenvolvendo o âmbito da linguagem em suas diversas manifestações. Na primeira competência, os limiares artístico, corporal e verbal são bases para a confirmação do gesto intersubjetivo da mediação criativa, pois a ontologia literária desdobra-se em estética artística,

pulsando corporalmente em palavras que transbordam a BNCC. No entanto não excluem as possibilidades do ensino literário em fruição, pois, na segunda competência específica, o sentido de conflito em práticas sociais colabora para o trânsito ambíguo do imaginário coletivo (cultural e social), além de abarcar o sentido literário em liberdade extraliterária. Em seguida, a terceira competência específica vibra em criticidade e criatividade à ideia de ser autor da vida: processo de incertezas que formulam o paradoxo do projeto de vida inscrito em desejo institucional. Nesse caso, há a limitação em alteridade com base nos direitos humanos, isto é, a liberdade de *mediação criativa* em trânsito de criação e criticidade:

Certamente as instâncias não podem ser separadas com nitidez. Mas é fato também que, quanto mais a teoria se esforça por ler nas entrelinhas, mais parece surgir uma literatura disposta a lhe falar por entrelinhas – com uma voz que diz o que se quer ouvir, mantendo aberto um circuito de comunicação no qual, enfim, todos se sentirão recompensados. (SUTTANA, 2007, p. 339).

A ambiguidade criativa da literatura, em consonância com o que é exterior ao literário, expõe a quarta competência específica, de variabilidade, heterogeneidade e sensibilidade ao contexto de composição da obra literária e à mediação em acontecimento vital ao alunado e professorado. Dessa forma, trata-se de uma crítica à análise que se preocupa em “ler nas entrelinhas”, ignorando a ideia de que o sentido é uma projeção da experiência do leitor enquanto criatura viva e real em contato com o texto da literatura.

Diante a quinta competência específica, a composição da simplicidade em espaço artificial explora a produção e negociação de sentidos, como na Lira 77 de Tomás Antônio Gonzaga — *Marília de Dirceu* —, citada por Candido:

Nas noites de serão nos sentaremos
cos filhos, se os tivermos, à fogueira:
entre as falsas histórias, que contares,
lhes contaras a minha, verdadeira.
Pasmados te ouvirão; eu, entretanto,
ainda o rosto banharei de pranto. (GONZAGA *apud* CANDIDO, 1985, p. 21).

A simplicidade é visível na formulação do poema, a negociação de sentidos compreende o conflito entre o reconhecimento poético e a vivência do autor (necessária à interpretação dos versos). Nesse espaço interpretativo, a sexta competência específica é elementar ao trabalho de mediação criativa, desenvolvendo a contextualização de Candido de que: “trata-se, pois, da extrema fragilidade do destino; de um fracasso real compensado apenas pela esperança, que tem por única força o aleatório do devaneio” (CANDIDO, 1985, p.26). Ainda na sexta competência específica, a atribuição de sentidos reaviva o texto de Gonzaga, arquitetando o

trânsito em imaginário cultural e social do contexto de autoria: “O poema por sua vez é parte de um conjunto formado pelas circunstâncias da sua composição, o momento histórico, a vida do autor, o gênero literário, as tendências estéticas do seu tempo” (CANDIDO, 1985 p. 33).

Nesse âmbito o espaço de possibilidade frutiva da literatura é bem delineado. Assim, o espaço de estrutura do poema não é suficiente para garantir a liberdade interpretativa do poema: “Só sabendo que é de Gonzaga, e conhecendo as circunstâncias biográficas em que foi composta, ela adquire significado pleno, e, portanto, exerce pleno efeito. O conhecimento da estrutura não basta.” (CANDIDO, 1985, p. 33). Por conseguinte, acompanhando o pensamento de Candido:

Esta Lira foi escrita na prisão da Ilha das Cobras, ou na da Ordem Terceira de Santo Antônio, ambas no Rio de Janeiro, entre 1789 e 1793, pelo desembargador já nomeado da Relação da Bahia Tomás Antônio Gonzaga, acusado de participar duma conspiração contra o Estado português, e, portanto, implicado eventualmente em crime de lesa-majestade. A pena era o confisco dos bens, a infâmia social e a morte. A Marília referida é nome pastoral que deu a sua noiva Joaquina Dorotéia de Seixas, de uma família rica e importante da Capitania de Minas (o nome pastoral assumido por Gonzaga, segundo a convenção dos árcades, era Dirceu). (CANDIDO, 1985, p. 33).

A relação extraliterária corrobora para o trabalho livre do docente. De acordo com a biografia de Gonzaga, as palavras literárias ganham mais profundidade, constituindo densidade estética em um distanciamento que mira o confronto entre o simples e a perda do complexo aparato de altivez do autor. Em sentido estrito, a literatura é existência da perda, da ausência, do silêncio que, neste caso, frui em confluência à realidade. Entretanto, o distanciamento provoca aproximação pela esperança da beleza, em imagem de Marília e Dirceu vivendo aprazivelmente na tessitura da simplicidade, rusticidade em trabalho de composição artística nos versos e estrofes do poema. Em continuidade, não seria possível apreender sentidos, como também, atribuí-los sem a acepção biográfica do poeta? “se ignorarmos a vida de Gonzaga, é certo que a leitura basta para fruirmos o enunciado no nível ostensivo, em todo o seu encanto rústico” (CANDIDO, 1985, p. 34). Acompanhando o pensamento de Candido, a beleza de fruição seria delimitada pela imagem poética do pastor em possibilidade apaixonada de viver com sua companheira e filhos. Porém, o trânsito em espaço imaginativo é necessário para compreender os deslocamentos de composição do noturno em fragmentos diurnos: “Mas tudo fica mais claro e significativo se conhecermos a natureza das vantagens cuja perda o falso pastor lamenta: coisas como o cargo judiciário, a influência política e social” (CANDIDO, 1985, p. 33). Nesse contexto, o professorado vivencia o limiar do espaço da sala de aula em deslocamento imaginativo: “Tal espaço — da experiência que chamamos leitura —, qualquer

que seja o caso, na perspectiva que se descortina nele, para o leitor, de um acesso ao que a obra diz em sua intimidade, não pode ser compartilhado” (SUTTANA, 2011, p. 68). Esse espaço é único: a inacessibilidade da fruição vigora em existência poética da obra literária, como também, a pulsação do leitor não é compartilhada por outro corpo. Nesse processo, o silêncio é sentido em vias do imaginário transitável em sala de aula.

Após a explicação biográfica e leitura do poema de Gonzaga, a visão do professorado será fragmentada nos espaços ocupados em silêncio pelo alunado. Nesse sentido, não há espaço para objetificação do literário, mas há a profunda experiência do processo de ensino de literatura: “Esse quê (dito pela obra) não será reduzido a um objeto, [...] porque se acha ligado profundamente à experiência daquele espaço: é, ao mesmo tempo, o que o propicia e o que se manifesta nele como realização e limite.” (SUTTANA, 2011, p. 68). Desse modo, não há exclusão das normativas, como também, não há objetificação da literatura: o trânsito entre essas instâncias amplia o imaginário cultural e social, observando o atravessamento poético em experiência do leitor (professorado e alunado). Em relação à sétima competência específica, a experiência de aprender constitui a repetição necessária ao ensino de literatura. Cada leitura e aula ministrada configura a criação de um espaço único e efêmero. Portanto, os limites em realização estética contrastam com a ambiguidade da constituição humana, em adendo, à formação cidadã do alunado como conflito constante em trânsito poético:

o caráter de experiência do evento (a experiência da leitura) e o fato de que a literatura seja compreendida como um evento social carregam o evento para fora de si mesmo. A literatura se converte não só em celebração de certas possibilidades magníficas do fazer humano, como também numa didática e num ensinamento desse fazer, dado o caráter modelar que a reveste. (SUTTANA, 2011, pp. 69-70).

A retomada do trânsito literário é constantemente reiterada pelos autores escolhidos. Nesse excerto em particular, a compreensão do fazer humano em evento de leitura literária revela o espaço de *fora* da literatura. Em confluência, o aspecto modelar da arte literária é sentido paradoxal que deve ser atravessado poeticamente pelo professorado. Entretanto, a *mediação criativa* das estruturas do texto literário não se sobrepõe à sua existência, pois a autonomia e impessoalidade é erguida como espaço de não apreensão individual em detrimento à fruição intersubjetiva. Desse modo, as singularidades em sala de aula não possuem o poder de apreender o texto literário somente para si: há de vivenciar a experiência em silêncio generoso — larrosiano —, pois: “não há nada mais avesso à dinâmica da leitura do que as tentativas de a converter numa outra coisa, usurpando-lhe a voz em nome de alguma instância que se toma como superior ou anterior a ela e àquilo que ela pronuncia.” (SUTTANA, 2011, p.

71). Assim, o limite da existência literária promove a sua singularidade em relação aos desejos das diversas instâncias, sem renegá-las, mas impondo sua ausência em frestas que se abrem no espaço diurno.

Após a análise relacional das competências específicas da área de Linguagens e Suas tecnologias, as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) inseridas em cada competência figuram um escopo linguístico, com poucas incursões na literatura. Entretanto, citarei somente uma habilidade da sexta competência:

Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a **aguçar** continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 496. Grifos meus).

O ponto de finalidade específica demonstra a perturbação (sugerida pelo emprego do verbo *aguçar*) do imaginário cultural e social das singularidades que permeiam a sala de aula. Além disso, a fruição explora o silêncio da apreciação do espaço de sonho. Desse modo, as fronteiras entre realidade e não-realidade constituem espaços limítrofes entre culturas e sociedades, evocando a possibilidade de participação em espaço de “sensibilidade a imaginação e a criatividade”. Por conseguinte, a sensibilidade do espaço noturno em *Meu sonho*, por exemplo, de Alvares de Azevedo, também estudado por Candido, propõe a construção estética em imaginação e criatividade: “Incrustado na noite, o sonho passa então a modelo de poesia e narrativa: escrever como em sonho; descrever estados e ambientes de sonho; até propor o sonho como realidade, ou a realidade como sonho, mediados pela noite” (CANDIDO, 1985, p. 45).

Nesse contexto, a constituição do espaço literário é desdobrada em realidade pela mediação da noite; porém a realidade não é intuída à parte do sonho, ocorre um trânsito entre os espaços em poética-prática-leitor: “Os românticos foram [...] sensíveis à força transfiguradora da noite, [...] do sonho, que eles fazem refluir sobre a realidade, provocando uma transmutação na maneira de ver e conceber tanto o mundo exterior quanto o interior” (CANDIDO, 1985, p. 46). Nessa tessitura, o noturno é espaço transitável ao sonho, à ausência de luz que faz refluir a realidade como sentido interno ao externo afetivo, do autor que cria e propõe beleza (des)contínua: “Sou o sonho de tua esperança, / Tua febre que nunca descansa, / O delírio que te há de matar!...” (AZEVEDO *apud* CANDIDO, 1985, p. 39). Assim, a perturbação constitui a atenção silenciosa ou o desejo de “aguçar” a fruição em mediação docente: “Portanto ‘Meu sonho’ [de Álvares de Azevedo] é bastante característico da sua visão poética, na qual o ‘poeta dormindo’” (diria João Cabral de Melo Neto) é uma constante” (CANDIDO, 1985, p. 46). Sob essa perspectiva, a constante provoca a febre, o sentido de não

positivismo da literatura, da distância que promove a aproximação constante da esperança em espaço de sonho e jamais irrealizável. Segundo a normativa: “a fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.” (BRASIL, 2018, p. 496). Por conseguinte, a BNCC contempla o atravessamento poético da perspectiva de lida docente em literatura, apresentando a ambiguidade, conflitos e reflexos da vida diurna em estética do texto literário — noturno:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499. Grifos do original).

A necessidade de apresentar textos literários contribui para a apreensão fruitiva em sentido em confluência leitora. No acontecimento da sala de aula, o professorado intermedeia a leitura do texto literário, numa suspensão da sua voz [do texto], tendo como existência o ínterim da literatura, ou seja, a poética em lida docente. Nesse âmbito da discussão, um outro texto (o poema “Fantástica”, de Alberto de Oliveira): “partilha de uma aspiração desse tipo [...] O mundo natural foi elidido a favor de outro, inventado pela palavra” (CANDIDO, 1985, p. 66). Assim, a natureza elidida pela palavra literária constitui a estética das coisas em silêncio artístico: “E o silêncio por tudo! nem de um passo / Dão sinal os extensos corredores”. Nesse processo, a construção do espaço silencioso em imagem poética expõe o literário em seu profundo espaço de serenidade, em confluência com o sentido fruitivo do leitor, construindo o espanto e o desconhecido em trânsito criativo.

Além das habilidades em competências específicas, a BNCC institui cinco campos de atuação no Ensino Médio. Como exposto na habilidade escolhida, há o foco: “no *campo artístico-literário*” (BRASIL, 2018, p. 503. Grifos do original). Tendo em vista o escopo da dissertação, a extensão de cada *campo de atuação social*, como também a relação da base teórica em mediação criativa, propõe “a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da *fruição*. Adiante, a análise contextualizada de produções artísticas e dos

textos literários, *com destaque para os clássicos* (BRASIL, 2018, p. 503. Grifos meus). Assim, o destaque aos clássicos permite a inserção *na sala de aula* (CANDIDO, 1985), em um diálogo constante entre o espaço literário e a formação da cultura e sociedade brasileira, intuindo a legitimidade na perspectiva de Antonio Candido. Por conseguinte: “a tradição não é, por certo, senão o efeito de determinado modo de ver a literatura, que faz com que os livros se comuniquem uns com os outros e se ecoem mutuamente na ordem da percepção” (SUTTANA, 2011, p. 73). Nesse sentido, a poesia de Alberto de Oliveira é, nas palavras de Candido: “uma beleza desvitalizada, que, no entanto, vive a vida da arte” (CANDIDO, 1985, p. 67). Dessa forma, o paradoxo de distanciamento da beleza serena em poesia e a ausência de vida real em vida artística explora as possibilidades de existência ontológica da literatura. Portanto, a experiência da lida do docente é fruição:

a reverberação, conjugada ao seu aspecto cognitivo, se mantém no espaço em perspectiva que se manifesta, permitindo supor que, se a experiência da literatura é um aumento de consciência, ela é também, do ponto de vista do conhecimento, sempre um acréscimo, não se medindo nem por números, nem por estatísticas ou conceitos. (SUTTANA, 2011, p. 75).

Sob essa ótica, a extensão em consciência singular vigora no plano das ações em ensino literário, compreendendo que o desejo das normativas contribuam para a lida do professor de literatura, além de apreender os pontos de vista do leitor como perspectiva em fruição intersubjetiva constante. Em adendo, cabe assinalar que as escolhas de Antonio Candido para a finalização do material literário utilizado *na sala de aula* são Manuel Bandeira e Murilo Mendes. Quanto ao primeiro, o teórico propõe o estudo do poema *Rondó de Cavalinhos*, publicado no jornal “Estrela da Manhã” (1936). O título original é *Rondo do Jockey Club*:

Os cavalinhos correndo,
E nós, cavalões, comendo...
Tua beleza, Esmeralda,
Acabou me enlouquecendo.

Os cavalinhos correndo,
E nós, cavalões, comendo...
O sol tão claro lá fora,
E em minh'alma — anoitecendo!

Os cavalinhos correndo,
E nós, cavalões, comendo...
Alfonso Reyes partindo,
E tanta gente ficando...

Os cavalinhos correndo,
E nós, cavalões, comendo...

A Itália falando grosso,
A Europa se avacalhando...

Os cavaleiros correndo,
E nós, cavaleiros, comendo...
O Brasil politicando,
Nossa! A poesia morrendo...
O sol tão claro lá fora,
O sol tão claro, Esmeralda,
E em minh'alma — anoitecendo! (BANDEIRA *apud* CANDIDO, 1985, pp. 68-69).

A partir da criação poética, Bandeira possui um caminho de deslocamento em relação ao poeta Alvares de Azevedo. Nesse processo, as relações reais transmutam o espaço noturno, em trânsito criativo, para o contexto político do Brasil e do mundo. Adiante, o verso final é a incursão do poeta no espaço literário, a ausência de certeza sobre as incertezas de sua época intui a literatura em seu senso ontológico. Em decorrência do anoitecer da alma do poeta, há a confluência em obras *na sala de aula*, desde o sono de Paraguaçu, o enclausuramento de Gonzaga e a liberdade simples e bem estruturada de sua poesia pastoril, como também, em silêncio sereno, calmo e sublime do teor clássico em Alvares de Azevedo. Por conseguinte, os lampejos fragmentários do noturno em labuta diurna constituem a formação social do leitor em vistas às normativas educacionais (o trânsito da literatura e do ensino literário são atemporais). Por fim, em *Rondó de Cavaleiros*, segundo Candido:

a idéia da sua composição veio ao poeta durante um almoço oferecido naquele lugar ao grande escritor mexicano Alfonso Reyes em 1935, por ocasião da sua despedida do Brasil, onde era embaixador. E há mais algumas informações necessárias: no mesmo ano de 1935 a Itália invadiu a Abissínia, e a Liga das Nações tentou isolá-la, propondo contra ela sanções econômicas que não tiveram efeito; o ditador Mussolini as desautorou e os países signatários não reagiram. Naquela altura, discutia-se muito no Brasil se a poesia estava no fim, diante da profunda transformação dos meios estéticos e o caráter pragmático da vida moderna. Há também no poema uma queixa relativa à politicagem nacional, então mais movimentada e visível, pois o país tinha saído em 1934 de um período de exceção (e iria entrar noutro, mais duro, em 1937). Fora isso, nada mais a esclarecer como elemento de fora do poema. (CANDIDO, 1985, p. 69).

Na análise teórica, o engajamento do poeta é elidido pela noite em sua alma. Dessa forma, o obscuro é delimitado pelo distanciamento do poeta em mundo diurno, mas ambíguo em relação ao noturno estético das imagens artísticas que perturbam e deslocam o coletivo impessoal em silêncio imaginativo. Além disso, o movimento visível da poesia de Manuel Bandeira vislumbra o escopo de Direitos Humanos nas normativas educacionais analisadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e na *Base Nacional Comum*

Curricular. Entretanto, a literatura não é a resposta para solucionar as ausências do mundo, mas o direito de acontecimentos em sonho. Assim, a fabulação é o caminho que o professorado deve seguir ao mediar literatura em sala de aula no espaço do Ensino Médio. Portanto, as confluências singulares estão em contínuo trânsito ao coletivo impessoal, que não deve ser usurpado pelos desejos e interesses individuais, mas por aqueles que se fundam numa generosidade silenciosa:

o fato de os cavalos estarem em ritmo, digamos, humano, e os homens em ritmo cavalgar, destaca a idéia de contradição, contraste, oposição, que é o elemento mais importante [...] Trata-se de uma tensão de significados, um dos fatores principais da linguagem poética. (CANDIDO, 1985, p. 74).

A forma, em espaço rítmico, conflui em sentido estético, conjuntamente com a contradição do extraliterário. Além da ambiguidade elementar é a tensão de propiciar a suspensão da realidade num processo interno e oposto ao externo impessoal. Em continuidade, o paradoxo da proposição ambienta a concretude do real em irrealidade criativa e poética. De tal forma, a animalidade humana e a humanização das coisas remontam ao desejo *cavalgar* de subjugar a literatura como forma de solucionar problemáticas de ordem sociológica, histórica, entre outros.

Adiante, nos versos “o sol tão claro lá fora, / E em minh'alma — anoitecendo!”, o diurno é espaço fora da poética, mas a noite é a suspensão da luz em trânsito crepuscular, ou seja, a luz da labuta docente é aproximação da noite pela fruição interna, em conjunto singular; a poética atravessa a luz e transmuta o espaço diurno em silêncios noturnos. Dessa forma, o espaço de trabalho da ciência literária tem sua existência pela ausência, abrindo-se em fragmentos noturnos e diurnos: “o significado dominante decorre do sistema de oposições e contradições [...] o princípio estrutural e explodem como joia rara nessa contradição suprema do amor que escurece a alma, dentro do fulgor do dia claro” (CANDIDO, 1985, p. 80). Nesse sentido, a constituição da interpretação crítica em espaço de paráfrase extraliterária corresponde ao atravessamento poético da existência interna da literatura. De tal modo, no Ensino de Literatura há que observar: “o fato de que (a literatura) tem a sua própria voz e de que essa voz se recusa a ser modelada” e que “se não está imóvel — é a conclusão a tirar —, a literatura fala a partir do espaço e no modo que lhe são próprios (SUTTANA, 2011, p. 76). No escopo de atuação em espaço de ensino, não há preenchimento total do poético em sala de aula, como também a literatura não é existência incólume da sociedade e suas institucionalizações extraliterárias.

Nesse espaço de flutuação, Candido apresenta ainda a leitura de “O pastor pianista”: “um poema de Murilo Mendes, poeta que às vezes perturba o analista, porque não oferece uma

superfície fácil para o levantamento dos recursos usados.” (CANDIDO, 1985, p. 82). Tendo como marco temporal e extraliterário o moderno, o âmbito de trânsito à literatura contemporânea:

Soltaram os pianos na planície deserta
Onde as sombras dos pássaros vêm beber.
Eu sou o pastor pianista,
Vejo ao longe com alegria meus pianos
Recortarem os vultos monumentais
Contra a lua.

Acompanhado pelas rosas migradoras
Apascento os pianos que gritam
E transmitem o antigo clamor do homem

Que reclamando a contemplação
Sonha e provoca a harmonia,
Trabalha mesmo à força,
E pelo vento nas folhagens,
Pelos planetas, pelo andar das mulheres,
Pelo amor e seus contrastes,
Comunica-se com os deuses. (MENDES *apud* CANDIDO, 1985, p. 82).

A composição de Murilo Mendes figura no atravessamento criativo da literatura em liberdade adequada à literatura canônica. Desse modo: “não devemos buscar uma didática, ou que ela seja um obstáculo, ou que o ensino da literatura tenda a um estado de anarquia e de pura desorientação” (CANDIDO, 1985, p. 82). Assim, a literatura, em sua existência ontológica, retoma e desloca sua própria constituição. Nos versos: “eu sou o pastor pianista, / Vejo ao longe com alegria meus pianos / Recortarem os vultos monumentais / Contra a lua” (MENDES *apud* CANDIDO, 1985, p. 82). Nessa construção há a estrutura do espaço, no universo do pastor pianista, retoma o pastoril em nova vertente, isto é, numa ausência de sentidos sólidos, em fragmentação das sombras monumentais que põem em movimento o cânone literário: “é uma pastoral fantástica, na qual os elementos habituais foram trocados” (CANDIDO, 1985, p. 83). Por conseguinte, surge a possibilidade de transfiguração do reflexo diurno em contraposição do noturno como aproximação do poeta, em virtude da sua liberdade.

Na sala de aula, a (des)continuidade do cânone, em ponto de amálgama, é reflexo da *mediação criativa* no âmbito da poética, que se abre em novo âmbito autoral, como também no leitor vivaz em fruição silenciosa, abarcada pelo trânsito em imaginário cultural e social: “A normalidade equivale a **criar** um novo nexos, coerente em si mesmo, que vai legitimando as incongruências à medida que elas se acumulam” (CANDIDO, 1985, p. 85. Grifo meu). Portanto, a acumulação criativa constrói o trânsito da normalidade por via das incongruências

do acontecimento em sala de aula; por conseguinte, a apreensão dessa metodologia diurna em atravessamentos fragmentários do noturno é abraço ao desconhecido.

Por fim, para recorrermos a Umberto Eco como forma de abertura para a (des)continuidade deste trabalho:

Tem-se discutido, de fato, em estética, sobre a “definitude” e a “abertura” de uma obra de arte: e esses dois termos referem-se a **uma situação frutiva** que todos nós experimentamos e que freqüentemente somos levados a definir: isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que **cada possível fruidor** possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. (ECO, 1976, p. 40. Grifos meus).

Portanto, esse teórico considera a completude na perspectiva do inesperado frutivo da obra literária, tendo em vista o trânsito entre aproximação (*mediação criativa* em espaço social — sala de aula) e distanciamento (fruição em acontecimento singular, mas confluyente da literatura). Dessa forma, a imagem em distância daquilo lido é formativa frente ao sentido social e (des)contínua ao promover o passo de renovação canônica e criativa dos espaços de ação poética, pois: “o efeito poético é devido à tensão entre o impossível rebanho sonoro dos pianos e a luta do homem para se exprimir” (CANDIDO, 1985, p. 95). Em relação aos textos literários (poemas) estudados por Antonio Candido, a observação da lida analítica do professorado surge como *mediação criativa* dos fragmentos noturnos e estéticos que retornam em deslocamentos de ordem poética rumo à atribuição de sentidos interpretativos, tendo como escopo as estruturas *informes* (formas não estanques) da experiência literária.

Considerações Finais

No trânsito cultural e social da literatura, vista na perspectiva do imaginário, a ambiguidade perpassa a lida do docente. Assim, a possibilidade da abertura do sentido literário põe em relevo, por um lado, a impossibilidade de elaboração metodológica de uma aula de literatura. Nesse sentido, a sala de aula será estranha e carregada de silêncios generosos (na perspectiva de Larrosa), além de ser fragmentada pelo ambiente crepuscular do coletivo impessoal (Blanchot), ou pelas normativas e diretrizes curriculares. Por outro lado, as análises de Candido apontam para a fruição da finitude e para a abertura como fruição, numa perspectiva que se aproxima daquela de Umberto Eco. Por fim, a concepção da lida docente deve ser poética, carregada de doação em voz literária, como também de generosidade, manifesta em silêncio (des)contínuo da sala de aula ou espaço de elaboração. Assim, considerando a leitura que Candido faz do poema de Durão, por exemplo, como forma de reflexão institucional, o atravessamento poético expõe o limite do impessoal em categorização individual da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*.

Nesse cenário, os entes do processo de ensino literário implicam a ideia de uma leitura livre, com atribuição de sentidos fundada nas singularidades do professor e do alunado, e as instruções do espaço diurno em fragmentação ao noturno singular que há no interno, no *informe* da lida docente. Além disso, delineamos os elementos normativos com o fito de apresentar as ausências e presenças verificáveis na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, tendo em vista o ensino da literatura e a impossibilidade de apreensão, pelo seu caráter ontológico, sempre em movimento frente ao cultural e social.

Diante a formação conceitual da *mediação criativa*, algumas instruções normativas estiveram em foco nesta dissertação. Nesse âmbito, os sentidos temporais da prática docente foram delineados a partir do distanciamento da literatura em *tempo de fabulação*. Esse desenvolvimento teórico voltado para a prática pedagógica contribui para a compreensão das singularidades constitutivas do *espaço de elaboração* (a sala de aula). Assim, observa-se a manipulação criativa da realidade em trânsito ao espaço de sonho. Em adendo, supõe-se que a construção das competências gerais e específicas (em ensino literário) implica a abertura de espaços no âmbito da impessoalidade diurna, sob a perspectiva de um distanciamento imagético em relação às singularidades em sala de aula.

Desse modo, o professorado e o alunado, vistos como singularidades, põem em questão a estabilidade social. Ao mesmo tempo, fruem silenciosamente, a partir do noturno da literatura (cultural), confirmando o extraliterário em imagem crepuscular. Por conseguinte, o *informe* supõe o gesto da *mediação criativa*, em sentido de abertura, abraçando as singularidades em um processo humanizador e afetivo. Sob essa ótica, *Na sala de aula* (Candido, 1985) abre a possibilidade de adequação canônica (isto é, do cânone literário) como espaço de (re)criação, tendo em vista as análises literárias feitas num confronto da atemporalidade e acontecimentos contemporâneos (Marco Temporal). Além de confluir entre a flutuação das singularidades em prática docente, as obras literárias reverberam o espaço de atuação do professorado.

Portanto, as aberturas para novas pesquisas compreendem o sentido criativo de adequar as fruições que permeiam os diferentes contextos institucionais. Desse modo, a metodologia para a lida do docente de literatura ressoa na possibilidade de fomentar uma perspectiva de trânsito e movimento frente à repetição de textos literários, como forma de reavivar os artefatos culturais que promovem o sentido de nacionalidade, pertencimento e novidade da sociedade brasileira.

Referências

- ARISTÓTELES. Poética. **Tradução de Antônio Carvalho**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.
- ATHAYDE, Tristão de. **Teoria, crítica e história literária**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: MEC, 1980.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2021.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Andréa Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 17-63.
- BITTAR, Paula. Indefinição sobre marco temporal abre brecha para perseguir lideranças indígenas, afirmam debatedores. **Câmara dos Deputados**, 2022. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/890073-indefinicao-sobre-marco-temporal-abre-brecha-para-perseguir-liderancas-indigenas-afirmam-debatedores/>>. Acesso em: 01, setembro, 2022.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 de jan. de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (2017). O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. In: **estudos de literatura brasileira e contemporânea**, n. 50, p.311-329. Jan./abr. 2017.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CARVALHAL, Tania Franco. Teorias em literatura comparada. In: **O próprio e o alheio**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003, p. 13-34.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- CÔRREA, Alamir Aquino. Há lugar para a teoria da literatura na sala de aula?. In: CECHINEL, André. **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016, p. 373-394.
- CHARTIER, Roger. **Inscriver e apagar**. São Paulo: UNESP, 2007.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.
- COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 282-297.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2010.
- DE ASSIS, Machado. Instinto de nacionalidade. **Obra Completa**, v. 3, 1873.
- DURÃO, Fabio. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 24, n. 40, 2017.
- DURÃO, Fabio. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 377-390, 2015.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. pp. 133-143.
- GOMES, Eugênio. **Machado de Assis: influências inglesas**. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.
- JOUE, Vincent. **A literatura**. Tradução: Brigitte Hervat. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. pp. 23-31.

- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2020.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.
- MAIA, Nertan. O conceito de impulso lúdico na educação estética de Friedrich Schiller. **Notícias da Região Tocantina**, 2022. Disponível em: <https://regiaotocantina.com.br/2022/02/19/o-conceito-de-impulso-ludico-na-educacao-estetica-de-friedrich-schiller/>. Acesso em: 01, dezembro, 2021.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- MONDARDO, M. L. Em defesa dos territórios indígenas no Brasil: direitos, demarcações e retomadas. **Geosp**, v. 26, n. 1, e-176224, abr. 2022. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/176224>.>doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2022.176224>
- MORAN, José. Os desafios de educar com qualidade. **Site Eca. USP**, 2013.
- NAGAMINE, Renata. O poder da imaginação. **Quatro cinco um**, 2021. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/laut/o-poder-da-imaginacao>>. Acesso em: 04, dezembro, 2021.
- PLATÃO, A. República, trad. **Pietro Nasseti, Martin Claret, São Paulo**, 2001.
- SCHILLER, Friedrich Von. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **Escolarização da leitura literária**. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). — 2ª ed., 2ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.
- SUTTANA, Renato. Liberdade para ler. **Signótica**, v. 19, n. 2, p. 319-342, 2007.
- SUTTANA, R. Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 29, n. 57, p. 66-77, 2011.

SUTTANA, Renato. Maurice Blanchot e o espaço do imaginário: algumas aproximações. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 2, p. 172-181, 2013.

VENTURA, Roberto. O caso Machado de Assis. In: **Estilo tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 95-107.

VERÍSSIMO, José. **Teoria, crítica e história literária**. São Paulo: EDUSP, 1977.