

GESTAR II: O LUGAR DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mestranda Alexandra Patrocínio Nogueira¹

Resumo:

Este artigo propõe analisar o lugar da literatura na formação dos professores de língua portuguesa do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar- GESTAR II, que se caracteriza pela formação continuada em serviço e semipresencial, destinado aos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das redes públicas de ensino: distrital, estaduais e municipais. A abordagem adotada tem base nos estudos do filósofo e professor francês Michel Foucault (1926-1984), além de autores como Roland Barthes (2007), Tzvetan Todorov (2012), Orestes Preti (2000), Antonio Candido (2004) Umberto Eco (2001), Vincent Jouve (2012), entre outros. Mas, fundamentalmente nas leis, portarias, resoluções, decretos e nos cadernos de teoria e prática (TP) do GESTAR II.

Palavras-chave: Gestar II, literatura e ensino, formação de professor, política pública

1 Introdução

Como a quem procura por um banco de areia ou uma ilha em alto mar, assim encontro no discurso da aula inaugural de Michael Foucault em 1970, presidida no Collège de France, o descanso necessário a todo marinheiro em mares nunca antes navegados, e válido seu julgamento de que há em muitos, o desejo de não ter de começar, o desejo de se encontrar do outro lado do discurso.

[...] sem ter de ver do lado de quem está de fora aquilo que ele pode ter de singular, de temível, de maléfico mesmo. A este querer tão comum a instituição responde de maneira irônica, porque faz com que os começos sejam solenes, porque os acolhe num rodeio de atenção e silêncio, e lhes impõe, para que se vejam à distância, formas ritualizadas. (FOUCAULT, [1970], 2012, p. 06)

Falar do lugar da literatura no Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR II implica pensar em políticas públicas de formação de professores de Língua Portuguesa. Tal formação no Brasil compreende a junção de duas áreas do conhecimento, língua e literatura, portanto, falar de literatura no espaço escolar requer falar do ensino de Língua Portuguesa. Em decorrência disso, os programas criados pelo Ministério da Educação (MEC) e ou Secretarias Estaduais de Educação (SEC) para formação do professor de Língua Portuguesa compreendem essa dupla atuação dentro de uma mesma formação em Letras.

O interesse pelo tema em questão surgiu através de inquietações pessoais e pelas exigências institucionais impostas a nós professores da rede pública estadual da Bahia na disciplina de Língua Portuguesa, frente às necessidades de colocar em prática as propostas oriundas da União em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Este trabalho faz parte das pesquisas ainda embrionárias que venho desenvolvendo no programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia, objetivando estabelecer os primeiros diálogos para compreender o lugar ocupado pela Literatura no programa GESTAR II, longe de certezas, da busca incessante de vontade de verdade, como afirma (FOUCAULT, 2012, p. 17), esse trabalho é apenas mais uma interpretação dos

múltiplos olhares que se pode ter sobre um mesmo objeto, considerando aquilo que os filósofos frequentemente anunciam – o estar sempre a caminho.

Buscar compreender o lugar da Literatura no programa GESTAR II, dentro de uma perspectiva de políticas públicas para formação de professores de Língua Portuguesa é como voltar às velhas discussões dicotômicas e maniqueístas do passado e que ainda perduram até o presente século: ciências duras *versus* ciências humanas, razão *versus* emoção, linguística *versus* literatura, é falar das relações de desejo e poder que estão presentes em todos os discursos que atravessam a sociedade, sejam nas práticas políticas econômicas ou sociais.

Partimos da compreensão que toda política pública representa um discurso de autoridade institucionalizado de poder e como tal, exerce função restritiva e coercitiva nos sujeitos. Neste sentido, as concepções foucaultianas servem de base para nossa reflexão, “[...] O poder funciona e se exerce em redes. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de se sofrer a sua ação [...]” (FOUCAULT, 1990, p. 183).

Para Barthes (2007) o poder está em toda parte, em todos os lados, em todos os grupos, seja ele político ou ideológico, ele se insinua em todos os lugares, produzindo o discurso da arrogância.

[] O poder está presente nos mecanismos de intercâmbio social, não somente no Estado, nas classes, nos grupos, nos livros didáticos, nos programas de formações, mas, nas modas, nas opiniões, nos esportes, nos corredores da escola, nas salas de aulas, nas relações entre professores e estudantes, nas relações familiares, e até nos discursos libertadores que se levantam contra o poder.

Desta forma, propomos lançar nossas redes ao mar para compreendermos o lugar reservado à literatura pelas nossas políticas públicas de formações de professores, nesse caso, o programa GESTAR II.

2. Das redes de cerco: a base legal

O GESTAR II é um programa de formação semipresencial em exercício destinado aos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das redes públicas de ensino: distrital, estaduais e municipais, com duração de 300h, visando o letramento linguístico através da reorientação da prática docente do professor, conforme resolução abaixo:

I - DO PROGRAMA E SEUS PARTICIPANTES:

Art. 2º O GESTAR II tem por objetivo propiciar acesso aos conhecimentos linguísticos e matemáticos a todos os alunos dos anos ou séries finais do Ensino Fundamental, por meio da capacitação de professores em exercício nesses anos/séries nos sistemas federais, estaduais e municipais de educação. (BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 35, de 13 de julho de 2009).

Art. 3º O programa GESTAR II, como parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa reorientar a prática docente com base em conhecimentos adquiridos pelos professores-cursistas em cursos com carga horária de 300 horas, nos quais se combinam estudo individual e atividades presenciais coordenadas por professores-formadores (tutores). (BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 35, de 13 de julho de 2009).

Sua criação visa atender as disposições legais concernentes à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como fundamentação legal a seguinte lei: A constituição Federal de 1988, Artigo 214 estabelece que:

Art. 214 - o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, Constituição Federal de 1988. Artigo 214, Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 1988).

Outras leis, decretos, resoluções e portarias fundamentam a criação legal do GESTAR II, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e disciplina a educação escolar; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que trata da necessidade de se atingir, no menor prazo, as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação; Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; Resolução nº 3/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O programa criado é uma política de reparação simbólica, frente aos resultados das avaliações externas, e para cumprir o disposto na Constituição Federal de 1988 que estabelece que o PNE deverá elevar o padrão mínimo de qualidade do ensino no país, levando em consideração os baixos índices apresentados por alunos dos anos finais do ensino fundamental na avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e da Prova Brasil, sendo assim, uma verdadeira onda de produção de documentos governamentais – leis, decretos, resoluções e programas foram criados para regular o ensino fundamental no país.

O material de ensino-aprendizagem é composto por: seis Cadernos de Teoria e Prática - TP (Língua Portuguesa); seis Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem - AAA - Versão do Professor; seis Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem - AAA - Versão do Aluno; Um Guia Geral; Um Caderno do Formador (somente para formadores/tutores).

Salienta-se que o programa compreende uma dupla formação a do professor cursista – o professor em exercício em sala de aula, e do professor formador/tutor – aquele que se constitui como representante municipal/estadual do Programa Gestar II que coordena todas as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas. Entretanto, nossa análise recairá na formação do professor cursista.

Dadas as desculpas públicas para a criação do GESTAR II como política pública de formação de professores de Língua Portuguesa, cabe-nos refletirmos criticamente como essas políticas públicas de formação interferem no processo de elaboração do material do programa, e, como essas escolhas políticas e ideológicas desvelam as concepções de literatura presentes nos cadernos de teoria e prática do Gestar II.

3. Das redes de arrasto: formação continuada semipresencial

A formação semipresencial do GESTAR II é fundamentada pela teoria e pelos pressupostos da educação à distância, que oferece estratégias de estudos individuais. Os trabalhos individual e presencial dos professores cursistas e o acompanhamento de seu trabalho em sala são coordenados pelo formador/tutor. De acordo com Preti (2000), essa concepção de formação semipresencial ganhou força aqui no Brasil com a criação da LDB 9.394/96, que inseriu-a ao sistema educacional brasileiro, e também, através de várias portarias e decretos que foram publicados, buscando oferecer maior esclarecimento acerca dessa modalidade. Entretanto, Preti (2000) salienta que a concepção de ensino em EAD publicada na Portaria 2.494/98, é vista como produto industrial, no sentido da utilização de técnicas e centrada na autoaprendizagem.

Segundo Neder (2000, grifo do autor) através dessas definições percebe-se que a EAD é compreendida **como um meio, uma forma** de se possibilitar o ensino. Dessa forma, essas definições apontam para o aspecto instrumental, denunciam uma visão de educação não como processo, ou prática social, mas sim como um sistema – coisa – descolado da realidade socioeconômica – cultural. O que se opõem naturalmente a concepção do Gestar II como prática social, evidenciando assim, um descompasso entre a formação pretendida e a realizada. De acordo com Magnavita (2003) a crítica relativa à EAD surge quando muitas vezes se pensa modelos pedagógicos que sejam aplicáveis a tudo e a todos, o que se configura num grande desafio pensar o lugar da literatura nesse modelo de homogeneização estatal de ensino.

Sabe-se que o ensino a distância apesar de arrebanhar um discurso acalorado quanto a sua eficácia é uma importante ferramenta para a formação continuada do professor, principalmente para aqueles distantes dos grandes centros de produções do saber, porém, como garantir a igualdade de direitos à formação continuada a todos os professores da rede, sem com isso, homogeneizar os sujeitos e tutelar o ensino? Questões como essas, certamente serão alvos de constantes debates e reflexões.

4. Das redes de emalhar: o lugar da literatura

Esta análise ainda se encontra em fase elementar, como já dito anteriormente, e que a mesma compreende o estudo do caderno de Teoria e Prática número dois (TP02), destinado às análises linguísticas e análises literárias. O TP 02 como é comumente chamado, é formado por quatro unidades (5, 6, 7,8) com três seções cada, sendo que as unidades cinco e seis destinam-se as análises linguísticas e as unidades sete e oito destinam-se as análises literárias. Delimitamos nossos olhares para as unidades sete e oito que propõem as seguintes discussões: Unidade 7 - a arte: formas, funções e características; Unidade 8 – Linguagem figurada.

Ao analisarmos este material, constatamos que a literatura no programa Gestar II é apresentada pela concepção de literatura como arte, associado a isso, a compreensão das manifestações culturais. Esta última ganha um papel de destaque dentro dos cadernos de teoria e prática. Tal definição de ensino pode ser evidenciada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, como conteúdo curricular para os diversos profissionais que o curso de Letras pretende formar, vejamos: “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.” (BRASIL, 2001, p.31).

Porém, no processo de análise do material encontramos no Guia Geral do Gestar II uma definição clara e contraditória sobre o lugar da literatura no caderno de teoria e prática do programa:

Portanto, nos cadernos, exploramos o texto como ferramenta de transformação, de problematização e de elaboração de conceitos. Assim, o texto contido no material **não é um artigo científico e nem um texto literário, mas é um texto em forma de aula**; um texto que leva o leitor a construir conhecimento; é um texto que ensina. (BRASIL, 2010, p.16, grifo nosso).

Fica claro que os textos nos cadernos de teoria e prática do Gestar II são explorados como ferramentas puramente linguísticas ao afirmar, não é um texto literário, mas é um texto em forma de aula, um texto que leva o leitor a construir conhecimento, um texto que ensina, pressupõe-se então, que o texto literário não seja capaz disso. Tal afirmação, além de revelar uma concepção estruturalista de língua e literatura, nega a dimensão formativa da literatura no espaço escolar. É como se autora acreditasse na concepção redutora de literatura – [...] de uma literatura que fala apenas de si mesma [...] TODOROV (2012, p. 41). A contradição pode ser evidenciada na apresentação da autora na unidade sete, nas seguintes citações: na primeira, a autora diz: [...] vamos trabalhar com um assunto que tem percorrido todo nosso curso, vai continuar sendo trabalhado em muitas unidades e com o qual você tem intimidade: a arte, suas características e, **mais especialmente, a literatura**. Na segunda, a mesma, lança algumas questões provocativas ao cursista: [...] que papel cabe à arte e, **mais especialmente, à literatura**, a arte da palavra? (BRASIL, 2008, p. 75 grifo nosso). Desta forma, confrontando as citações acima, questiona-se: como trabalhar a literatura sem a presença do texto literário em sala de aula? Que literatura é essa que a autora se refere, se a mesma propõe um texto em forma de aula e não literário? O que é um texto em forma de aula? Outro ponto relevante que evidencia essas contradições está nas competências esperadas dos professores cursistas ao final do curso: “interessar-se pelos diversos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura.” Como esperar que os professores cursistas interessem-se pelos textos literários se os cadernos de teoria prática não trazem textos literários e sim textos em forma de aula? Essa questão provoca uma outra discussão, consideremos pois, que os textos literários estejam presentes nos cadernos de teoria e prática do Gestar II, será que tal competência é tangível? Para nós, tal competência é no mínimo discutível, já que passa por questões éticas, como se esperar que professores de literatura se interessem por literatura, ou, que se interessem pelas obras de que as autoras se interessam? Essa questão traz duas situações que a nosso ver precisam ser abordadas. A primeira traduz a reprodução de estereótipos do professor que não conhece a matéria que se propõe a ensinar, ou do professor que não lê. O que não significa dizer que não existam casos assim. A segunda passa pelo prazer estético e pelo plano subjetivo, portanto, é plenamente realizável? Segundo Jouve (2012, p.134) “ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil.”

Outro aspecto relevante diz respeito à própria concepção metodológica dos (TP's), os cadernos de Teoria e Prática revelam práticas de ensino estruturalistas e atividades mecanicistas, podendo ser comparado com as velhas técnicas de estudo dirigido, com perguntas conceituais e factuais das quais acompanham-se as suas devidas respostas, mesmo nas respostas pessoais, subjetivas, o professor recebe a orientação para uma suposta resposta ou para um suposto questionamento do aluno quando em sala de aula, ou para ele mesmo, enquanto cursista, através do capítulo intitulado correção das atividades, o que pressupõe um padrão de comportamento dos docentes e discentes e o direcionamento de seus discursos, como um processo de ritualização dos saberes ou simplesmente como um profetismo literário.

Tais atividades tolhem a capacidade de interpretação do professor cursista e do discente como leitores capazes de dialogar com o texto. Eco (2001) nos diz que [...] as obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida, [] além de invalidar o lugar da

literatura como arte nega aos discentes a imersão num universo fabulado.

Os professores cursistas parecem não se incomodar com essa prática ritualizada, pois ela propicia naturalmente uma defesa dos direitos do texto, mesmo por que, geralmente os docentes tendem a desconfiar da capacidade de interpretação dos discentes, por isto, preferem adotar a metalinguagem prescrita no programa Gestar II.

Quanto à ritualização dos saberes nos cadernos de (TP's) do Gestar II, não nos enganemos em acreditar que são práticas do passado, voltemos a Foucault (2012, p. 37) e suas considerações sobre o ritual, o qual propõe que “o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam; os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; Neste sentido, pode-se observar claramente nos (TP's) a ritualização dos saberes através da descrição de cada passo da aula, a indicação dos livros e textos que o docente deve consultar, o direcionamento da fala do professor em cada atividade proposta ao aluno, às respostas e as supostas intervenções que os alunos venham fazer, entre outros.

O programa Gestar II através das situações de aprendizagens acabam por uniformizar o ensino de língua e literatura no país, o material caracteriza-se como uma cartilha para professores leigos, reproduzindo assim, o discurso de autoridade, de poder, que fazem parte das políticas públicas intencionais.

Neste caso, parece-nos que os docentes de literatura, devem acompanhar o discurso da política pública de formação de professores de língua portuguesa, o qual compreende um não lugar para a literatura, ou, um lugar simbólico.

Diante do exposto, por que as nossas políticas públicas de formação de professores de língua portuguesa não compreendem um lugar de formação para o professor de literatura? Em que medida o programa Gestar II garante um lugar a literatura? Onde está a concepção de ensino de literatura como arte? Essas questões certamente nortearão os próximos passos da investigação em questão.

Conclusão

Voltemos, pois, nossas embarcações no tempo através da literatura, na travessia de Dom Quixote de La Mancha ao: [...] fazer-se cavalheiro andante, sair pelo mundo com armas e cavalo, em busca de aventuras e viver tudo o que havia lido sobre cavalheiros andantes, desfazendo injustiças e enfrentando perigos [...] CERVANTES ([1547-1616], 4 ed. 2002). Dom Quixote representa bem o que Candido (2004, p. 176) diz: [...] “que nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.” Neste sentido, ainda respaldados pelas concepções do autor, será que a concepção de literatura nos programas e leis que prescrevem a formação dos professores de língua portuguesa não evidencia ainda um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida? [] Porém, essa variada complexidade nem sempre é desejada pelos educadores, como afirma Candido (2004, p.16). Talvez seja este conflito o entrave que não permite a literatura ancorar nos portos das políticas públicas de formações de professores de língua portuguesa, pois possibilita aos sujeitos o deslocamento, o transitar entre o bem e o mau, a transgressão das normas do jogo que está posto.

Assim, como diz Foucault (2012), urge estabelecer outra ordem ao discurso para que seja

possível o discurso do desejo. Mas como desejar dentro de um programa de formação estatal que prescreve as ações do professor homogeneizando os sujeitos? Urge então, estabelecer políticas públicas consistentes para o ensino de literatura, que vislumbre um sujeito heterogêneo, não formatado dentro dos moldes comportamentais globalizados, que garanta o lugar das diferenças. Vale ressaltar que não se constrói políticas públicas sem a participação social e sem vontade política para de fato realizá-las.

Acredita-se que o desafio do ensino de literatura na escola fundamental não é apenas uma questão de prescrição curricular, e sim, uma questão estrutural, que nasce na concepção de ensino de literatura nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras no país, que por sua vez, representa apenas um nó na emaranhada rede de políticas públicas educacionais que engendram os currículos e os processos de formações de professores no país. Urge, portanto, propor políticas públicas que reconheçam o lugar do campo literário, como um importante campo que contribuiu e contribui com o desenvolvimento técnico-científico do país.

Deseja-se uma literatura muito além de uma ferramenta de transformação, de problematização e de elaboração de conceitos, lembremos Todorov (2012, p. 33, grifo nosso) [] a literatura para **o leitor não profissional** não é uma muleta para melhor dominar um método de ensino, nem tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

Uma importante contribuição para repensarmos o ensino de literatura na escola está nas proposições de Todorov (2012, p. 41, grifo nosso) em primeiro lugar, o autor postula que a escola não é a universidade, e o público a que ela se destina não são especialistas em literatura, portanto, o ensino de literatura na escola não pode ter o mesmo objetivo que o ensino de literatura na universidade, **o que se destina a todos é a literatura** e não os estudos literários. Assim sendo, os nossos professores de literatura recebem uma tarefa árdua, interiorizar o que aprenderam na universidade – conceitos e técnicas e transformá-los numa ferramenta invisível em sala de aula, tarefa essa, que o próprio autor considera difícil de ser alcançada.

A concepção de literatura que deve adentrar os muros da escola é a concepção de leitura dos textos literários na escola, à escola tem-se delegado muitas tarefas, algumas possíveis outras não, mas, aqueles que fazem parte do cotidiano da escola básica, que pisam no seu chão diariamente, que a conhece não de ouvir falar ou de ler sobre ela, sabe que o lugar onde menos se tem espaços para a leitura é na escola. Lugar por excelência da imaginação, da fantasia, das descobertas e do conhecimento, vem permitindo que tempos sombrios afetem o reino da leitura literária dentro dos seus muros, os terríveis bruxos do capitalismo, abriram os portais da globalização, do consumismo, do ter a qualquer custo, e aprisionaram nossos jovens num portal das frivolidades. Talvez, seja a literatura uma das vias régias que podem conduzi-los a um novo portal, transformando a escola num reino onde a ficção e a realidade possam engendrar-se mutuamente na construção de novos conhecimentos e principalmente na construção de suas próprias identidades.

Referências Bibliográficas

- 1] BARTHES, Roland. Aula. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- 2] BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília: 1998.
- 3] BRASIL. MEC. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras. (Parecer CNE/CES492/2001). Brasília, 2001.
- 4] BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 35, de 13 de julho de 2009.
- 5] BRASIL, Resolução nº 3/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília, DF, 1997.
- 6] BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 214, Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 1988.
- 7] BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 de setembro de 2012.
- 8] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar II – Língua Portuguesa: Guia Geral. 76p. Brasília: MEC, 2008.
- 9] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar II – Língua Portuguesa: TP02: análise linguística e análise literária. Brasília: MEC, 2008.
- 10] BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF, 2001.
- 11] BRASIL, Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, DF, 2006.
- 12] CERVANTES, Miguel. [1547-1616] Dom Quixote de La Mancha. Rio de Janeiro: 4. ed. Revan, 2002.
- 13] CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 16.
- 14] ECO. Umberto. Para que serve a literatura? Disponível em: <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.htm>, publicado em 18/02/2001. Acesso em: 02 de julho de 2013.
- 15] FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- 16] FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- 17] JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.
- 18] MAGNAVITA, Claudia. Educação a Distância: desafios pedagógicos. In: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação e Tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003.
- 19] NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Orestes (org). Educação a Distância: Construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.
- 20] PRETI, Orestes. Educação à distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE,UFMT, 2000.
- 21] TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução Caio Meira. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

iAutor(es)

Alexandra Patrocínio Nogueira (Mestranda)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL)

alexandraflp@hotmail.com