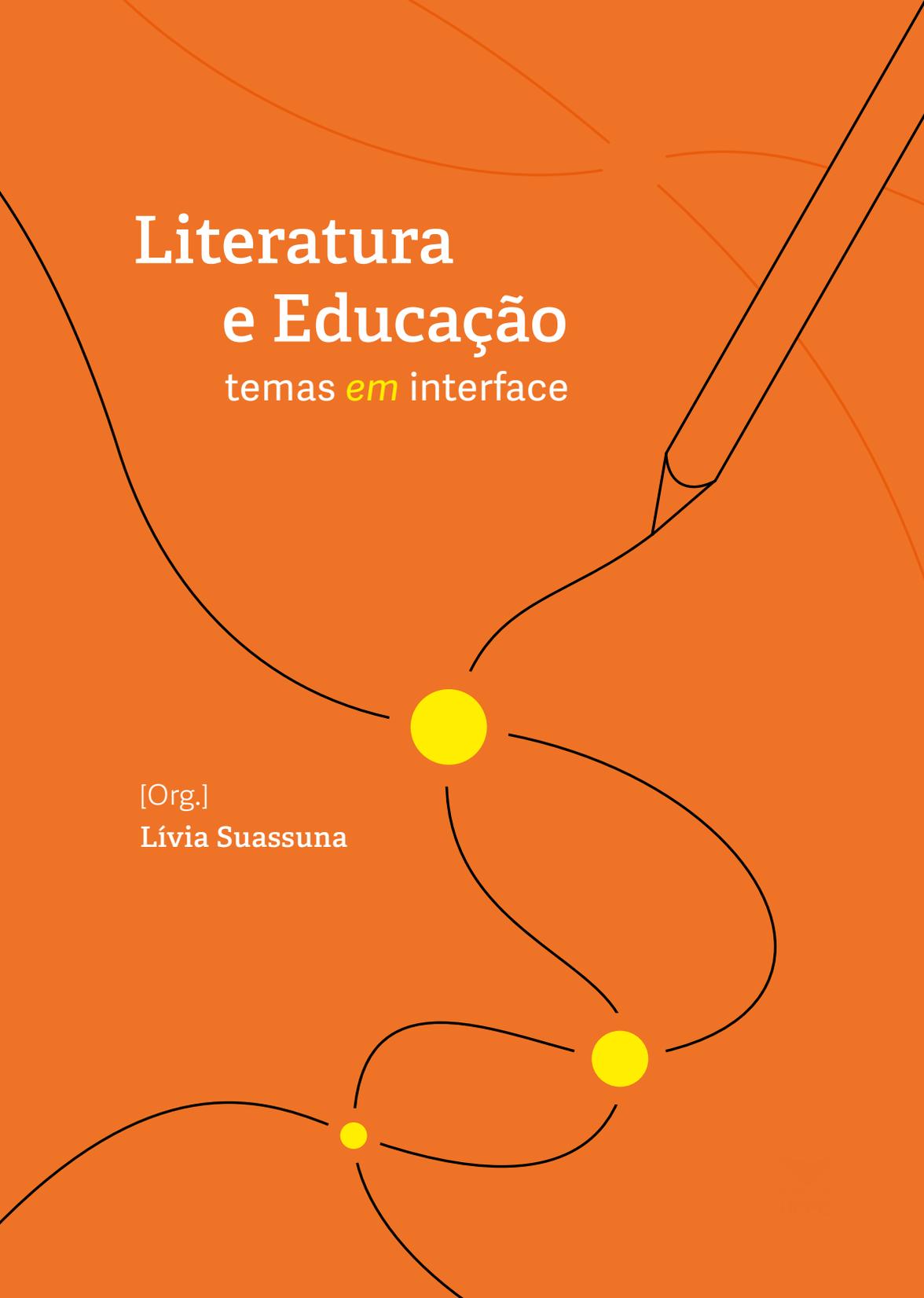


Literatura e Educação

temas *em* interface

[Org.]
Lívia Suassuna



Literatura e Educação

temas *em* interface

[Org.]

Lívia Suassuna



RECIFE • 2023 • SÃO CARLOS

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

Editoração

Revisão de texto: Artur Almeida de Ataíde,

Flávio Gonzalez, Igor Bandim

Projeto gráfico: Lucas Xavier de Aguiar

Pedro & João Editores

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito

& João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores

Augusto Ponzio (Bari/Itália)

João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil)

Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil)

Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil)

Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil)

Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)

Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil)

Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil)

José Kuiava (UNIOESTE/Brasil)

Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil)

Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)

Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

L776 Literatura e educação [recurso eletrônico] : temas em interface / organizadora :
Lívia Suassuna. – Recife : Ed. UFPE ; São Carlos : Pedro & João Editores, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-174-3 (online)

ISBN 978-65-265-0361-4 (online)

DOI: 10.51795/9786526503614

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Leitura.
4. Literatura e sociedade. I. Suassuna, Lívia (Org).

807

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-001)

6 Prefácio

12 Apresentação

I TRÊS CONVITES AO EMBARQUE

23 **Leitura:** do conhecer ao reconhecer-se
(a educação pelo outro)

Eliana Yunes

34 **Literatura e espaço público**

Flávio Brayner

44 **Três perguntas**

Gustavo Bernardo

II ENSINO DE LITERATURA

62 **Ensino da literatura:** percurso de um debate

Inara Gomes

81 **O *blasé* e o encantador de serpentes:**
considerações sobre o *ethos* do professor de literatura

Sherry Almeida

- 99 **Literatura na escola: os sinônimos naturalizados**
Rildo Cosson
- 114 **História, teorias e crítica literária no ensino de literatura: um professor em busca das conexões de um labirinto**
Jefferson Souza
- 125 **Ensino de literatura na era das mídias digitais: e agora, professor(a)?**
Ivanda Maria Martins Silva
- 140 **Uma proposta dialógica para o letramento literário**
Helio Castelo Branco Ramos
- 154 **O trabalho com a obra literária no contexto do ensino médio**
Normanda da Silva Beserra

III LITERATURA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

- 167 **Literatura afro-brasileira, currículo e ensino**
Rosângela Tenório de Carvalho
- 183 **Literatura negra: cosmovisão e currículo**
Severino Lepê Correia
- 198 **Fita métrica, balança, barômetro e encantamento – a propósito das relações entre literatura e avaliação**
Lívia Suassuna
- 220 **Sobre os autores**

UM ESTUDO DE MIL FACES

O intento deste livro é deveras abrangente, quando se propõe a desvelar inúmeras interfaces entre literatura e educação. Duas áreas por si só complexas, ao envolverem questões humanas profundas, elas nos obrigam a levar em conta cruzamentos possíveis entre suas múltiplas variáveis. A tarefa só chegou a resultados tão satisfatórios porque foi arquitetada a partir do conhecimento, da reflexão e da ação de especialistas em cada ângulo adotado. Subjaz, pois, ao planejamento da obra uma concepção que se apoia em pressupostos científicos de abordagem de um objeto de pesquisa. Assim, a estrutura deste livro desdobra-se em três seções, que obedecem à lógica dos trabalhos acadêmicos: apresentação das questões fundamentais que sustentam os estudos analíticos, exame detalhado das situações apontadas pela experiência de ensino e capítulo conclusivo, focado nas modalidades de avaliação, quando temos em vista a riqueza da literatura como componente do currículo escolar.

O esforço em problematizar a situação dos conteúdos literários enquanto objetos de estudo é, relativamente, recente no Brasil. Ele começa a se impor nas últimas décadas do século XX, a partir da Reforma de Ensino, baseada na Lei n. 5.692/71, que enfatiza a importância da leitura nos níveis básicos. Para tanto, contribuem vários fatores, como o emparelhamento do País ao modelo econômico internacional de circulação de riquezas. A decorrente expansão do processo de industrialização e do mercado, entre eles o livreiro, bem como o crescimento da população urbana e, em consequência, da matrícula escolar, acarretam planos pedagógicos atualizados, em sintonia com os novos tempos. A premente atenção dada à leitura literária, naquela época, vale-se, ainda, da quebra dos paradigmas tradicionais, com a emergência das novas vozes do cenário social, dando espaço para a diversidade e a circulação da cultura. São tempos em que uma maioria silenciosa começa a se pronunciar, sem restrições de gênero, raça, religião, origem, classe social ou etária.

É o momento, portanto, em que a instituição escolar é convocada a reavaliar seu papel na formação das gerações que devem construir a nova realidade que avança. Não é mais possível, assim, ler e repetir tão somente, mas provocar experiências, diálogos e atividades diversas que estimulem a participação dos leitores. Em outras palavras, os alunos passam a ser sujeitos de suas leituras, e, para tanto, aos mestres cabe descobrir como atingir tais propósitos. Por essas vias, as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, em todas as áreas, invadem as preocupações universitárias. Como no mesmo período surgem e se expandem nas universidades brasileiras os programas de pós-graduação, essas preocupações ali encontram um solo fértil para se desenvolverem, e muitas instituições abrem linhas de pesquisa em sua direção. Os estudos linguísticos e literários, nesse contexto, atualizam concepções de texto e leitor, buscando dar conta do processo de comunicação como um amplo espaço em que vários elementos interagem e devem ser considerados. Em sintonia com a percepção da abrangência das trocas sociais, cada componente é avaliado em suas relações com os

demais, alargando o panorama das investigações. Desse movimento decorrem análises de vários tipos de códigos e textos, de produtores e receptores, de situações comunicativas e de desafios.

Para a pesquisa literária e sua aplicação no ensino, convergem sobretudo as teorias difundidas entre nós a partir dos anos 60 do século passado. De um lado, o tratamento mais estrutural do texto literário e suas relações com os segmentos contextuais específicos e, de outro, a atenção ao processo de leitura e à especificidade do leitor vêm confluir nos estudos centrados no Estruturalismo, na Fenomenologia, na Hermenêutica, na Estética da Recepção, na Teoria do Efeito Estético, na Sociologia da Leitura. Todas essas formulações são, de certo modo, devedoras dos trabalhos anteriores, que discutem a literatura como um produto histórico e social. Nesse caldo de ideias entram os Estudos Culturais, que alargam a área da atuação crítica, dando lugar também aos novos suportes digitais em constante ebulição. Resta, ainda, apontar a contribuição dos modernos conceitos de Educação, que garante o elo entre a literatura e a realidade escolar, através dos procedimentos metodológicos adequados para o diagnóstico da situação e a criação de agendas alternativas. Daí deriva a formação leitora, com currículos, programas e estratégias de ação em constante atualização.

O trânsito desses estudos vem resultando em inúmeros trabalhos acadêmicos (dissertações de Mestrado e teses de Doutorado), eventos científicos e culturais (seminários, congressos, palestras, sessões de grupos de pesquisa, feiras e exposições, entre outros) e publicações de revistas especializadas e livros sobre os assuntos em debate. Esta obra contribui significativamente para o enriquecimento da área, sobretudo por colocar em pauta princípios intercorrentes cujos cruzamentos apontam para uma formação leitora mais orgânica. Já em sua abertura, ao levantar questões problematizadoras que norteiam o desenvolvimento das pesquisas, os autores sinalizam caminhos para uma acepção de leitura e uma definição do espaço público da literatura e sua inscrição no mundo, através das relações com a realidade, a imaginação e o divino.

Para Eliana Yunes, o livro promove uma viagem em direção aos conteúdos do mundo e, principalmente, à própria vida interior. Ao se deparar com o outro, que o texto constrói através do que ele diz e do que ele cala, o leitor percebe-se humano em suas limitações, desejos e sonhos. Ele sai da bolha protetora de seu entorno e vai se dando conta do diferente, e de que outra existência é possível. Em síntese, a leitura desacomoda-o e alarga seus horizontes. Daí ela nunca ser igual, o mesmo texto sendo desvendado com outros olhos pelo sujeito que a ele retorna. Ler, por conseguinte, não é apenas se instrumentalizar, mas empreender a descoberta de si mesmo, experimentando emoções reveladoras de novos patamares vivenciais.

A partir desses pressupostos, pode-se entender a interpretação literária como uma tarefa subjetiva, fundada em um espaço público, como alerta Flávio Brayner, isto é, alicerçada por uma comunidade interpretante. O leitor chega ao texto literário contaminado pela visão de mundo ao seu redor, por ele introjetada, e depara-se com o outro ali instalado pelo escritor. Há, assim, uma interpenetração entre a realidade e a ficção, entre o que é vivenciado externamente e o que se organiza esteticamente como uma possibilidade de vida. Nesse sentido, o autor alerta para a função social da literatura na formação civilizatória, apontando o papel da educação no processo.

Gustavo Bernardo, por sua vez, questiona o ensino da literatura, transformada em conteúdo disciplinar, em substituição ao incitamento à paixão e ao exercício do fazer literário. Sua segunda pergunta tem a ver com a classificação acadêmica dos movimentos artísticos, que, por exemplo, engessa Machado de Assis no Realismo. Se a ficção parte da realidade para subvertê-la, o que está em jogo é a verossimilhança interna do texto, e não a sua submissão ao mundo factual. Igualmente, ela não se curva ao poder religioso, justamente por seu caráter subversivo. Ao problematizar as relações entre a literatura e a religião, Gustavo Bernardo acentua o espaço laico da arte, mas vê as relações muito próximas entre as duas manifestações sob a égide da epifania que ambas causam, no intento de re-ligar o homem a uma dimensão superior.

A presença da literatura na escola e a prática leitora são preocupações do maior segmento do livro, desde a recuperação histórica das modalidades de ensino adotadas em seus primórdios até as mais atuais experiências de leitura intra e extraclasse, como o fazem Inara Gomes, Sherry Almeida e Jefferson Souza. Devido ao diagnóstico da crise que sofre tal setor, avultam estudos teóricos, críticos e metodológicos que buscam compreender o fenômeno e propor soluções. As teorias da literatura definem seu objeto, e aquelas da Educação tratam dos modos vários e adequados ao público em foco, para despertar o interesse pela leitura. Autores como Hélio Castelo Branco Ramos e Normanda da Silva Beserra sugerem abordagens metodológicas para o Ensino Médio, fundadas nas teorias que consideram a literatura um fato social, âmbito estimulador do intercâmbio de ideias e emoções entre os seres humanos. Nessa medida, a sala de aula converte-se no laboratório em que a teoria e a prática conversam entre si em favor da formação dos jovens. Na mesma linha de ação, Ivanda Maria Martins Silva atualiza novas possibilidades de convergência, chamando a atenção para as mídias digitais e a exigência de sua presença no ensino, reformulando suportes e gêneros textuais em prol de maior dinamicidade.

Conceituar o objeto literário à luz dos princípios que definem sua plena existência condicionada ao ato de ler e circular entre as instâncias sociais significa planejar as condições necessárias para que tal ocorra, isto é, elaborar um plano de trabalho com a literatura na escola determinado a partir de objetivos claros, atividades produtivas e formas de avaliação coerentes com a globalidade da proposta. Para tanto, a terceira e última parte deste livro levanta aspectos fundamentais, relativos à complexidade do foco de estudo, à extensão curricular e aos critérios quantitativos e qualitativos de avaliação. Neste momento, entram em questão os Estudos Pós-Coloniais, acolhendo as variedades de gênero, raça, classe social, espaço e outras categorias estigmatizadas pelos preconceitos, como salienta Rosângela Tenório de Carvalho, que pontua noções em construção. A autora confessa seu otimismo, ao observar, por isso mesmo, um esforço em encantar

o leitor, oferecendo-lhe textos plurais, em que a literatura negra tem voz. Na mesma direção vai Severino Lepê Correia, quando volta às raízes estéticas da cultura afro-brasileira, dando as costas ao embranquecimento cultural. Nesse movimento, ilumina um currículo invisível, expresso pelas letras, músicas, danças e todos os ritmos e saberes trazidos da África. São as vozes da negritude que devem ser ouvidas no afã de provocar o diálogo enriquecedor, cujos resultados tornam a aprendizagem mais humana e completa. Para que isso aconteça, os parâmetros de avaliação do ensino da literatura também precisam ser revisados, como recomenda Livia Suassuna. Suas considerações partem da crítica aos paradigmas tradicionais, rígidos e inflexíveis, de caráter excludente, surdos à ebulição cultural. Sugere a adoção de medidas sensíveis à intersubjetividade e às riquezas das trocas sociais. A avaliação do ensino da literatura deixa de ser apenas uma atividade conclusiva na lógica escolar para assumir uma função orientadora da ação educativa. O resultado final traz não apenas uma visibilidade estática, mas converte-se em vigilância permanente do comprometimento do acesso da literatura à pluralidade social, através das múltiplas interfaces dos temas em jogo. As mil faces que cruzam literatura e educação não podem, pois, ser esquecidas.

Vera Teixeira de Aguiar

Professora Titular Aposentada da PUCRS

Este livro se materializa depois de um longo processo. Tudo começou quando, no ano de 2010, alguns ex-alunos meus do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco¹ me procuraram para falar da ideia que haviam tido de promover um seminário sobre o ensino de literatura no nível médio.

Naquela época, o curso de Letras tinha uma entrada única pelo exame vestibular e diferentes perfis curriculares que iam sendo escolhidos por cada discente. À parte o vernáculo, todas as licenciaturas de línguas estrangeiras eram duplas (Português-Inglês, Português-Francês e Português-Espanhol). O estágio era cursado apenas no último ano do curso, em dois semestres consecutivos, com a denominação de

¹ Helio Castelo Branco Ramos, Jefferson Cleiton de Souza, Luciane Maria Guedes Alcoforado, Marta da Silva Aguiar, Reginaldo Clécio dos Santos e Simone Francisca Lima de Souza. Os dois primeiros são também autores de capítulos desta coletânea.

Prática de Ensino de Português 1 (estágio de observação da escola e da prática docente) e Prática de Ensino de Português 2 (estágio de regência de turma).

Sendo eu lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Educação da UFPE,² a ministração desses dois componentes curriculares era de minha exclusiva responsabilidade, de modo que, obrigatoriamente, todos os alunos da licenciatura passavam por mim.

Um dos limites dessa matriz curricular era que o licenciando, ao cursar a Prática de Ensino de Português 2, tinha que fazer opção por reger turma de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, pois a carga horária não era suficiente para que ele atuasse nesses dois níveis de ensino. O mais costumeiro era que o estágio fosse cumprido no primeiro deles, e o resultado é que muitos terminavam o curso sem ter ministrado uma aula de literatura sequer.

Atentos a esse e outros problemas da sua formação, os ex-alunos (todos já graduados e alguns mestres ou mestrandos) assumiram uma atitude crítica e proativa: propuseram um seminário em que o ensino de literatura fosse debatido. De forma autônoma, pensaram num evento no qual pudessemos discutir conceitos e metodologias e ouvir pesquisadores e professores que vinham se dedicando à questão. Nascia aí o Sepelme – Seminário Paradigmas do Ensino de Literatura no Ensino Médio. Lembro que um dos objetivos indicados no projeto do evento que apresentamos aos possíveis apoiadores era “fomentar o debate relacionado à busca de alternativas teórico-metodológicas para o ensino de literatura no Ensino Médio, debate esse ainda pouco desenvolvido nesta instituição (UFPE)”.

Como professora das Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), abracei a ideia original e me tornei

² Após a implantação do novo regimento do Centro de Educação, no segundo semestre de 2021, o DMTE foi renomeado, passando a ser Departamento de Ensino e Currículo (DEC).

a coordenadora geral do seminário, que foi realizado entre os dias 14 e 16 de setembro de 2010 e contou com palestras, mesas-redondas e uma oficina pedagógica intitulada “Letramento literário: alternativas metodológicas para o ensino de literatura”.

É importante registrar aqui a parceria que firmamos na ocasião com o Departamento de Letras e o Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, dos quais vieram palestrantes e uma ação de financiamento de passagem aérea. Por meio de editais internos da UFPE, pudemos receber apoio financeiro e logístico da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesq)³ e da Pró-reitoria de Extensão (Proext),⁴ respectivamente. Também fomos apoiados por um conjunto de editoras que nos forneceram livros e brindes para serem sorteados entre os participantes (Editora UFPE e editoras Ática, FTD, Moderna, Scipione e Vozes).

O impacto do Sepelme foi significativo, sobretudo porque percebemos uma presença maciça de professores da Educação Básica, a demandar o aprofundamento e o desdobramento das temáticas nele abordadas. Assim, no ano seguinte, resolvemos fazer uma nova edição, mas retirando a expressão “Ensino Médio” do título do evento, que passou a se chamar Seminário Paradigmas do Ensino de Literatura (Sepel), denominação à qual acrescentamos a numeração indicativa da segunda edição. À equipe de ex-alunos veio se somar Alberes dos Santos de Souza.

No projeto do II Sepel, dizíamos: “O II Sepel toma como foco o aluno-leitor e suas relações com o texto literário e irá reunir estudiosos da área e professores universitários e da Educação Básica para discutir questões como: as contribuições da teoria da recepção para a formação do aluno-leitor; a relação entre leitor, literatura e sociedade; as contribuições da linguística e da teoria literária para o ensino de literatura; a presença da literatura afro-brasileira na Educação Básica;

3 Atualmente, Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (Propesqi).

4 Atualmente, Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc).

as alternativas teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Médio”.

A programação se estendeu por quatro dias (de 18 a 21 de outubro de 2011) e, além das tradicionais palestras e mesas-redondas, incluiu apresentação de comunicações orais (com temáticas relacionadas às mesas) e relatos de experiência (todos versando sobre metodologias diferenciadas de ensino da literatura), além da realização de um debate público, no qual foram arguidas uma representante da comissão organizadora do vestibular da UFPE (Covest) e uma especialista da área de literatura e ensino (UFPB) acerca das relações entre as orientações curriculares, as provas que possibilitam o ingresso no Ensino Superior (vestibulares e Enem) e o que se executa em sala de aula no que diz respeito à literatura.

Também para a realização da segunda edição do seminário recebemos apoio financeiro e logístico da Propesq e da Proext, além de livros e brindes das editoras UFPE, Ática, FTD, Moderna, Bagagem e SBS.

Inserimos no relatório final apresentado às pró-reitorias envolvidas a seguinte avaliação sobre o trabalho desenvolvido: “Na edição deste ano, provavelmente pela diversidade de formação dos integrantes da comissão organizadora e pelo confronto salutar entre diversificados pontos de vista em torno de um mesmo objeto, o evento alcançou uma confluência de vozes e, por conseguinte, certo equilíbrio entre unidade e diversidade, materializado na riqueza temática que perpassou todas as discussões, desde as palestras de abertura e encerramento, passando pelos relatos de experiência, até o debate público. Ainda no que concerne à sua unidade-diversidade, pode-se afirmar que o seminário fortaleceu a iniciativa do ano passado de promover uma maior integração entre o Centro de Arte e Comunicação (CAC) e o Centro de Educação (CE) e seus respectivos programas de pós-graduação. Esses fatores evidenciaram a natureza interdisciplinar da literatura tanto como objeto de investigação de áreas que se preocupam com a produção de linguagem em sociedade, especialmente no que diz respeito aos aspectos éticos e estéticos dessa produção, quanto como objeto de

ensino que exige orientações teórico-metodológicas específicas para o seu trato em sala de aula”.

A partir dessa avaliação, seguimos animados a ponto de, nos dias 3, 4 e 5 de setembro de 2013, botar na rua o III Sepel. Novamente buscando apoio logístico e financeiro, afirmamos na justificativa do projeto do evento: “Pautando-se numa frase do teórico da literatura Antoine Compagnon, n’*O demônio da teoria* – ‘... a verdade está sempre no entrelugar’ –, a terceira edição do evento visa a discutir o entrelugar da literatura. Nessa perspectiva, pretende-se levantar debates em torno da relevância e do modo pelo qual se pode estudar e ensinar literatura nos dias atuais; a literatura e seu diálogo com outras linguagens, como as artes plásticas e a música; os processos de subjetivação desencadeados pelo ensino da leitura literária; a formação do leitor das literaturas moderna e contemporânea; a tensão entre a imanência do texto literário e a transcendência na sua relação com outros campos do saber e, finalmente, os entrelugares do gênero, da sexualidade e da etnia no ensino da literatura”.

A equipe organizadora se mantinha com Alberes Santos, Helio Castelo Branco, Jefferson Souza, Marta Aguiar e Reginaldo Souza, ainda sob minha coordenação. Nesse terceiro evento, repetimos a experiência do debate público do II Sepel (desta vez, com a temática “Cultura, ética e estética na educação literária”) e trouxemos mais uma inovação na programação: a apresentação de relatos de experiência de leitura literária, na perspectiva dos seus impactos sobre o leitor e de sua consequente dimensão formativa. Os apoios recebidos dessa vez vieram da Propesq, da Proext, da Cátedra Unesco de Leitura (PUC-Rio), da Global Editora e da livraria e papelaria Varejão do Estudante. A parceria com o CAC se consolidou e vimos o público participante crescer e se diversificar.

Com bastante entusiasmo, registramos no relatório do evento: “Nessa última edição, alcançamos um público bem maior que o das edições passadas, o que revela a pertinência dos temas abordados no que tange não só à circulação e debate do saber científico produzido

acerca do processo de escolarização da literatura, mas principalmente ao modo como esse saber pode contribuir para a formação continuada de professores, na qualidade de professores-pesquisadores, sujeitos que põem tais saberes para funcionar em sala de aula. Parece-nos que se evidenciou, na terceira edição do evento, a preocupação dos professores com os aspectos teórico-metodológicos do ensino de literatura e com a forma como a própria literatura pode dialogar com outras linguagens e saberes na escola. Ainda que conceitos como intersemiose, modos de subjetivação, gênero e sexualidade, imanência e transcendência relacionados à metodologia do ensino de literatura não estejam, de modo contínuo e consistente, nos horizontes de professores da Educação Básica, revelou-se, durante os três dias de evento, o grande interesse por parte de estudantes de Pedagogia e de Letras, e de professores que atuam já há alguns anos nas redes pública e privada, por esses temas que têm inquietado pesquisadores em várias instituições do Brasil e do mundo”.

Encerramos o III Sepel já na esteira da realização da quarta e última edição. Havia na UFPE uma confluência de discussões e ações que de alguma forma tangenciavam o nosso eixo temático de sempre, que era o ensino de literatura na Educação Básica. Assim, pudemos identificar: a) a emergência de estudos de mestrado e doutorado, tanto no PPGL quanto no PPGE, voltados para essa questão e acompanhados da definição de novas linhas e temáticas de pesquisa que abarcavam a literatura e seu ensino; b) a reforma curricular do curso de Letras, concluída em 2010, que instituiu licenciaturas específicas, com terminalidade e integralidade próprias, bem como a ampliação e o fortalecimento da formação pedagógica dos licenciandos; c) as mudanças curriculares realizadas nos diferentes níveis da Educação Básica a partir de diretrizes nacionais e locais; d) o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; e) as mudanças no Programa Nacional do Livro Didático e no Programa Nacional Bibliotecas da Escola, que passaram a incluir a avaliação e a distribuição de obras literárias e de referência para o Ensino Médio e para o professor; f) a criação, na UFPE,

do grupo Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação (PET-Letras) mediante edital específico para cursos de licenciatura.

Pensamos ser o momento, então, de propor o IV Sepel nos seguintes termos: “Neste ano de 2015, o IV Sepel fará do processo de ensino e do professor o centro das preocupações de organizadores e participantes. A temática central é “Representações do ensino de literatura e do perfil docente” e foi definida levando-se em consideração o *ethos* do professor de língua portuguesa que trabalha com literatura na Educação Básica, assim como o tratamento do texto literário nas aulas. Essas representações sinalizam também uma discussão central para o ensino, que é o entrelaçamento, em vários níveis, da literatura com a história e a história da literatura. Atrélada à discussão do tratamento dos textos nas dimensões sincrônica e diacrônica na escola, a escolha de textos singulares (clássicos e/ou de cultura de massa) para a formação do leitor literário provoca tensões e deslocamentos necessários nas representações do leitor ideal da/na esfera escolar em relação com outros contextos e, por isso, mereceu também destaque na programação proposta”.

A equipe organizadora ganhou mais três membros: os professores Clecio Bunzen (meu colega de departamento) e Rosana Meira Lima de Souza (mestre em Letras e professora do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco), e o graduando de Letras-Português e membro do PET-Letras Eduardo José Gonçalves dos Santos. O evento aconteceu nos dias 7 e 8 de outubro de 2015 e teve uma programação mais reduzida em comparação com as outras, mas não menos fecunda. Os apoiadores foram a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe), através do auxílio financeiro concedido na modalidade Auxílio à Realização de Cursos e Reuniões Científicas, e o PET-Letras, pelo custeio do material de consumo.

Nessa última edição, buscou-se refletir sobre as concepções e os este-reótipos que a sociedade e, até mesmo, a prática docente têm construído em torno do ensino e do professor de literatura. Essas representações

hegemônicas, de certa forma, orientaram a construção de um paradigma tradicionalmente aceito de ensino de literatura ao longo dos anos. No entanto, essa realidade foi debatida e problematizada, ao longo do IV Sepel, pelos conferencistas e pelo público presente, através de algumas provocações, como: a) pertinência do ensino tradicional de história da literatura nos vários níveis de ensino; b) hegemonia dos clássicos da literatura na Educação Básica e no Ensino Superior e c) o lugar do professor de língua/linguagem/literatura no mundo pós-moderno.

Feita a retrospectiva do Sepel, volto para o assunto mais específico da apresentação deste livro, que resulta das quatro edições daquilo que considero não só um evento, mas também um movimento da/na UFPE, embora não restrito a ela, na medida em que aglutinou: professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação das áreas de Letras, Pedagogia e afins; representantes de instituições não universitárias e movimentos sociais; diferentes agentes e instituições da Educação Básica, incluindo o Colégio de Aplicação da UFPE; diferentes campos disciplinares em correlação com a literatura e seu ensino.

Organizar e publicar esta obra não foi um trabalho fácil, sobretudo porque, de 2016 para cá, a sociedade brasileira viveu anos politicamente muito duros, marcados pelo golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, e pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, os quais sempre serão lembrados por cortes orçamentários significativos nas áreas da educação, ciência e cultura, pelos ataques à universidade e aos direitos e garantias sociais e individuais, e pela trágica gestão da pandemia de Covid-19. Ao longo desse tempo, o manuscrito entrou e saiu de editoras, ficou um tempo sem destino, mas resistimos até a última hora. E aqui está o livro, pronto para ser lido e produzir novos frutos.

Tenho muitas palavras de agradecimento para pronunciar neste momento. Agradeço, primeiramente, aos ex-alunos que conceberam o Sepel. Uma ideia formidável, que teve importantes desdobramentos, notadamente para a formação inicial e continuada de professores de português e literatura, na UFPE e fora dela.

Agradeço a cada um dos apoiadores aqui citados, que tornaram possíveis as quatro rodadas do Sepel, pelo financiamento de passagens aéreas para trazer os convidados, além de livros, brindes e material gráfico e de consumo, como também pela divulgação do evento.

Dirijo agradecimentos também às Pró-reitorias de Pesquisa e de Extensão da UFPE, e às coordenações dos Programas de Pós-graduação em Educação e Letras e seus gestores na época, por terem colaborado com as etapas do processo que lhes diziam respeito (lançamento de edital, liberação do financiamento, autorização de rubricas e outras medidas). Na mesma linha, agradeço à Facepe, principalmente por seus analistas terem enxergado no Sepel não um grande evento (que ele não era, de fato), mas um encontro científico-acadêmico com potencial para desenvolver o campo do ensino de literatura na Educação Básica em Pernambuco.

Já na reta final, encontramos uma aliada da maior relevância: a editora Pedro & João, de São Carlos (SP), à qual expressamos um agradecimento especial. Mais do que pela execução do livro em sua forma impressa e digital, em regime de coedição com a Editora UFPE, somos gratos pela atitude acolhedora dos sócios-diretores Pedro Amaro e João Rodrigo, que travaram conosco relações descomplicadas e afetuosas, fazendo jus à sua missão de “contribuir para a difusão e socialização da palavra por meio da publicação, acreditando que a democratização do acesso ao conhecimento permite que o sujeito transforme o mundo”.

Nem todos os trabalhos apresentados no Sepel estão aqui reunidos, até mesmo porque não caberiam no espaço de um livro. Fizemos o convite para publicação a cada um dos palestrantes, e os capítulos da coletânea são de autoria daqueles que tiveram possibilidade de revisar e retextualizar as suas falas. Mas agradeço a cada um deles, pois todos responderam solícitamente ao nosso chamado para estar no Sepel e ousaram, de forma brilhante, singular e criativa, pensar junto conosco a relação literatura-ensino e seus subtemas.

Um último agradecimento a pontuar: a Diogo Fernandes e Artur Ataíde, respectivamente, diretor (2020-2021) e editor da Editora UFPE,

que sempre se mostraram sensíveis e dispostos a resolver os muitos problemas que enfrentamos desde que o manuscrito ficou pronto até sua publicação.

Então, é com orgulho e gratidão que entregamos ao público, em formato impresso e digital de acesso livre, *Literatura e educação: temas em interface*. A síntese de um caminho trilhado coletivamente e que queremos compartilhado por muita gente.

Lívia Suassuna

Recife, 31 de outubro de 2022,

*um dia após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva
para o seu terceiro mandato como Presidente da República*

TRÊS CONVITES
AO EMBARQUE



I

LEITURA

DO CONHECER AO RECONHECER-SE (A EDUCAÇÃO PELO OUTRO)

23

Eliana Yunes

O que respondem, em geral, as pessoas com saúde sobre o que desejariam fazer, se lhes fosse dada uma lâmpada de Aladim com seu gênio? A maioria, de qualquer classe social ou econômica, entre os três desejos concedíveis, não incluiria sem pestanejar conhecer o mundo todo, com um mínimo de esforço e um máximo de conforto? Todos nós já imaginamos, um dia, como seria bom viajar e conhecer os lugares mais diversos e inesquecíveis, anunciados como aqueles em que não se pode deixar de pôr os pés, antes de morrer! E, curiosamente, estamos ansiosos por ver coisas e pessoas *diferentes!*

Viajar, como diz a etimologia, é pôr-se em via, pôr-se a caminho. A vida é “travessia”, repete Guimarães Rosa (1976), no seu *Grande Sertão*, incansavelmente. Travessia, deslocamento cruzado no tempo e no espaço.

Um mundo tão vasto, que o poeta itabirano Carlos Drummond, depois de afirmar que seu coração era maior do que ele, foi obrigado, anos depois, a desdizer-se: “não, meu coração não é maior que o mundo”

(ANDRADE *apud* SANT'ANNA, 1972). Mas nele cabem todas as experiências que fazem do mundo algo maior e mais insondável do que ele realmente parece.

Em viajando de um país a outro, de uma cidade a outra, de um bairro a outro, na mesma cidade, notamos diferenças que, segundo um valor muito identitário, podemos considerar estranhas, exóticas, absurdas. Falam por nós a educação que recebemos, o convívio que tivemos, as vivências anteriores, as experiências *incorporadas* e agora comparadas ao *novo*, ao *di-verso*. De fato, o que nos assombra por ser ora tão semelhante, ora tão *di-vergente*, nasce da memória, quer pessoal, quer coletiva, que acumulamos em um tempo e lugar marcados pela convivência, que transforma a nossa subjetividade provisória em intersubjetividade efetiva: de alguma maneira permeia-nos o *dize-me-com-quem-andas-e-te-direi-quem-és*.

Um teórico americano chamado Stanley Fish (1994), a propósito de uma discussão sobre o sentido e seu lugar de produção, chamou atenção para esse contágio que nos identifica com nossas “comunidades interpretativas”. A viagem ao redor do mundo não é maior que a viagem ao redor de nós mesmos; nos desconhecemos em grande parte e nos espelhamos nos outros. Os estrangeiros, em geral, nos são simpáticos, se neles reconhecemos algo nosso; e os repelimos, no caso de nos depararmos com diferenças *intoleráveis*. Nunca se falou tanto em direitos interpessoais, em oportunidades iguais, em compartilhamento, e, ao mesmo tempo, a violência, a intolerância se disseminam entre vizinhos de casa e condomínio, entre países e organizações.

Voltando ao tema da viagem, que tanto nos seduz, nós a experimentamos como se o mundo fosse um livro aberto. Contudo, com o livro mesmo, nos escapa a tal sedução e se torna penosa a viagem, letra adentro. Por quê?, nos perguntamos. Se não somos capazes de abraçar o mundo com pernas e braços, literalmente, o que nos impede de fazê-lo metaforicamente? Por que o livro aberto no colo da menina de *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector (1981), era capaz de levá-la ao “puríssimo êxtase”, enquanto a nós sobra tédio e desencanto?

Além de não sermos capazes de nos deslocar no espaço como aves de arribação, ainda menos nos imaginamos como Emília, a boneca do *Sítio do Pica-pau Amarelo* (LOBATO, 1994), em uma viagem no tempo, movida pela energia do “tchibum” imaginário, suficiente para fazê-la mergulhar em outra dimensão da História, em outra história. Mas aquela *diabinha* de Lobato, após ouvir de D. Benta as histórias do mundo, sente-se *convidada* até mesmo a ir ao Olimpo, na Grécia clássica. E de lá não saiu sem roubar um pouco da ambrosia, manjar dos deuses que eu julgava ser quitute mineiro! E passeou com o *pó de pirlimpimpim* (enquanto não esteve vetado pelo politicamente correto!), inventando a *pirlimpisquice* (2005), por espaços nunca dantes visitados.

Mas o encontro com o outro recorta a diferença como estranheza, em face do que nos é familiar, já nos alertara Sigmund Freud (1972). Somos instigados a nos rever, a nos reconsiderar, com maior ou menor desagrado. Podemos nos tornar porosos pela curiosidade ou impermeáveis ao que não nos é habitual. E a história desse encontro – ou confronto? –, por mais que a gente se esforce, será sempre diferente para cada um; é uma outra história, a história que se constrói com o outro, pois que nasce de ponto de vista que disponibiliza os fatos de outra maneira, com uma outra percepção, numa outra versão... *di-versa*. E podemos escolher entre ficarmos tocados ou ressentidos.

Difícil é encontrar o outro sem um exercício mínimo de aproximação e de respeito, de distanciamento e contemplação, insistia Paul Ricoeur (2014), procurando o outro como um si mesmo!

Vemos, nos programas sobre vida dos animais, como os pesquisadores se colocam em observação amorosa e lhes atribuem até mesmo sentimentos e reações humanas na narração que fazem. Contudo, desde o paraíso imaginado, vemos no outro um concorrente que nos tira costelas e nos atira às serpentes. Por isso que viajar demanda despojamento (abrir mão de tanto pacote...), paciência (o imprevisto faz parte...), esforço de compreensão e disposição ao diálogo (a matriz cultural é outra...). Ou uma viagem pode se tornar a expulsão do paraíso desejado.

Muito antes que se possa, com as próprias pernas e recursos, abrir a porta e ganhar o mundo, abrir um livro – de ficção, sobretudo – pode fazer com que povos inteiros e culturas longínquas se tornem familiares, preparando uma forma de cidadania global, feita de respeito aos contrastes, acolhimento das diferenças.

Jella Lepman, uma jornalista judia alemã que escapa do nazismo, volta de Londres para a Alemanha ao fim da Segunda Grande Guerra e se depara com uma horda de crianças órfãs e apavoradas. Sabe que lhes precisa oferecer esperança e imaginário, para sobreviverem. Então começa a pedir que, de todos os países destruídos pelas tropas nazistas, lhes enviem livros, belos livros de histórias com que possam reconstruir suas vidas. As histórias dos outros dão sentido às nossas, pensava, e com isso deu início à maior biblioteca de obras para crianças, no mundo, que fica em Munique (*cf.* IBBY, [após 199-?]). Isso não impediu que, décadas depois, essa mesma cidade fosse palco de novas intolerâncias no contexto de Jogos Olímpicos, tidos como de fraternidade.

Os efeitos dessa intolerância persistem nas manchetes de nossos jornais diários: o ódio racial e religioso ceifa vidas inocentes como se não tivéssemos lido história alguma sobre contrassenso, exclusão e seus finais infelizes.

Os livros ensinam ao nosso instinto de possessão das coisas que nem todas as câmeras e gravadores do mundo podem mais que por um segundo flagrar a vida viva que nos escorre dos dedos como areia, envolvendo tudo em movimento permanente que renova e conserva, na alternância do legado especulativo, ora de Parmênides, ora de Heráclito, pré-socráticos. Uma vez publicado, o livro é o mesmo, mas... sempre outro para cada leitor que se dispôs a interagir com ele, a entrar em comunicação, mesmo que seja para calar-se. Os livros nos mostram a diferença e a similitude com que se pode considerar o mundo para atravessá-lo. Já se disse que não passamos imunes por uma leitura e que não podemos ler o mesmo livro duas vezes, porque depois de lê-lo a primeira, já não somos os mesmos. A mudança tem um sentido de renovação.

Por isso insistimos em perguntar: por que razão a leitura de histórias, em páginas impressas, mais que nas de celuloide lidas na tela, desgostam os que começam a ter *pernas-para-que-vos-quer*, e a sair para conhecer o mundo avidamente, a qualquer preço, como acontece com os jovens?

Se a ânsia e o gosto por descobrir o mundo por conta própria, com todos os riscos, não lhes tolhem a ousadia, o que há de errado com os anúncios de que a vida é maior do que a que vivemos, e dos quais os livros são um excelente arauto?

Talvez seja porque a leitura tenha sido transformada – *de viagem infundável ao coração da vida e do mundo* – em exercício instrumental para adquirir informações de interesse duvidoso, ao menos para os que estão buscando realizar a vida como experiência, e não como repetição apenas. A vida breve e de dimensão limitada, mesmo para os mais poderosos, desborda em muito nossos sentidos, e rastrear tudo, em todas as direções, implica antecipar o porvir pela prática *milagrosa* do pensamento. Pensar é um modo perspicaz e acurado de sentir o mundo e o outro, pelo exercício de colocar-se em seu lugar, ampliando o *sentimento do mundo* de que falava Drummond (1979) andando pelas estradas pedregosas de Minas, o que não parecia ser muito mais longe.

Viajar, deslocar-se é, pois, o que a leitura promove, se a interação se der com a vida de quem lê; não para respostas padronizadas segundo o livro do professor, mas para colocá-lo no alto do mundo, provisoriamente. Ir em direção aos múltiplos *eus*, poder perceber o mundo de seu próprio lugar, poder olhar-se a si mesmo daí, como numa foto, contribui para consolidar um olhar de abertura, diálogo e compaixão, como Aristóteles (1988) via na função catártica da tragédia, que tem algo de efeito reflexivo. Fazer a descoberta de que não sou um homem, mas Homem, como todos os homens, com desejos e expectativas tão diversos e tão parecidos...

O que se aprende não tem que ver com lições preconcebidas, mas com a responsabilidade de dar resposta que satisfaça, que dê prazer a quem aprende, que tenha uma assinatura própria. Isso é o que sente uma criança de quatro anos, ainda sem o saber, diante da história do

Lobo e da Chapeuzinho Vermelho, apesar do medo, da apreensão, quando pede para repetir; por que alguém de quinze não sentiria algo semelhante diante de *Otelo*, de William Shakespeare (1994), por exemplo? O grande medo da paixão, do zelo, do ciúme, da perda, da morte, do engano, da mentira, do equívoco!

A diversidade compreendida nos dá nova estatura, novo ângulo de visão, nova postura de escuta – que é uma forma de leitura –, e traz um conhecimento inesperado, um *insight* no sentido freudiano: ver, como num relâmpago, a cena sombria toda iluminada! Sem qualquer veleidade salvacionista, pois é possível cremar corpos ao som de Richard Wagner,¹ a leitura poderia se tornar um pôr-se a caminho do regozijo pela pluralidade, da hospitalidade do outro, desde que os livros se abrissem para a vida, antes de transformar a leitura em reduto de erudição. Leio efetivamente quando levanto a cabeça e tiro os olhos da página, ensinaria Roland Barthes (1984).

Tudo o que queremos é conhecer – e no sentido bíblico é ter uma intimidade total –, coisa que tentamos, desde o nascimento, para fazer reverter a totalidade externa ao útero materno para nosso âmago, já que lá tudo nos correspondia, na ilusão de que éramos o próprio mundo. Porém, *co-noscere, cum-essere, con(h)ecer*, bem traduzido, é *ser-com*, algo que nestas dimensões de mundo nos deixaria loucos, diante do impraticável. O conhecimento não se confunde com a lição de Gramática, de História ou Ciências, é todas elas a um só tempo, fundidas na intimidade da percepção gradualmente construída de que há uma vasta rede de sentidos, mas as sinapses, as sintaxes são próprias de cada um. Assim como as leituras.

De fato, quando pus os pés, pela primeira vez, em certos lugares do mundo, eu os reconheci com certo prazer, mas a realidade custou a compensar a leitura vivida como experiência, pois a fruição renovava o prazer de imaginá-los muitas vezes. E mais: hoje, podendo entrar no Louvre pela internet, assistir aos mesmos filmes em tela privada,

1 Como vimos em *O pianista* (2002).

comprar produtos de marca fora de seus países de produção, alegamo-nos com a disponibilidade de bens que nos é oferecida; dela resulta um multiculturalismo louvável, mas que está a exigir como compensação o respeito à diversidade das pessoas. Colocam-se, por outro lado, questões de fundamentalismo, dogmatismo, que, em nome da identidade de um grupo ou nação, resvalam para a exclusão, para o extermínio – os que falam outra língua são identificados como bárbaros e desumanizados por nossos *pré-conceitos*. A igualdade é um direito, não uma obrigação. A disseminação do saber, igualmente, não pode ser imposta, precisa nascer da necessidade e do desejo.

Donde ler não é apenas uma atividade decifratória de um texto, mas uma colheita crítica do que ficou implícito, não dito. Claro que podemos ler as resenhas do *Grande Sertão* na internet, mas não sabemos da dor de Riobaldo sofrendo por Diadorim; podemos ler tudo que Carl Sagan (1984) escreveu sobre Astronomia, mas, se não olharmos para o céu, não ouviremos estrelas como o disse Olavo Bilac, no famoso soneto: *Ora, direis...* Porque a linguagem não recobre o mundo como uma película uniforme, as palavras não se dependuram como etiquetas às coisas: a linguagem tem vazios como os que existem nas línguas entre um fonema e outro, entre um vocábulo e outro, na frase. Nesses vazios, transita o leitor. E viaja através deles com sua bagagem de vida, sempre crescente e, paradoxalmente, sempre mais leve.

Diante dos vazios nos assustamos, há uma secreta vertigem do desconhecido. É justamente aí, nesse silêncio, que pode vir em nosso socorro a voz do mestre que acompanha a iniciação, ajudando a ver novo atalho no bosque do mundo feito palavra. A leitura não se constrói sobre o nada, senão com algum aporte a que “uma voz vinda dos longes” agrega sentido, que escutamos no poema drummondiano “Infância”, na referida obra; e como uma provocação, diria Hans Robert Jauss (1994). Com isso, nos ajuda a entrarmos em nós mesmos, mundo maior que o mundo, porque carrega este em múltiplas versões. Aquele pequeno grande mundo também quer abrir-se e colocar-se, inscrever-se na história das gentes e, para tal, um dia, converte-se em escritura:

quem lê quer contar, quem vê quer partilhar, publicar o que entendeu, o que apreendeu – razão de ser dos livros, dos quadros, dos concertos, dos ensaios, dos teoremas, das análises. Novos horizontes assim se desdobram nas artes, nas ciências, “no meio do redemoinho do mundo”, como indica Guimarães Rosa, pela boca do citado Riobaldo.

Quando percebemos que as possibilidades são tantas, aí, sim, podemos recortar um campo e mapeá-lo para descrevê-lo, para analisá-lo, com instrumentos apropriados. Esse segundo movimento frente às letras, aos sinais, aos símbolos, chamamos *estudo*, *análise*, e dependemos inteiramente da leitura para realizá-lo. Como caminhar sobre passos alheios se não experimentarmos de alguma forma os nossos, à beira do meio-fio, suspensos nesse abismo imaginário de poucos centímetros? Seguir o pensamento do outro significa reconhecer o ato de pensar não como instrumento mero de aprender coisas, mas enquanto forma de constituir-se a si mesmo como interlocutor do outro, e não seu inimigo querelante, que se coloca diante dele apenas para diminuí-lo aos seus próprios olhos.

Contudo, estudar é uma tarefa que exige aplicação, disciplina... Mas assistir a um programa de TV, a um filme numa sessão de cinema, não o exigiria? Não é preciso concentração para ver um filme, uma partida de futebol? O que ocorre, então, conosco na hora de visitar esses textos que nos trazem notícias de outros tempos e lugares, outras gentes e culturas, outros mundos e seus mistérios? Acontece que ficamos sós, pouco compartilhamos, e permanecemos diante das experiências contadas sem conseguir aproximá-las das nossas, como indicou Walter Benjamin (1979): elas parecem estar em territórios que não visitamos sequer em sonhos.

Quando se fala em estudo, se reconhece a necessidade de um ambiente sugestivo para se entrar em comunicação com os livros – “um cantinho, um violão”, uma mesa iluminada, dessas coisas de que a maioria dos estudantes brasileiros não dispõe, nem sabe o que é. Se viemos dizendo que a leitura, no princípio, não deve ser um exercício solitário, entre outras coisas é porque esse recolhimento proustiano

(PROUST, 1989) não encontra condições para se dar, sobretudo no ambiente urbano, de casas espremidas e ruidosas.

Há, pois, que se criar condições muito propícias para que o exercício da leitura se torne uma experiência encorajadora. Trabalhar em círculos de leitura, longe de criar tumulto, suscita um acolhimento do outro como leitor, abrindo espaço para suas memórias e suas falas, suscitando, como diz Barthes, que ele levante a cabeça ao ler e, reflexivamente, leia o texto em contraponto com sua vida de leitor. Dizemos, então, que esse clima de troca, rememorações, diálogo resulta numa ambiência de leitura, espaço e tempo não apenas externos, mas *inter-nos*, para exercer a prática leitora que leva a *saber das coisas*. Pois aí lemos mais que o texto, o quadro, o filme; *lemo-nos*, lemos o mundo, tiramos os olhos do papel para refletir, pensar. Isso se aprende com mediadores de leitura que, antes, são leitores convictos.

Esse ambiente interno e externo estimula práticas e vivências de leitura insuspeitadas e arranca o leitor da mesmice de ler o já lido. O leitor vem à tona, delineando um sujeito que se reconhece enquanto se constrói na diferença com o objeto e com os outros. A ambiência é assim mais que o ambiente – nela estão mobilizados os afetos e as trocas, além do *cenário* que deve ser acolhedor, tanto quanto o leitor-guia. Que é um mestre senão aquele que serve de guia no emaranhado do mundo? Até para entrar na rede digital é preciso que alguém nos oriente sobre os “caminhos que se bifurcam”, como diria Jorge Luis Borges (1989). Mas todos dependem de ler para conhecer: as pedras aos olhos de um geólogo, o corpo aos olhos de um amante, os sentidos aos olhos de um leitor: todos, aprendizes.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.
- ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BARTHES, Roland, *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1989.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Harvard: Harvard University Press, 1994.
- FREUD, Sigmund. O estranho. In: FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- JAUSS, Hans Robert. *História da literatura como provocação literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Série Temas, v. 36.
- IBBY (International Board on Books for Youth [Internationale Jugendbibliothek]). IBBY [homepage]. Basileia: IBBY, [após 199-?]. Disponível em: <https://www.ibby.org/>. Acesso em:
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- LOBATO, Monteiro. *Sítio do Picapau Amarelo*. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- O PIANISTA. Direção: Roman Polanski. Produção: Roman Polanski, Robert Bermussa e Alain Sarde. [Universal City, CA]: Focus Features, 2002.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SAGAN, Carl. *Cosmos*. Trad. Ângela Nascimento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Drummond: o gauche no tempo*. Rio de Janeiro: LIA; INL-MEC, 1972.

SHAKESPEARE, William, *Otelo*. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre, L&PM Pocket, 1994.

Milan Kundera observa, em seu *A arte do romance* (KUNDERA, 1997), que o romance moderno, ao deslocar a perspectiva de narração para os personagens ou para um narrador onisciente (que pode penetrar a consciência de qualquer personagem e ver o mundo através dele), afastou-se definitivamente do texto moral, moralista e edificante, e colocou em cena o problema da verdade. Ninguém detém uma verdade exclusiva e apodítica, um ponto de vista definitivo sobre as coisas do mundo capaz de anular ou invalidar os outros pontos de vista. Caberá, finalmente, ao próprio leitor uma interpretação subjetiva, que, por sua vez, irá se confrontar continuamente com a opinião de outros leitores sobre a mesma obra e personagens. E cada vez, em épocas e idades diferentes em que abrirmos a mesma obra, teremos provavelmente sobre ela um novo ponto de vista, que mudará em função de nossas experiências, maturidade, contexto histórico e social, emergência de novas expectativas sobre nós mesmos...

No entanto, a obra em si, não somente assegura que ninguém deterá a interpretação derradeira, como também garante que o espaço das interpretações possíveis (que não são nem infinitas, pois dependem da materialidade do texto, nem arbitrárias, pois têm que partir da existência objetiva de um texto que circunscreve personagens, narração, época, contexto etc., nem equivalentes, pois há interpretações mais abalizadas, mais bem informadas e substanciais que outras), quer dizer, dos diferentes e plurais pontos de vista, fique assegurado: temos, assim, um espaço onde a pluralidade dos homens se manifesta através de verdades argumentativas. A literatura – notadamente a romanesca – traria implícita a constituição de um espaço público, não propriamente decisório (embora possa sê-lo), mas interpretativo, dando-se à possibilidade sempre presente de constituição de uma “comunidade de interpretantes”.

A própria relação que o leitor é capaz de estabelecer com a obra romanesca e, sobretudo, com determinados personagens, já exige uma complexa operação de deslocamento que podemos chamar de identificação empática, apenas para lembrar os termos aristotélicos, quando passamos, muitas vezes, a viver vicariamente vidas que não nos pertencem (um exemplo trágico dessa vida vicária é, sem dúvida, o de Madame Bovary). Immanuel Kant (1987) considerava que a capacidade política por excelência era colocar-se no lugar de outro homem (“pensamento representativo”), a partir do qual poderíamos julgar as situações particulares que aparecem no debate público. Interpretação e julgamento parecem, assim, solidarizar-se de uma forma bastante específica, solicitando, de cada um de nós, um conjunto altamente complexo de operações: cada personagem, em seu diálogo interno com outros personagens ou em sua relação ficcional com o leitor, exige deste que, de tempos em tempos, retire os olhos da página e se distancie da obra para penetrar em um diálogo interior (o “dois-em-um” socrático-arendtiano) que o divide e o fratura, para, em seguida, retornar ao texto (MANGUEL, 1996). Esse ato de “pensar”, quer dizer, de retirar-se do mundo e de se fraturar de forma solitária, finda no

momento em que retornamos ao outro (ficcional ou não) e podemos sobre ele – o mundo que nos apresenta a obra literária – propor uma interpretação (há, sem dúvida, “interpretações” indecidíveis, como, por exemplo, a que exige uma posição a respeito de se Capitu traiu ou não Bentinho!). No espaço público, esse retorno ao outro, depois de se retirar pelo pensamento e de se colocar no lugar dele, conduz-nos finalmente ao julgamento. Estaríamos, assim, indo além da divisa republicana anunciada há mais de um século para a escola pública por Jules Ferry, centrada do tríptico “ler, escrever e contar”, e sugerindo uma dimensão mais ampla, calçada no “pensar, descentrar, julgar”.

Kant observava na sua terceira crítica (*Crítica da faculdade de julgar*) que o julgamento pode ser de dois tipos: aquele em que já dispomos de uma regra universal e a aplicamos ao caso particular (“julgamento determinante”) e um outro, em que o que nos acontece é de tal forma inédito que não dispomos de regra universal e precisamos criá-la para aplicá-la ao caso específico. O primeiro caso é relativamente correto e não exige de cada um de nós nenhum esforço moral ou cognitivo particular. Porém, há experiências individuais e sociais que se tornam inefáveis – como queria Theodor Adorno (1992). E essa inefabilidade se deve ao fato de não dispormos das categorias necessárias para recobrir conceitualmente o conjunto de nossas experiências possíveis. E essa incompatibilidade, essa desfamiliarização com o mundo, à qual se referia Albert Camus (1976) e sua noção de “absurdo”, que produz o inefável.

Penso, aqui, especialmente, em uma obra que remete a essa condição-limite entre o que se pode dizer e o indizível: Primo Levi e seu livro *Si questo è un uomo?* (LEVI, 2001), em que o autor se coloca diante de um dilema irresolúvel: não poder testemunhar (a noção de testemunho na cultura hebraica tem um significado muito particular, na medida em que o Povo Eleito precisa reatar sempre os laços com a divindade) o massacre dos judeus nas câmaras de gás nazistas, pois não o experimentou “até o fim”, e ao mesmo tempo não poder calar-se. Escrever foi a forma não apenas de acertar as contas com seu passado

e com seu povo, mas também de impedir o esquecimento e de conduzir cada um de nós, seus leitores, às experiências (*in*)humanas que relata. Reafirma-se aqui o dito de Ítalo Calvino (1988): há coisas que só podem ser ditas através da literatura.

Desse modo, a literatura nos conduz a uma experiência subjetiva formidável: a da ressurreição. Numa passagem das *Décadas de Tito Lívio*, de Nicolau Maquiavel, o florentino afirma que, após um dia de trabalho, ao chegar em casa, vestia seu roupão e entrava na sua biblioteca para “gozar da companhia dos mortos”. Esse ato de retirar um livro de sua ordem, de seu esquecimento e solidão nas estantes de uma biblioteca, é o mesmo que oferecer, a cada vez, um sopro de vida suplementar a um autor, a um personagem, a uma narração. Como nosso mundo não é apenas habitado por vivos, e como nossa democracia não pode e não deve se restringir aos “contemporâneos”, somos instados a dialogar, convencer e se deixar convencer através de algo que se inicia nesse pequeno gesto: retirar um livro de seu sono e acordar os homens e mulheres que nele moram. Por mais solitário e individual que seja esse gesto, nele está implicada a existência de um espaço público mediado pela palavra e pela “presença” (real ou imaginária) do Outro.

Mas não é só.

Há uma inaudita capacidade presente na literatura, de “criar” realidade, de produzir vida e tornar reais lugares, circunstâncias e personagens que fazem com que, a partir de um certo momento, ficção e vida se confundam e se interpenetrem. Esse poder presente na literatura parece-me de uma importância crucial para o que estou aqui sustentando: a literatura não é apenas possibilidade de prazer estético; de viver vidas vicárias; de constituir-se como subjetividade que assume um ponto de vista sobre o mundo; de ressuscitar mortos (reais ou não) para um diálogo imaginário em que um território público – também real ou imaginário – constitui-se. Acho que a todas essas potencialidades da literatura se junta a possibilidade de, do estímulo narrativo contido nas páginas de um livro e da imaginação de leitores,

produzirem-se realidades que podem ter sobre cada um de nós um poder decisivo na relação com as coisas.

Visitar o que foi um dia o riacho Ipiranga em São Paulo pode ter, sobre um estudioso da História do Brasil Independente, um efeito semelhante ao do leitor de *A Moreninha*, quando este visita Paquetá e a famosa “pedra”, mesmo que, de um ponto de vista metodológico ou de suas expectativas sociais, história e literatura não se confundam. Confesso que, quando visitei pela primeira vez a catedral de Notre Dame, em Paris, procurei aquela estranha inscrição cirílica que Victor Hugo dizia existir em uma de suas colunas e que registrava o enigma da relação entre Quasímodo e Esmeralda. Paul Bourget (1950) dizia que “Balzac parece ter menos observado a sociedade de sua época do que contribuído para formar uma. Este ou aquele de seus personagens são mais verdadeiros em 1860 do que em 1835. A realidade encontrou trinta anos mais tarde o terreno ultrapassado de um salto por sua imaginação”. E, nessa mesma chave, Edouard Drumont (1967) afirmava que “Os homens do Segundo Império quiseram ser homens de Balzac”.

Alexandre Dumas interrompeu certa feita a publicação do seu *feuilleton* *Le Comte de Monte Cristo*, que aparecia semanalmente num jornal de Paris (*Journal de Débats*, 1845), para... consultar a família de Edmond Dantès a respeito de revelações íntimas que faria nos episódios seguintes! A ansiedade dos leitores foi tamanha que, quando a novela voltou a ser publicada, o número de assinaturas quase que dobrou... Conan Doyle conseguiu, com seu famoso detetive, criar de tal forma uma “realidade” tão fortemente experimentada por seus leitores e aficionados, que é possível visitar sua “casa” em Baker Street e ver seu chapéu, seu cachimbo, seus óculos, sua lupa! (E, anualmente, um clube de admiradores de suas novelas se reúne em lugares que serviram de cenário a alguma de suas obras.)

O limite extremo dessa criação de realidade parece se encontrar em dois autores contemporâneos: Borges e Italo Calvino. No seu *Ficciones*, Jorge Luis Borges (1984) inventa um personagem, Pierre Menard, que é,

na verdade, o autor do Quixote. Em *As cidades invisíveis*, Italo Calvino (1988) relata um fantasioso encontro do velho Kublai Khan com Marco Polo. O imperador dos mongóis pede ao grande viajante veneziano que fale das cidades que conheceu em suas maravilhosas viagens. Os relatos são um reservatório surpreendente da imaginação literária, mas deles podemos concluir sobre a liberdade que os homens têm, não apenas de ficcionar (no sentido trabalhado por Michel Foucault), mas de criar e imaginar mundos possíveis, e que só são possíveis porque somos dotados de lembrança e de imaginação. De certa maneira, diz Umberto Eco (2009), “alguns personagens tornaram-se verdadeiros porque neles depusemos, no correr dos séculos ou dos anos, investimentos passionais”.

É essa criação de realidade, sem que ninguém possa deter a palavra definitiva ou verdadeira sobre ela – a verdade da literatura não é a verdade verificável da ciência –, que interessa a uma eventual *re-descrição* do sujeito, a uma nova investidura da intersubjetividade e da constituição de um espaço decisório da palavra argumentada e animada por uma comunidade de interpretantes. Kundera, na obra citada anteriormente, ainda reparava que “o romance não examina a realidade, mas, sim, a existência. A existência não é o que aconteceu, a existência é o campo de possibilidades humanas, tudo aquilo que o homem pode tornar-se, tudo aquilo de que é capaz”.

Trata-se, como se pode ver a partir desse precaríssimo esboço que aqui tracei, de lançar mão do princípio estético para ordenar o espaço da palavra e das relações intersubjetivas no interior do território público.

“E como é que todas estas coisas podem ser didatizadas, quer dizer, como é que vamos trabalhar em sala de aula essa ideia de uma estética formadora da subjetividade e da intersubjetividade mediada pela palavra pública?”, perguntou-me uma professora que assistia a uma mesa de debate em que eu expunha o tema.

“Não sei responder”, disse-lhe. “Mas sei por que não sei responder!”

Nós, educadores, acreditamos candidamente numa “educação para a cidadania”, mas raramente nos perguntamos como é que a cidadania

pode ser didatizada! Claro, nós supomos que a cidadania não é, propriamente falando, uma “disciplina” escolar, com um objeto próprio, um método de exposição, um saber específico ensinável. Mas acreditamos nas virtudes de uma educação capaz de, transversalmente e sem nenhuma exclusividade disciplinar, proporcionar aquilo que nós supomos pertencer à esfera de relações civilizadas entre os indivíduos (polidez), ou à introjeção de normas de convivência que reduzam nossa agressividade narcísica a um ponto aceitável (o processo civilizatório propriamente dito), ou permitir que sejamos capazes de instituir nosso destino coletivo e nos responsabilizarmos por ele (cidadania). Isso depende de uma tal multiplicidade de fatores, de atitudes, de modelos exemplares, de circunstâncias favoráveis, que, no fundo, lembra a passagem socrática (*Mênon*) sobre o ensino da virtude. Mas a resposta, claro, não pode ser uma nova interrogação a respeito do conceito de “virtude” ou, no nosso caso, sobre se a virtude proporcionada pela literatura pode ser didatizável: virtudes não se “ensinam”, se entendermos *ensinar* como transferência de saberes ou competências de um polo para outro; mas é possível criar as condições e circunstâncias em que elas podem ser aprendidas, quer dizer, tornar-se um saber (que é diferente de conhecimento) significativo, a partir do qual podemos estabelecer categorias e averiguar as experiências particulares à sua luz.

Nesse sentido, a literatura teria, para mim, a mesma função que a transversalidade disciplinar exigida, por exemplo, pela ética, pela competência linguístico-argumentativa, pela “interpelação incondicional do rosto do Outro” (LÉVINAS, 1988), pela compaixão e pelo descentramento. Não é uma disciplina em sua conotação escolar, dirigista e controlada: é abertura para que possamos ainda ver em *Alter* a condição decisiva e incontornável da constituição de Ego.

Em tudo o que disse reside, a meu juízo, uma imensa tarefa pedagógica para este século e que implica resposta a algumas questões cruciais, tais como: somos ainda capazes de, a partir de nossa herança, dar continuidade a um mundo comum e razoável, ou nossas demissões atuais

provocariam necessariamente o fim de qualquer “moral de responsabilidade” (JONAS, 2006)? Nossos filhos e alunos poderão ser orientados para, além de terem assegurado uma vida privada tranquila e protetora, um espaço público de discussão e decisão, ou as “redes” mundiais de comunicação terão ocupado este espaço e, estranhamente, dissolvido seu caráter “público”, onde se pode “ver e ser visto” (ARENDDT, 1996)? Seremos ainda capazes de operar um pensamento representativo ou, finalmente, a ruína de todo universalismo (que não tem nada a ver com “globalização”) nos terá condenado à vivência de “identidades” culturais particulares e impermeáveis? Quem, de resto, pagará o preço final por essa ruína? O “amor pelo mundo”, de Hannah Arendt, traduzido em sua paixão política, resistirá às formas de violência institucional, psicológica, moral ou física de que somos testemunhas hoje? Ou isto nos conduzirá, ainda uma vez, ao fechamento do espaço decisório, controlado por um conjunto restritíssimo de interesses privados? O mercado terminará por impor a todas as “máquinas desejanter” sua última palavra, ou dispostemos, ainda, de reservas críticas capazes de enfrentá-lo? Seremos, finalmente, capazes de orientar nossos filhos e alunos para serem sensíveis a todas essas questões, ou os abandonaremos num mundo desorientado e, portanto, caminhando para seu próprio perecimento, enquanto mundo humano? Todas essas questões, talvez amplas demais para serem circunscritas a um campo de saber ou de uma sensibilidade, são, a meu ver, da mais profunda urgência pedagógica.

Parece que cada época termina sempre por eleger uma região da vida cultural ou social (a religião, a política, a revolução, o cuidado de si, a educação etc.) como instância capaz de fornecer a resposta adequada aos problemas que ela enfrenta: como se depositássemos em uma injunção particular toda a esperança de redenção dos indivíduos e, por extensão, de toda a sociedade. A expressão latina *ex Ecclesiam nulla salvat* (fora da Igreja não há salvação) pode, assim, ser aplicada em qualquer dos domínios acima apenas lembrados. No momento em que escrevo este breve ensaio, a educação surge no horizonte social

como aquela instância capaz de redimir a sociedade de todos os seus males (violência, desemprego, incultura, desenvolvimento, criminalidade, saúde, empregabilidade, competitividade...), e esperamos dela, ou melhor, dos indivíduos sob a sua influência, uma conversão das almas e uma transformação social num sentido que julgamos, de ordinário, positivo e otimista. *Ex educere nulla salvat!* poderia tranquilamente se tornar a divisa de nossos dias.

Não penso assim! E o que proponho neste precário ensaio que agora finalizo é simplesmente uma tentativa de revivificar a linguagem pedagógica (com a ajuda que a literatura pode fornecer nesse campo) para que possamos criar conceitos adequados a este momento “sisífico” em que vivemos e, por conseguinte, possamos continuar a pensar e a garantir nossa competência para julgar, condição fundamental para a constituição de todo espaço público. Quando nossas palavras não são mais adequadas às coisas, quando nossos conceitos não prestam mais para dar sentido às nossas experiências, nascer se tornou ainda mais comprido...

Referências

- ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*. São Paulo: Ática, 1992.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo, Forense, 1996.
- BOURGET, Paul. *Nouvelles pages de critique et de doctrine*. Paris: Plon, 1950.
- BORGES, Jorge Luis. *Fictions*. Paris: Gallimard-Folio, 1984.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CAMUS, Albert. *Le mythe de Sysiphe*. Paris: Gallimard-Folio, 1976.
- DRUMONT, Edouard. *Mon vieux Paris*. Paris : Gallica, 1967.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUGO, Victor. *Notre Dame*. Bordeaux: Boukarama Editions, 2001.

JONAS, Hans; *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. São Paulo: Contraponto, 2006.

KANT, Immanuel. *Critique du jugement*. Paris: Gallimard-Folio, 1987.

KUNDERA, Milan. *L'art du roman*. Paris: Gallimard-Folio, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEVI, Primo. *Si questo è un uomo?*. Milano: Einaudi-Litteraria, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MAQUIAVEL, Nicolau. *Décadas de Tito Livio*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

Na abertura do IV Seminário Paradigmas do Ensino de Literatura (Sepel), em Recife, em outubro de 2015, procurei falar em tom de conversa, como costumo dar aula. Essa conversa nem sempre é amena, porque gosto de fazer algumas perguntas um pouco provocativas. A ideia neste capítulo é manter o mesmo tom e a mesma vontade de provocar um pouquinho – mas não para irritar ninguém, apenas para nos ajudar a pensar.

Pergunta nº 1

Por que a literatura não ensina a fazer literatura?

Digamos que eu diga: “A literatura é mais importante do que a música, a pintura, o teatro e as demais artes”.

Não parecerá a meu leitor que acabo de pronunciar uma sentença um tanto ou quanto arrogante, pedante, quiçá mesmo absurda? No entanto, trata-se de uma das premissas da escola. A condição de arte eminentemente verbal empresta à literatura prioridade no currículo, na carga horária, nos exames, no corpo docente.

Essa prioridade faz muito bem para os nossos empregos, mas talvez faça mais mal do que bem à literatura mesma. Para transformá-la em uma disciplina “como as outras”, ensina-se literatura para se ensinar ou história ou língua ou cultura ou até mesmo patriotismo, escamoteando-se e mesmo recalçando-se o seu caráter artístico.

No Ensino Fundamental, as aulas das outras artes são aulas de fazer arte: música, pintura, teatro, dança. As faculdades dessas artes também são faculdades de arte, de tal modo que se apresentam espetáculos e obras artísticas como trabalhos finais, dissertações e teses. Já no final do Ensino Fundamental, essas disciplinas infelizmente desaparecem, engolidas pelas disciplinas “sérias”: matemática, física, química, biologia, até literatura – desde que se a ensine como história, no máximo, e não como arte.

Por isso, as faculdades de Letras ensinam a ler, criticar, enquadrar, catalogar, comparar literatura – desde que ninguém se meta a “fazer arte”, isto é, poemas, contos, romances e que tais. Na melhor das hipóteses, ainda assim muito rara, deixa-se um espaço meramente eletivo para uma oficina literária, comandada por um escritor convidado que não deve ser um professor da casa...

Digamos que eu diga, então: “Ora, a literatura é apenas um objeto de estudo como os outros”.

Essa afirmativa já não parece tão absurda quanto a anterior. Se a literatura é uma disciplina como as outras, então ela é um objeto de estudo como os outros. No entanto, se a literatura é arte, parente muito próxima dos mitos e das religiões, então ela é menos um objeto de estudo do que uma morada existencial. De modo bem diverso das demais disciplinas, a literatura pode se tornar profundamente apaixonante, tanto à razão quanto à emoção de uma pessoa.

Por quê?

Porque ela deliberadamente suspende a realidade a um nível ao mesmo tempo íntimo e superior – superior porque fruto assumido da invenção humana. Nessa perspectiva, uma reflexão sobre a literatura que preserve a paixão original exige menos fazer teoria da literatura do que buscar a teoria na literatura, como defendi em texto anterior. Devo abdicar de controlar a literatura com minhas categorias linguísticas ou históricas para deixar emergir seu enigma sem resolvê-lo; vale dizer, sem destruí-lo.

Digamos, agora, que eu pergunte: “Quantos de nós começamos a fazer Letras, a estudar literatura, porque gostávamos de ler e sobretudo de escrever?”

Puxa, precisava nos lembrar disso?, reclamarão vários. Dirigida aos profissionais da literatura na escola, essa pergunta não é absurda, mas, sim, incômoda. Porque a resposta é: muitos, quiçá a maioria.

E também porque ela gera uma outra pergunta: quantos de nós paramos de escrever já na faculdade ou pouco depois, quando começamos a dar aula? A resposta à segunda pergunta é igual: muitos, quiçá a maioria.

Isso acontece, talvez, porque transformamos o objeto da nossa paixão em apenas um objeto de estudo, supondo que assim dominaremos seu enigma. O preço a pagar é alto: a literatura deixa de ser arte para nós e nossos alunos, e se torna uma “matéria” – na melhor das hipóteses, uma matéria profundamente chata; na pior, uma matéria essencialmente equivocada.

No entanto, há resistências. Há professores e escolas e universidades que não esquecem que a literatura é antes de tudo arte: desafio e enigma, paixão e ilusão. Isso acontece em alguns níveis – por exemplo, quando um programa de pós-graduação em literatura aceita um trabalho de ficção como tese, lembrando-se que o mesmo fazem, sem problema nem polêmica, as faculdades de música, pintura, teatro e dança. Quando rompe as resistências, essa proposta de aceitar romance como tese, por exemplo, costuma ser bem-sucedida, gerando trabalhos de ficção ousados e consequentes, porque frutos do diálogo tenso com a reflexão acadêmica. Isso se chama: produção de conhecimento e de cultura.

Mas há quem não concorde – talvez alguns daqueles que esqueceram por que quiseram estudar literatura. Argumentam que um trabalho de ficção não é um trabalho científico, como se todo trabalho científico não fosse sempre um trabalho de... ficção.

A hipótese científica é sempre uma suposição, um “como se fosse”, para ver se pode ser assim mesmo. A estrutura discursiva da literatura *stricto sensu* difere da estrutura de um tratado de física, mas o princípio do “como se” anima ambos os discursos. Por isso, mesmo em termos de teoria do conhecimento, mesmo em termos epistemológicos, não procede a resistência a trabalhos de ficção como tese de pós-graduação em literatura.

Não procede, mas se explica: explica-se pela dificuldade óbvia, reconhecimento, de orientar e avaliar um trabalho de ficção, quando os critérios se tornam bem menos seguros. Todavia, há critérios: os mesmos que utilizamos para distinguir se uma obra literária é menor ou maior, se obra-prima ou não.

Ainda há outra explicação para a insistência em rejeitar o ensino da literatura como arte, explicação esta que reluto em escrever, mas escrevo: ressentimento. Se abandonei a minha paixão no início do caminho para conquistar minha posição acadêmica, como esse “fedelho” que não deu todas as aulas que já dei e não corrigiu todas as provas que já corrigi se atreve a fazer da sua tese um romance, enquanto eu larguei meus poemas em passado remoto?

Colegas, calma, não se ofendam tão rápido; eu sei que essa “carapuça” não serve a todas as cabeças; há tantos outros motivos para resistir à arte na academia. Mas nós sabemos que ela serve, sim, em algumas cabeças: aquelas que justificam o popular e nefasto ditado que nos persegue, até porque não de todo falso: “quem sabe faz; quem não sabe ensina”.

Por isso, há que continuar insistindo e resistindo, há que continuar fazendo – fazendo arte! – para dar o melhor exemplo a nossos alunos; da mesma forma, há que continuar estimulando quem faz – arte! – para recuperar não apenas para a literatura, mas também para o magistério, a sua condição original de... arte.

Discuto essa questão há “apenas” 42 anos, ou seja, por todo o tempo em que dou aula e ao mesmo tempo procuro continuar escrevendo meus textos de ficção. Eu a abordei no ensaio *Conversas com um professor de literatura*, publicado pela editora Rocco em 2013.

Pergunta nº 2

Machado de Assis é mesmo realista?

O aluno tem essa dúvida quando lê que o marco da fundação do realismo no Brasil se deu em 1881, quando se publicaram *O mulato*, de Aluísio de Azevedo, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A informação aparece em muitos manuais didáticos.

O romance de Aluísio de Azevedo de fato se encaixa bem no formato realista. Mas, sabendo que o personagem Brás Cubas escreveu as suas memórias depois de morto e que no século XIX não havia evidências de vida depois da morte (como não as há até hoje, aliás), o jovem leitor se pergunta: como pode ser realista um livro que se chama *Memórias póstumas*?

A pergunta do aluno é inteligente. A obra de Machado nos oferece várias ocasiões para duvidar do realismo que lhe imputam, como a personagem do doutor Simão Bacamarte, o protagonista de *O alienista*: ele é o cientista que se vê sempre prestes a revelar a verdade verdadeira aos incautos e não arreda dessa autoilusão nem mesmo quando encontra somente o seu próprio erro, mostrando-se então a caricatura do realista de carteirinha, daquele que quer nos mostrar “a vida como ela é”.

Não contente em atacar a concepção realista com seus personagens e metáforas, Machado de Assis a combateu explícita e frontalmente em vários textos críticos.

Na dura crítica que fez a *O primo Basílio*, romance de Eça de Queiroz, o escritor brasileiro afirmou categoricamente: “voltemos os olhos para a realidade, mas excluamos o realismo; assim não sacrificaremos a verdade estética”. Machado ordenou a exclusão do realismo do campo da

arte para não sacrificar a verdade estética, isto é, aquela verdade que não esconde do leitor que inventa realidades de papel.

No ensaio “A nova Geração”, Machado de Assis afirmou, de maneira mais categórica ainda: “a realidade é boa, o realismo é que não presta para nada”. Creio que ele não podia ser mais claro. Segundo o autor, o realismo “não presta para nada” porque sobrepõe à vida um ideal com o qual a vida mesma não concorda.

O realismo quer dobrar a vida à sua perspectiva, mas com isso termina por recusá-la e não por afirmá-la. O realismo quer descrever a vida como ela é, mas faz apenas uma “reprodução fotográfica e servil das cousas mínimas e ignóbeis” para as tratar com uma “exação de inventário”, ou seja, para as dispor em gavetas uniformes como se cada acontecimento se reduzisse à dimensão de todos os outros.

Por isso, Machado não perde a chance de reduzir o realismo a uma ironia divertida: “Porque a nova poética é isto e só chegará à perfeição no dia em que nos disser o número exato dos fios de que se compõe um lenço de cambraia ou um esfregão de cozinha”.

Mas por que, se o próprio Machado de Assis reduziu o realismo a “pó de traque”, há tantos que ainda insistem em considerá-lo realista? Talvez porque o nível de semelhança com a realidade permaneça sendo o critério fundamental para julgar a obra de arte. Perguntado à queima-roupa por que achou tal ou qual romance bom, o leitor médio responderá ou “ora, porque tem tudo a ver com a realidade”, ou “ora, porque tem tudo a ver comigo”.

O problema desse critério é que ele é externo à obra literária. Se uma das duas respostas está certa, o livro é ruim, ou seja: não é de ficção. Um texto ficcional parte da realidade, sim, mas para negá-la e criar uma outra realidade. A ficção desconfia por princípio do que se entende por realidade, caso contrário não seria ficção.

Da mesma maneira, um romance não pode ter “tudo a ver” com determinado leitor, como se o escritor estivesse pensando apenas nesse leitor enquanto escrevia a sua história. Assim como o torcedor de futebol se identifica com o artilheiro do campeonato porque

gostaria de ser como ele (mas não é de modo algum, ou então não ficaria apenas na arquibancada), o leitor de ficção se identifica com o protagonista de um romance, tanto faz se herói ou vilão, porque gostaria de viver intensamente o que ele parece estar vivendo (embora muito provavelmente não esteja, já que a vidinha de cada um de nós costuma ser bem menos intensa do que a dos nossos heróis de papel).

Falo aqui da “catarse”, um dos conceitos mais importantes do estudo de literatura. Como nossa sensação de identidade pessoal é difusa – tanto que gaguejamos se de repente nos perguntam “quem é você” – e como o personagem ficcional tem normalmente uma identidade forte, de bom grado tomamos emprestada a identidade do personagem que nos comove.

Dizendo de outra maneira: a catarse não implica uma identificação do tipo “oh, estou me vendo no espelho das palavras”, mas, sim, uma identificação de outro tipo, pela qual pego emprestada a invenção do escritor para inventar a mim mesmo como uma pessoa diferente; quem sabe melhor – pelo menos mais viva! É como se saíssemos do caminho para nos encontrarmos a nós mesmos depois da leitura.

A bela “aniquilação temporária do ser” é condição da melhor leitura, como lembra o escritor C. S. Lewis, autor das *Crônicas de Nárnia*, em um trecho que merece ser citado:

O homem que se contenta em ser apenas ele mesmo e, portanto, ser menos, vive numa prisão. Meus próprios olhos não são suficientes para mim, verei por meio dos olhos de outros. A realidade, mesmo vista por meio dos olhos de muitos, não é suficiente. Verei o que outros inventaram. Até mesmo os olhos de toda a humanidade não são o bastante. Lamento que os animais não possam escrever livros. Ficaria contente em saber que face têm as coisas para os olhos de um rato ou de uma abelha. Ainda mais contente ficaria em perceber o mundo olfativo, impregnado com todas as informações e emoções que contém para um cão. A experiência literária cura

a ferida da individualidade sem arruinar seu privilégio. Há emoções de massa que também curam a ferida, mas destroem o privilégio. Nelas, nossos seres isolados fundem-se entre si e afundamos de volta à subindividualidade. Mas, lendo a grande literatura, torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim sou eu quem vê.

Por isso, Machado de Assis dizia que “o realismo não presta para nada”, se ele sobrepõe à vida um ideal estático com o qual a vida mesma não concorda. Explica-se desse modo o pessimismo intrínseco ao realismo, como reconhecem os próprios manuais didáticos. É fácil identificar esse pessimismo na linguagem cotidiana: quando dizemos para Fulano ser “mais realista”, na verdade queremos lhe mostrar o que há de mau na realidade à volta e nas pessoas que o cercam – certamente com a única exceção da nossa pessoa, aquela que lhe está abrindo os olhos. Esse pessimismo equivale ao que os políticos chamam ora de “realismo”, ora de “pragmatismo”, e que podemos muito bem chamar de “cinismo”.

Por isso, Machado de Assis não disse apenas que o realismo não presta, ele disse também que “a realidade é boa”, desse modo recusando o pessimismo de que o acusaram tantos. Não por acaso, suas últimas palavras, ao morrer com quase setenta anos de idade, foram: “A vida é boa”. Enquanto viveu, não se conformou com a tal da realidade, mas também não ficou reclamando pelos cantos nem fazendo denúncias pretensamente indignadas como se fosse o dono da verdade – como se fosse um típico realista que acha que só ele enxerga a vida como ela é.

Ao contrário: porque não se conformou com a realidade, procurou mexer nela com a sua ficção, procurou lhe dar a sua forma, ao mesmo tempo irônica e sábia. Ao morrer, então, reafirmou a vida como aquilo que fazemos dela.

Como não se contentou em ser apenas ele mesmo, apenas Joaquim Maria, o mulato gago e epilético que nasceu e escreveu no país em que certos homens escravizavam outros homens por conta da cor da sua pele, o escritor tornou-se “Machado de Assis”, para muitos o maior escritor brasileiro – para alguns, o maior escritor do Ocidente.

Discuto essa questão também há um bom tempo, questionando sempre o que entendo como a falsidade intrínseca aos realismos. Eu a abordei tanto no ensaio *O problema do realismo de Machado de Assis*, publicado pela editora Rocco em 2011, quanto, antes, no romance *A filha do escritor*, publicado pela editora Agir em 2008.

Pergunta nº 3

Deus é uma ficção?

Não, não estou “pegando pesado”. Essa pergunta me parece central para a compreensão da literatura, porque, no meu entender, aponta para a sua verdadeira origem.

No princípio de tudo, encontramos a religião. A literatura, como toda arte, nasce da religião – e, como toda filha, às vezes presta reverência à mãe, às vezes se rebela; e ainda, ao se rebelar, encontra uma maneira paradoxal de prestar reverência (como acontece na casa da gente).

A religião, como sugere a etimologia, religa as pessoas umas às outras, e todas, à sua origem e à sua direção na vida. Ela precisa não apenas ligar, mas voltar a ligar, isto é, “religar”, porque reconhece que a história das pessoas tende a desligá-las umas das outras e, principalmente, da sua origem e do seu sentido na vida. A religião como que devolve o sentido à vida, e isso nos dois “sentidos”: tanto de significado quanto de direção.

Como a religião faz isso? Através de narrativas fundadoras. Toda religião conta uma história para nos dizer de onde viemos, para onde vamos e, afinal, quem somos. Quando se reverenciavam vários deuses, as narrativas sobre eles explicavam a nossa origem a partir do encontro

ou do confronto entre esses vários deuses. Quando se passou a reverenciar um único deus, as narrativas sobre ele passaram a explicar a nossa origem a partir da vontade desse deus ou do conflito entre a nossa vontade e a sua vontade.

As narrativas politeístas são forçosamente múltiplas, o que as torna mais amplas, mas menos verossímeis e menos críveis. Além disso, em toda religião politeísta, os deuses são demasiado humanos: eles enganam-se uns aos outros e aos seres humanos – logo, sempre podemos enganá-los um pouco ou, ao menos, driblá-los.

As narrativas monoteístas têm uma lógica interna mais restrita, apoiada sempre na vontade e no poder do deus único: isso as torna menos amplas, mas mais verossímeis e mais críveis. O deus único sempre tem mais poder do que todos os deuses antigos juntos: ele se apresenta como onipotente, onipresente, onisciente e, às vezes, benevolente. Não se pode enganar o deus único, se ele tudo vê, tudo sabe e tudo pode.

Assim como o arco-íris mais bonito é aquele no qual conseguimos distinguir mais cores, a multiplicidade inerente às narrativas politeístas as torna mais belas – mas, por isso mesmo, moralmente mais fracas.

As narrativas monoteístas tendem naturalmente à monotonia, isto é, a ficarem presas em um único tom: o tom da voz e da vontade do deus único. Isso as torna menos belas, mas, ao mesmo tempo, mais verossímeis, mais críveis e moralmente mais fortes. A crença em um único deus aumenta a responsabilidade pessoal daquele que crê, o que por sua vez aumenta o poder de conexão e “religação” da própria religião.

Não à toa as religiões monoteístas se impuseram no mundo e ao mundo: cada deus único é muito mais poderoso do que os muitos deuses de antigamente, o que por sua vez empresta parte desse poder a cada indivíduo e à espécie toda. Não por outra razão o pensamento humano continua perseguindo o ideal totalizante atingido há séculos pela religião, tentando formular “a teoria de tudo” que concilie o macro com o micro, ou seja, a cosmologia com a mecânica quântica. Não

criaram um aparelho gigantesco, e o plantaram na Suíça, para procurar o bóson de Higgs, também conhecido como “a partícula de Deus”?

A despeito de cientistas e religiosos, porém, o que conseguimos observar da natureza nos mostra um mundo que não se esgota numa explicação só ou numa narrativa apenas. O que conseguimos observar de nós mesmos, por exemplo, quer como indivíduo quer como espécie, mostra-se sempre irreduzível a uma perspectiva única, seja ela psicanalítica, biológica, sociológica, filosófica ou mesmo teológica. Talvez essa circunstância explique os resquícios do politeísmo nas próprias religiões monoteístas, como o culto à Virgem e aos santos, ou o sincretismo pragmático entre o monoteísmo explícito do cristianismo e o politeísmo mais ou menos disfarçado do candomblé e de outras religiões afro-brasileiras.

Além disso, o monoteísmo mostra-se cada vez mais longe do seu ideal lógico: se realmente há um único Deus, agora grafado com a devida inicial maiúscula, deveria haver uma única religião e uma única Igreja que lhe rendesse homenagem, como aliás pretendia a Igreja Católica ao se denominar “católica”, do grego *katholikós*, ou seja, “universal” – literalmente, “uma única versão”. Pela mesma razão, diversas igrejas pentecostais também usam o adjetivo “universal”, já devidamente traduzido para a língua vulgar.

Todavia, nenhuma Igreja é ou pode ser realmente universal. Calcula-se o número de religiões monoteístas no mundo na ordem de dezenas de milhares. Depois que Friedrich Nietzsche, à esquerda, e Augusto Comte, à direita, “mataram” Deus no século XIX, ele não só não morreu, como ainda se multiplicou por muitos mil, mostrando, no mínimo, que ainda há necessidade de narrativas múltiplas e polifônicas.

Portanto, podemos concluir que religião também é literatura, isto é, que a religião pode ser lida como uma narrativa ou um conjunto especialmente rico de narrativas. Desse modo, não creio que desvalorize alguma religião, se entendo o sentimento religioso como antropológicamente necessário.

Todavia: o contrário seria verdadeiro? Ou seja: a literatura pode ser uma espécie de religião?

Karl Marx afirmou não apenas que a religião é o ópio do povo, mas também que a religião é o lugar do espírito em um mundo sem espírito. O fundador do marxismo reconhecia, portanto, a necessidade do que chamou de “espírito”, ou seja, de tudo aquilo que não se reduz à matéria e que transcende o nosso corpo.

Entretanto, tanto Marx quanto os livres pensadores do século XIX entenderam que as religiões estabelecidas se comprometiam tão seriamente com os poderes estabelecidos, que acabavam deixando o espírito de lado para manter esse compromisso e, conseqüentemente, seu poder. Tornava-se imperativo cuidar do espírito por outra via que não a religião. Dizendo de maneira um pouco irônica: o sentimento religioso seria coisa muito séria para ficar na mão da religião.

A alternativa institucional para o espírito, enunciada timidamente por Marx, mas bem claramente por Nietzsche, seria a arte. Entre todas as artes, pela importância do verbo na sociedade histórica, a arte verbal da literatura podia compor a linha de frente. Essa seria uma segunda razão para a criação, justamente no século XIX, da disciplina “literatura” na escola – a primeira residia na valorização simbólica da língua pátria e, por via de consequência, da própria pátria.

A educação ocidental tende a ser cada vez mais laica, apesar da resistência heroica das escolas confessionais. Tenta-se impingir por lei o ensino do criacionismo, como no país fundamentalista da América do Norte, mas por aqui a lei não “pega” como lá. Mesmo as escolas confessionais precisam admitir professores que não comunguem da mesma fé, ou que não comunguem de fé alguma. Décadas atrás, por exemplo, fui professor de um renomado colégio de jesuítas admitindo-me ateu para o padre que me entrevistava (meus agradecimentos e meus aplausos para o padre e para o colégio em questão).

Nessa educação laica, as aulas de artes para crianças constituem o espaço de exercício do espírito. Quando as crianças se transformam em adolescentes e começam a ser preparadas para o mercado de

trabalho, acabam as aulas de arte, mas ainda resta o espaço das aulas de literatura para esse exercício do espírito, permitindo aos alunos tanto serem mais do que eles mesmos, através dos personagens dos romances, quanto cultivarem a fé no invisível, isto é, naqueles seres que só existem na imaginação dos escritores e dos leitores.

Ainda que a Lucíola de José de Alencar exista apenas no papel, ela pode ensinar muito mais sobre a paixão e o medo da paixão do que um pastor, um professor ou um psicólogo poderiam fazer. E a paixão, como sabemos, é um ser imaterial, logo, um personagem do nosso espírito – ora protagonista, ora antagonista, ora tão somente um narrador...

Um dos sentimentos mais importantes para aquele que crê em um deus é o da revelação. Em determinado momento, que pode ser tanto de extrema dor quanto de extrema alegria, o crente sente que Deus se revela a ele precisamente através do acontecimento. A comoção do momento é tão forte, que a vida passa a fazer sentido. Na verdade, o sentido da vida parece ser recebido de Deus e se resume no nome de Deus. Esse sentimento não deve e não costuma ser menosprezado pelos ateus – muitos explicam respeitosamente sua não crença dizendo que não foram contemplados com a revelação.

Sinto algo parecido quando visito uma igreja antiga vazia, a ponto de com frequência me comover e chorar. Infelizmente, a mesma igreja cheia de gente, durante o culto, já tem o efeito contrário: me “descomove”. Com isso quero dizer também que não fui contemplado com a revelação divina, mas que gostaria muitíssimo de ter sido...

Felizmente, a literatura faculty sentimento semelhante, que pode funcionar como um substitutivo da revelação. Esse sentimento não nega nem prejudica o sentimento religioso da revelação, mas como que o recria, quer para quem não foi contemplado, quer para quem sente sua fé enfraquecida.

Falo do sentimento da epifania.

O termo deriva do grego *epipháneia*, que significa “manifestação”. Originalmente, é um acontecimento religioso. As epifanias correspondem a aparições a partir das quais os profetas, os xamãs, os bruxos e

os oráculos interpretam as mensagens de divindades ou de mundos além deste mundo. Os ventos, os raios e as tempestades, por exemplo, são a epifania, isto é, a manifestação reveladora de Iansã. Chama-se “epifania” também à festa cristã que celebra o momento em que Jesus se dá a conhecer.

Em arte, a epifania corresponde à súbita sensação de compreensão da essência de algo, como se encontrássemos a última peça do quebra-cabeça da vida. Essa sensação súbita não acontece quando assistimos a uma aula ou lemos um ensaio como este, mas, sim, quando assistimos a um filme ou lemos um romance. É como se “tudo” ficasse claro e fizesse sentido de repente: não mais do que de repente, os fragmentos incoerentes do mundo se arrumam e os impulsos contraditórios da alma se harmonizam.

Porém, se tentamos explicar esse sentido para alguém, ele como que escapa entre as palavras. Precisamos persegui-lo de novo, relendo aquele romance ou tomando um outro da estante. A sensação da epifania é psicologicamente necessária, não importa que não dure tanto quanto gostaríamos – que simplesmente aconteça já nos dá vontade de repetir, eufóricos, o lema do poeta português: “tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

Claro, a sensação da epifania pode ser tão valorizada, que se torna um clichê *kitsch*, levando-nos a só querer ler ou adotar livros que “mudem a vida” da gente e dos alunos. Nesse caso, falamos da literatura como “oh, a literatura, que maravilha!”, ou seja, de maneira pomposa, acrítica e falsa. Mas esse tipo de deturpação do sentimento também acontece nas religiões estabelecidas.

Importa que a literatura de algum modo realiza nossas necessidades religiosas – logo, sim, a literatura é também religião, vale dizer, religião. Importa que continuemos religiosamente procurando o sentido “de tudo”. Como não o achamos, inventamos deuses. Como os deuses não bastam, inventamos o Deus único. Como o Deus único ainda não basta, não apenas o multiplicamos, através das múltiplas

religiões, como inventamos personagens e narradores para contar a história dos personagens.

Todavia, ainda não basta. Ainda preciso nos perguntar como Deus Ele Mesmo convive com tudo isso. Em outras palavras: há Deus na ficção?

Os ateus diriam que Deus sempre foi uma ficção.

Aliás, ateu que se preza não gosta muito de ser chamado de ateu, preferindo a expressão “não crente”. O termo “ateu” sugere a descrença apenas em um deus, enquanto o termo “não crente” engloba a descrença em deuses, super-heróis, fadas do dente, duendes de jardim, amigos imaginários e, naturalmente, no Papai Noel. Para o não crente, Deus é apenas um super-hiperamigo-imaginário. Entre os não crentes, alguns concedem que esse super-hiperamigo-imaginário seja uma ficção necessária para a maioria, enquanto outros o entendem como uma ficção não só desnecessária, como também perniciosa.

Entre os não crentes que consideram a ficção de Deus uma ficção negativa, encontramos o cientista Richard Dawkins, autor de *Deus, um delírio*, o filósofo A. C. Grayling, autor de *Against all Gods* (ainda sem tradução no Brasil), e os romancistas José Saramago, autor de *O Evangelho segundo Jesus Cristo*, e Philip Pullman, autor de *O bom Jesus e o infame Cristo*.

Entre os não crentes que consideram a ficção de Deus uma ficção necessária, ou ao menos a religião como uma necessidade humana intransponível, encontramos o crítico marxista Terry Eagleton, autor de *O debate sobre Deus*, o filósofo Alain de Bottom, autor de *Religião para ateus*, e o filósofo André Comte-Sponville, autor de *O espírito do ateísmo*.

A discussão entre esses dois grandes grupos, dos quais apresentei apenas poucos exemplos relevantes, contempla talvez a principal aporia da modernidade, e ainda deve ser balizada pelos importantes pensadores e escritores que defendem a própria existência de Deus, sustentando que Ele não é e não pode ser de modo algum uma ficção. Entre esses pensadores, destacam-se a teóloga Karen Armstrong, autora de *Em defesa de Deus*, o filósofo G. K. Chesterton, autor de *Ortodoxia*, e

os romancistas C. S. Lewis, autor de *As Crônicas de Nárnia*, e Graham Greene, autor de *Fim de caso*.

Nas obras desses romancistas, crentes ou não crentes, Deus comparece de variadas maneiras. Ainda que eu me defina como não crente, gosto mais do Deus do católico Graham Greene, no romance *Fim de caso*.

A história toda é narrada pelo personagem Maurice Bendrix, que não acredita em Deus, mas acaba convencido de sua existência por conta de algumas intervenções e alguns milagres. Essas intervenções divinas são bem irônicas, tornando o conflito entre Maurice e Deus especialmente rico. Em 1999, o romance de Greene foi levado ao cinema por Neil Jordan, com Ralph Fiennes no papel de Maurice.

Em outros romancistas, que não se definem tão claramente como crentes ou não crentes, a presença do personagem Deus é mais complexa e especialmente rica. É o caso de João Guimarães Rosa: apesar de se apresentar como uma pessoa profundamente religiosa, no seu romance, *Grande sertão: veredas*, a grande questão para o protagonista não se encontra na existência ou na bondade de Deus, mas é se o narrador, Riobaldo Tatarana, fez ou não fez o pacto com o Diabo. O Diabo é na verdade o grande personagem de Guimarães Rosa.

Deus também está fortemente presente na ficção do judeu Franz Kafka, ora como um pai agigantado e aterrorizante, ora como o próprio sistema, profundamente impessoal e cruel. O Deus de Kafka suscita tantas interpretações, que muitos consideram o escritor um profeta, enquanto outros tantos o veem como o príncipe dos hereges.

Deus não é propriamente um personagem para Machado de Assis, a não ser no conto *A igreja do diabo*, ultrairônico desde o título. Mas é citado muitas vezes em todos os seus romances, junto com referências à Bíblia. Essas citações também são fortemente irônicas, até porque Machado altera sutilmente os versículos bíblicos que traz para a sua narrativa.

O maior escritor brasileiro (segundo a humilde opinião deste que vos escreve) nunca se declarou nem ateu nem agnóstico, mas a sua

ironia demolidora, voltada com frequência contra a Igreja do seu tempo, associada às suas últimas palavras, nos autorizam a vê-lo como não crente. Aos 69 anos, à beira da morte, uma amiga lhe pergunta se pode chamar o padre para ministrar a extrema-unção. Machado de Assis lhe responde, com dificuldade, mas com coerência: “Melhor não; seria hipocrisia”.

De todo modo, a resposta à pergunta que fiz alguns parágrafos acima é positiva: sim, Deus tem presença garantida nas melhores histórias de ficção de todos os tempos.

Discuti essas questões, que ora afastam, ora aproximam a literatura da religião, no meu último ensaio, *A ficção de Deus*, publicado pela editora Annablume em 2015 (e premiado pela Biblioteca Nacional em 2015, para minha alegria!).

Assim, espero que essa conversa toda leve os caros leitores a outras tantas leituras – incluindo os meus livros, é claro!

No lugar do ponto final, um abraço geral.

ENSINO
DE LITERATURA



II

ENSINO DA LITERATURA

PERCURSO DE UM DEBATE

62

Inara Ribeiro Gomes

A presença da literatura na escola, antes legitimada pela força de uma tradição que a colocava no centro do aprendizado linguístico, hoje precisa ser continuamente justificada. Isso porque seus sustentáculos mais do que seculares foram solapados em poucas décadas de revoluções profundas. Muitas e complexas são as causas da situação de crise no ensino da literatura e de incerteza quanto à sua função educacional, que vem se prolongando no que parece ser, às vezes, uma lenta agonia. A seguir, recupera-se uma parte da discussão que se iniciou a partir da constatação dessa crise, em meados da década de 1970. Esse recorte, forçosamente limitado e parcial, leva em conta análises e avaliações de protagonistas do debate que está em curso há quase quatro décadas.

O ensino da literatura, até meados do século passado, fundamentou-se em antigos pressupostos, que remontavam, em seus antecedentes mais longínquos, a uma visão pedagógica clássica, na qual a literatura servia como modelo para a retórica e para a gramática. Durante

o Renascimento, com o primado da escrita sobre a oralidade, consolidou-se o estudo da língua e da literatura como base da educação do indivíduo letrado, sendo que a segunda era então compreendida como o ponto de chegada do processo de conhecimento linguístico: “a teoria da leitura em voga pressupunha o aprendizado do alfabeto para se alcançar sua expressão mais elevada – a que os artistas da palavra tinham utilizado” (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

Com o estabelecimento dos Estados nacionais, esse ensino passa a servir à transmissão do conjunto das obras que são consideradas representativas da mais alta realização da língua e da ideia de unidade cultural a ela relacionada. O trinômio língua/literatura/cultura, como sustentação da identidade nacional, é uma concepção vigente no século XIX, quando a filologia postulava um “conjunto orgânico identificado ao espírito de uma nação para o qual a literatura, entre as raízes linguísticas e a folhagem cultural, fornecia o nobre tronco” (COMPAGNON, 2009, p. 22).

Apesar do advento do modernismo e da teoria da literatura (como disciplina constituída na primeira metade do século XX), que trazem grandes alterações, respectivamente, na linguagem literária e no modo de estudá-la, persistem, no ensino, o conceito clássico de literatura como modelo linguístico e, principalmente, sua concepção de monumento da nacionalidade consagrado pela história da literatura. Tal fato se explicaria por uma espécie de “inércia científico-pedagógica” (OSAKABE; FREDERICO, 2004), que só será abalada no final da década de 1960 e ao longo de 1970, quando, ao mesmo tempo que as revoluções literárias e teóricas começavam a repercutir na área da educação, a escola passou a receber alunos procedentes de setores sociais populares. A rede escolar amplia-se com a necessidade de capacitação para o trabalho, premente naqueles tempos em que o Brasil tentava, através de políticas desenvolvimentistas, aproximar-se da condição industrial e tecnológica dos países ricos.

A conjugação desses fatos colocou em xeque os procedimentos e conteúdos até então adotados, demandando uma redefinição dos

objetivos do ensino literário, a fim de colocá-lo em sintonia com as novas perspectivas teóricas e artísticas e, ao mesmo tempo, adaptá-lo à realidade de seu novo público, que não mais tinha origem nos segmentos letrados da sociedade como tinha o anterior, para o qual a posse de certos conhecimentos literários, mesmo que meramente informativos, era uma condição de classe.

A partir do momento em que ocorrem as mudanças acima aludidas, a situação do ensino da literatura começa a ser alvo de um debate que se tornará particularmente intenso na década de 1980. Abrindo, de certa forma, esse debate, já em 1969, o escritor Osman Lins aludia à qualidade das coletâneas literárias, as “antologias” produzidas para leitura escolar, e à abordagem didática adotada, denunciando

o nível extremamente baixo em que se situam os trechos antológicos (?) escolhidos para leitura nos cursos secundários. Professores medíocres, afeitos às regras (entre as quais pervagam sorridentes) e com ideias primárias a respeito de literatura, dão-se as mãos, estabelecem um cordão de isolamento entre os alunos e os escritores mais representativos do país, insistindo na divulgação de processos estilísticos há muito abandonados e de páginas anódinas que em geral adulteram para sempre no aluno o conceito de literatura. (LINS, 1974, p. 33-34).

No entanto, o aluno a que ele se refere é integrante de um público relativamente uniforme em sua procedência social e em sua formação cultural. Desde então, a falta de investimentos públicos para enfrentar a nova realidade educacional, com a conseqüente deterioração do ensino gratuito, a falta de formação adequada do professor (que foi delegada em grande parte a faculdades particulares, credenciadas em série a partir dos anos 1970) e o amesquinamento da profissão contribuíram para gerar um estado de indefinição, que permanece até hoje, quanto às concepções e finalidades do ensino literário.

Por outro lado, essa indefinição tem sido alimentada pela ação de fatores de ordem cultural que concorrem para o deslocamento gradativo do lugar central que a literatura ocupou, outrora, no imaginário social, como o predomínio do audiovisual no campo da produção ficcional e, mais recentemente, a diversificação das práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais. Enquanto no Ensino Fundamental se optou pela literatura infanto-juvenil e por textos breves e contemporâneos, como a crônica e o conto, o Ensino Médio teve que continuar a se haver com a história da literatura e seu cânone, pelo menos em tese.

Após a reforma educacional de 1971, com a dupla função então assumida pelo Segundo Grau – preparar para o prosseguimento dos estudos (princípio da continuidade) e proporcionar uma formação profissionalizante (princípio da terminalidade) –, nada mais justificava a presença da literatura, a não ser o vestibular, como opinava Regina Zilberman no final da década de 1980:

Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve que redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica enquanto “terminalidade”. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de Letras; portanto, a “continuidade” também não comparece. (ZILBERMAN, 1988, p. 134).

Outras disciplinas pertencentes à área da formação humanística e ligadas à cultura erudita, como a filosofia e a sociologia, haviam sido banidas do currículo, e somente a ligação da literatura com o ensino da língua parece tê-la preservado como disciplina. O vestibular, além de

garantir sua permanência nos currículos, determinou a continuidade de seu enfoque histórico e evolucionista.

O que se verificou, na prática, foi uma ruptura entre o horizonte de expectativas do alunado, em sua nova composição social, e o patrimônio literário nacional (e, às vezes, português) que se oferecia como leitura na escola. Por isso, o “alargamento do conceito de literatura”, com o acolhimento de outras modalidades textuais (o texto informativo, a revista, o jornal etc.), de outras formas de expressão (quadrinhos, cinema, música etc.) e de textos literários contemporâneos, ainda não sacramentados pela história da literatura, mostrou-se, nessa época, como uma tendência renovadora no ensino, uma alternativa à “mera adequação ao vestibular” ou à “regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu aos grupos sociais que o criaram” (ZILBERMAN, 1988, p. 136-137).

De modo que, de acordo com o balanço feito por Zilberman, posteriormente a 1970, o conhecimento da literatura brasileira e portuguesa ficou quase restrito aos cursos de Letras, ainda que esses conhecimentos continuassem a ser exigidos pelo vestibular. A ênfase dos programas e livros didáticos passou a ser a expressão oral e escrita dos alunos, o que favoreceu a escolha de textos mais próximos de seus interesses e realidade sociocultural: “a mudança parece operar-se no sentido de valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária, tarefa assumida *a posteriori* pelos cursos de Letras que a destinam a seu círculo específico de frequentadores” (ZILBERMAN, 1988, p. 126).

Nos anos 1980, as reflexões sobre o ensino da literatura revelam as ambivalências presentes nas proposições de novos princípios teóricos, conteúdos e metodologias, particularmente do que deve se constituir em objeto de leitura e ensino. A professora e pesquisadora Ligia Chiappini, que se destaca por sua postura educacional “militante”, expressa a oscilação teórico-metodológica bastante característica dessa fase de procura de uma nova perspectiva para o ensino da literatura. Ela também, como muitos outros, apontava certo anacronismo

da perspectiva humanística, com sua ênfase nos clássicos, mostrando-se, até certo ponto, favorável à alternativa mais democrática das literaturas populares, das formas híbridas da cultura de massas, dos textos contemporâneos de autores emergentes. Porém, enquanto em 1985 ela defendia a utilização de um conceito bastante amplo de literatura como “trabalho com a linguagem”, e seu ensino como processo criativo desamarrado de modelos linguísticos e literários (2005a, p. 106)¹, apenas três anos após, em 1988, ela voltava, num exercício de autocrítica, a reafirmar a importância dos modelos:

É hora, por exemplo, de fazer entrar de novo a gramática, mas de outro jeito; é hora de fazer entrar a cultura erudita, as obras da tradição da literatura brasileira, por exemplo, que se liam no antigo ginásio. Enfatizamos muito alguns aspectos e deu no que deu: literatura só no 2º grau; os professores e as bibliotecas das escolas infantilizaram os alunos, dando-lhes para ler só literatura infantil; sendo que, em matéria de literatura infantil, pouca coisa boa existe neste país. (CHIAPPINI, 2005b, p. 117)².

Marisa Lajolo fornecera, de acordo com Chiappini, com seu influente artigo “O texto não é pretexto”, publicado em 1982 (LAJOLO, 1986)³, uma diretriz de não normatividade para o trabalho com a língua

1 O texto intitulado “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” (CHIAPPINI, 2005a, p. 101-109), do qual foi extraída a citação, foi originalmente uma palestra proferida na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, em 1985; em seguida, ele foi publicado na revista *Linha d'Água* (CHIAPPINI, 1986), e republicado em livro organizado por Geraldini (1997, p. 17-25). Todos os textos da autora referidos neste trabalho integram o volume *Reinvenção da catedral* (cf. bibliografia).

2 A citação foi extraída do texto “O uso do livro didático nas aulas de língua” (CHIAPPINI, 2005c, p. 110-123), publicado originalmente em 1988, na revista *Signos*, da Fundação Alto Taquari de Ensino Superior, no Rio Grande do Sul.

3 1982 é o ano da primeira edição de *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, livro organizado por Regina Zilberman e no qual o texto de Marisa Lajolo foi publicado. A edição consultada, de 1986, é a sétima.

e com a literatura, uma liberação do texto literário de abordagens pragmáticas, não só gramaticais ou de compreensão textual, mas também de aplicação de categorias da história ou da teoria da literatura, especialmente nas suas versões didáticas veiculadas nos manuais. No entanto, não se pode dizer que haja, na proposta de Lajolo, permissividade em relação à qualidade literária dos textos ou à predominância de textos não canônicos, como se pode verificar na seguinte passagem:

Essa tendência modernizante de arejar o livro com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música – enfim – do texto contemporâneo pode criar um outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com textos gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros. A noção de historicidade da língua, por exemplo, vai para escanteio, se ao longo dos oito ou talvez onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defrontar com textos outros que não os de seu cotidiano linguístico. (LAJOLO, 1986, p. 58).

Em “A formação do professor e a literatura infantojuvenil”, Marisa Lajolo (1988), ressoando as preocupações de Chiappini, lança duras críticas ao vale-tudo que se seguiu à denúncia dos dogmatismos no tratamento didático da língua e do texto literário, e ao modo como uma legítima reivindicação democrática transformou-se rapidamente em populismo. Defende a necessidade de uma formação mais sólida do professor – que deve, sim, ser “frequentador assíduo dos clássicos” (LAJOLO, 1988, p. 32) – e indica os limites e possibilidades da literatura infantojuvenil, que não seria panaceia para os problemas de leitura na escola, como parecia se acreditar então.

Nessa mesma época, um outro participante do debate, Haquira Osakabe, também denunciava a “circulação [de] uma série de bandeiras de luta, a maioria delas falsamente democráticas”, a exemplo do

“movimento pretensamente subversivo de desmistificação da literatura” (OSAKABE, 2005a, p. 30)⁴. A revisão crítica dos pressupostos da história literária conduziu a uma maniqueísta inversão de valores, e o papel formador da literatura fora interpretado como normatividade. A “escuta” da literatura, com seu poder desestabilizador e seu desafio à experiência nova, estaria sendo neutralizada. O autoritarismo dessa posição reside no fato de que se nega ao aluno a possibilidade do encontro com o inaudito, pois “antecipa seu desejo e lhe veda o direito aos desafios” (OSAKABE, 2005a, p. 31).

A crise no ensino da literatura é também uma crise teórica que tem a ver com as reformulações na concepção do literário, em curso nas décadas de 1960 e 1970. O avanço da cultura científica sobre as humanidades punha em xeque os poderes da literatura como modo de conhecimento do indivíduo e da sociedade. A relativização da noção de literatura, sua desmistificação, é, por outro lado, uma decorrência da onda libertária que, na universidade europeia, especialmente na França e na Alemanha, manifestava-se como combate às velhas instituições, entre elas a instituição literária. A própria literatura vinha se mostrando cada vez mais autocrítica em relação à sua capacidade de representação e mais avessa ao papel formador que a cultura humanística lhe tinha atribuído.

Uma saída via Teoria da Literatura, nas suas vertentes formalistas, seria um ensino baseado na dotação de instrumentos de análise que propiciassem ao aprendiz as condições de uma leitura isenta de impressionismos e autônoma em relação à visão compacta, linear e monumental da história da literatura. Essa opção, que aparecia como uma alternativa à percepção idealista e conservadora da literatura,

4 O artigo “Ensino de gramática e ensino de literatura”, do qual extraímos esta citação e a seguinte, é uma réplica ao texto “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”, de Lígia Chiappini, acima referido. Foi publicado pela primeira vez na revista *Linha D’água* (CHIAPPINI, 1988) e republicado no livro organizado por Geraldí (1997, p. 26-31). As citações referem-se à terceira edição desse livro, de 2005.

propunha uma prática de leitura apartada do contexto e da história, com foco no funcionamento do texto, e teve forte penetração nas universidades brasileiras. A voga do estruturalismo, com seu instrumental analítico sofisticado, gerou, no entanto, um abismo maior entre a formação do universitário, mal preparado para manuseá-lo, e aquilo que ele devia ensinar na escola⁵.

Os estudos literários estruturalistas, em sua busca pela literariedade, com seu acento exclusivo nas propriedades artísticas intrínsecas à linguagem literária, teria instituído, por uma via diferente da História da Literatura, uma nova sacralização da obra literária, o que contribuía para um distanciamento maior entre esta e as leituras escolarizadas. Regina Zilberman já alertava para esse fato no final dos anos 1980 (ZILBERMAN, 1988, p. 128), e volta a mencioná-lo em texto mais recente: “Como a estética e as teorias da literatura proclamaram, por muito tempo, a autossuficiência da obra poética, reconstituiu-se a sacralidade desta e mantém-se a aura flagrada por Walter Benjamin, mais uma vez com a colaboração da escola e da metodologia de ensino” (ZILBERMAN, 2009a, p. 17).

Por outro lado, uma alternativa pedagógica baseada na Estética da Recepção teria a vantagem de deslocar o foco no texto para o foco no leitor, desde que este fosse concebido de modo amplo, para além dos

5 Na França, de onde provinham essas teorias, houve uma grande influência do estruturalismo nos programas de ensino. Todorov avaliou, décadas mais tarde, em *A literatura em perigo*, essa orientação pedagógica como esvaziamento do potencial formativo da literatura, como uma forma de apartá-la da vida e empobrecer seu sentido. Proeminente integrante da escola estruturalista, ele esteve atento aos problemas do ensino pelo menos desde 1969, quando organizou, com Serge Doubrovsky, o Colóquio de Cérisy-la-Salle, que reunia teóricos e professores da escola básica para discutir o ensino da literatura. Nesse livro de 2007, Todorov afirma que a proposta estruturalista nunca pretendeu ser mais que uma etapa do estudo do texto literário, a ser completada pelo estudo do contexto histórico, ideológico, estético. A seu ver, a teoria, nas orientações curriculares e na formação de professores, tornou-se a finalidade do ensino, e não um meio de acesso ao texto; assim, a literatura teria sido “reduzida ao absurdo” (TODOROV, 2007, p. 25 e ss.).

círculos dos leitores assíduos ou especializados. Um exemplo do reba-timento da Estética da Recepção na elaboração de orientações cur-riculares é a *Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, lançada em 1977 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conforme a análise de Alice Vieira, a ausência de um cânone – uma vez que as escolhas deveriam levar em conta as características do receptor em cada contexto escolar – e a recomendação do estudo crí-tico da história da literatura brasileira e portuguesa – sem base na his-toriografia, ou seja, sem se adotar a linha cronológica convencional, mas com base nas relações entre autores, obras e contextos – criaram grande perplexidade nos professores. E, diante da falta de parâmetros para eleger os conteúdos a trabalhar – os autores, as obras, os momen-tos, os textos críticos –, continuou-se a praticar o ensino convencional proposto pelos livros didáticos (VIEIRA, 2008).

As suspeitas que, desde os movimentos de contestação dos saberes institucionalizados, recaíram sobre a cultura humanística ocidental e seus textos canônicos acabariam conduzindo ao relativismo crítico, atuante, ainda hoje, em muitos setores dos estudos literários e da edu-cação. Entretanto, se antes se criticava o viés evolucionista e patrimo-nialista do ensino da literatura, o valor desta não era negado. Se havia a orientação de que a escolha de textos deveria se pautar pelos supos-tos interesses e capacidades dos alunos, era porque se presumia existir um fosso intransponível entre sua cultura de origem e a “alta literatura”. Quando a própria literatura, identificada com a tradição, é questio-nada em sua legitimidade, inverte-se o sinal, e ela, tomada como instru-mento de dominação de classe, passa a ser “demonizada” (CHIAPPINI, 2005b, p. 253)⁶, ao mesmo tempo que se ideologiza a questão do valor estético e da composição do cânone.

Frente a esse novo quadro, e reafirmando uma posição de quase vinte anos atrás, Haquira Osakabe, no ensaio “Poesia e indiferença”,

6 Texto originalmente escrito para uma aula inaugural aos cursos de Introdução aos Estudos Literários da Universidade de São Paulo, em março de 2001.

considera que tais discursos “desmobilizantes”, oriundos dos relativismos linguísticos e culturais, servem a uma perspectiva conservadora que, por meio de uma “pedagogia da facilitação”, escamoteia uma estrutura de desigualdades ao fornecer a “ilusão da inclusão” (OSAKABE, 2005b, p. 48). Contra uma prática educativa guiada por essa perspectiva, ele defende que o aprendizado literário não pode prescindir do encontro do aluno com obras que, por seu valor estético, ultrapassem as injunções contextuais:

Encarar a tarefa de franquear ao aluno o acesso à poesia pode ser pensado, nesse sentido, como tarefa complexa e simples a uma só vez. Complexa por conta de todo um trabalho de reconstituição de um contexto que lhe viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.), e simples porque acaba por resumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para a sua convivência cultural e social. (OSAKABE, 2005b, p. 50).

Como se sabe, a corrosão do ensino literário não é um fenômeno característico apenas de países com uma baixa cultura da leitura, como o Brasil. Como aqui, em países tipicamente leitores ela também está associada à falta de parâmetros e diretrizes claros sobre conteúdos e métodos e à deficiente formação literária do professor, como assinala a espanhola Teresa Colomer (2007), ou, ainda, às políticas de substituição de textos canônicos por textos de fácil consumo, de acordo com a análise de Anne-Marie Chartier (2005) para o caso francês. Ambas defendem uma educação literária consistente, como um objetivo a ser perseguido durante todo o período da escolaridade.

Anne-Marie Chartier considera que é preciso repensar a questão da formação do gosto, que fora marginalizada entre pedagogos

e bibliotecários franceses desde que, durante os anos 60, eles perceberam que o discurso escolar tradicional sobre a leitura atuava como forte fator de exclusão e optaram pela ampliação do repertório de textos, acolhendo gêneros e materiais de leitura mais populares e ecléticos. Atualmente, há uma nova percepção do problema, como reação ao fato de que uma grande quantidade dos textos que circulam na escola pode ser caracterizada como “leituras de prazer imediato”: uma literatura banal e efêmera, sem caráter formador, como a autora avalia parte da produção literária destinada a crianças e jovens. Para ela, a escola, por ser lugar de transmissão cultural, deveria privilegiar aquelas obras que, por sua estabilidade ao longo do tempo, permitem a partilha de referências e valores coletivos: “Quando se está no espaço escolar, busca-se trabalhar com a partilha entre as gerações, ou seja, com as transmissões. Somos então levados a privilegiar livros que se ‘gastam’ menos” (CHARTIER, 2005, p. 142).

Ao discutir algumas “confusões” em torno da educação literária em países europeus, como a Espanha, a França e a Itália, Teresa Colomer (2007) trata de questões também pertinentes à nossa realidade. Ela apresenta essas questões por meio de dicotomias que expressariam, segundo seu ponto de vista, alguns impasses enfrentados na escola, como resumimos a seguir.

Em primeiro lugar, a dicotomia “ler ou ler literatura”. A tendência à integração entre língua e literatura, a abordagem desta como apenas *um* dos usos sociais da língua e a concepção utilitária da leitura levaram à dissolução da literatura e mesmo à sua supressão. A autora argumenta que a aprendizagem linguística resultante dessa estratégia mostrou resultados medíocres e sustenta que a literatura, enquanto “gênero segundo”, “*nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais*” (COLOMER, 2007, p. 36, grifos da autora).

Em segundo lugar, a dicotomia “ler ou saber literatura”. Aludindo à vacilação didática sobre a história da literatura, ela acredita que o modelo historicista sobreviveu às sucessivas críticas, por um lado, porque se continuou a acreditar na importância de oferecer às novas

gerações uma visão sistemática da evolução cultural por meio das obras de referência da coletividade; por outro, porque a introdução das teorias literárias não ofereceu apoio suficiente ao trabalho pedagógico. Os enfoques formalistas impuseram modelos artificiais e abstratos, e os enfoques comunicativos, centrados na relação direta do leitor com a obra, da qual derivariam os conhecimentos a ser trabalhados, não trouxeram uma solução satisfatória, especialmente para a etapa secundária. De modo que não se chegou a um consenso sobre o modo de conciliar a mediação da leitura com os saberes teóricos e socioculturais implicados no processo interpretativo.

Em terceiro lugar, a dicotomia “ler por gosto ou ler por obrigação”. Os parâmetros antigos de “formação do gosto” e “educação moral” foram substituídos pelo discurso do “prazer da leitura”. Apela-se, assim, para uma leitura pessoal, envolvendo a intimidade do aluno, com o risco de ele se sentir interpelado por esse discurso persuasivo e pela pressão social em relação à leitura. Essa perspectiva revela uma esperança infundada de que a leitura de livros fáceis desenvolverá a capacidade de ler livros difíceis. Nega-se, assim, a descoberta de outros aspectos do prazer, como aquele obtido ao final de um esforço para desvelar sentidos onde eles não estão dados de modo evidente.

Por fim, a dicotomia “ler na escola ou ler socialmente”. Com a constatação do fracasso da escola na formação de leitores – embora alguns defendam que agora, com a diversificação de materiais escritos, lê-se mais do que nunca –, duas opções extremas aparecem aos educadores: a de dirigir-se somente à minoria sensível, ainda, a valores literários tradicionais ou a de aceitar a variação dos gostos e os novos hábitos culturais dos alunos. O fato é que a escola exerce uma influência cada vez menor nas leituras praticadas fora dela. Mesmo que ela melhore substancialmente as condições de acesso à literatura, isso não afetará decisivamente o posterior consumo de bens culturais.

No Brasil, esse estado continuado de hesitação e indeterminação, tão bem caracterizado por Colomer, manifesta-se em modelos referenciais para o ensino da literatura, o que pode ser ilustrado pela

comparação entre os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 2002a, 2002b), e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCN (BRASIL, 2006), quando nos deparamos com dois discursos antagônicos. Enquanto no primeiro documento a literatura se dilui em meio a uma infinidade de textos, entre os quais ela não se distingue como portadora de alto valor cultural, o segundo reivindica para ela um lugar diferenciado dentro do currículo. De acordo ainda com esse segundo documento, os objetivos em relação ao ensino da literatura não devem ser distintos daqueles que foram estabelecidos pela tradição escolar – “formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL, 2006, p. 69) –, mas deve-se repensar/redefinir a metodologia de ensino. As OCN defendem também uma aproximação entre as práticas de leitura escolares e aquelas efetivadas socialmente, com a criação, nas escolas, de “comunidades de leitores” e de espaços/tempos para leituras “anárquicas”. A proposta tenta equacionar a leitura de obras integrais (que seria o ponto de partida de todas as atividades), a competência literária como habilidade de análise e reflexão e a aquisição de certo saber sobre a literatura nacional (que só seria sistematizado no terceiro ano). Deixa-se em aberto que conhecimentos teóricos e críticos seriam mobilizados nas atividades de metaleitura, e não se fornecem parâmetros para a seleção de obras, a não ser o de que elas sejam legitimadas pela crítica.

Para que a literatura se mantenha como disciplina específica, deve-se supor que haja um núcleo de conhecimentos a ser transmitido e que essa transmissão seja legitimada como parte importante do conhecimento do processo de formação da identidade nacional e da memória cultural. Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito do ensino da língua materna – que se tornou a preocupação central de reflexões teóricas e metodológicas no meio acadêmico – passou a ter como foco a linguagem em uso, em seu funcionamento social ou em sua realização sociointerativa. Assim, as novas diretrizes pedagógicas para a leitura escolar, que durante tanto tempo esteve

associada à leitura de textos literários (fragmentos, na maioria das vezes), estabeleceram como objeto de leitura as variadas práticas discursivas socialmente relevantes, cujo aprendizado foi considerado indispensável à inserção do aluno na cultura letrada – o que, inegavelmente, provocou um deslocamento no ensino da literatura como um conjunto de saberes com unidade própria.

A ausência de objetivos claros para o ensino da literatura e para a formação do leitor literário tem acarretado que a literatura como “matéria escolar” esteja em franco desaparecimento, na opinião de Egon de Oliveira Rangel: “De certa forma, o ensino de literatura vem se tornando uma pedra no sapato do professor de português. E, a meu ver, uma matéria que vem sendo esquecida ou evitada em toda a educação básica” (RANGEL, 2005, p. 149). Entre o discurso que continua a pregar os benefícios da leitura literária e o que não lhe dá qualquer privilégio, aderir a este último é muito mais atraente, pois desobriga o professor de uma tarefa para a qual ele não se sente preparado: “Aliás, as orientações pedagógicas mais recentes, que preconizam a não exclusividade do texto literário como objeto de ensino/aprendizagem de leitura, têm sido entendidas, erroneamente, como veto ou, no mínimo, como despreocupação com o texto literário” (RANGEL, 2003, p. 138).

Regina Zilberman, que tem se dedicado de forma constante, pelo menos desde o final dos anos 1970, ao tema da leitura e do ensino da literatura, em textos mais recentes avalia os resultados não muito alentadores das orientações teóricas e metodológicas veiculadas nas últimas décadas. A substituição de modelos de transmissão da memória literária por leituras contemporâneas e de linguagem próxima à do aluno e a valorização excessiva da literatura infantil e juvenil, que ajudou a criar um próspero mercado, teria “levado à formação de leitores imaturos, habituados a narrativas lineares e fartamente ilustradas, que nem sempre requerem grande esforço intelectual” (ZILBERMAN, 2009b, p. 11). A ênfase no uso público da linguagem e o enfoque pragmático da leitura – tendo em vista a educação para a cidadania – foram legitimados pelos PCN, diluindo-se a literatura na diversidade dos gêneros

de discurso. O relevo do texto e do discurso diminuiu a importância do livro, enquanto “face material da literatura” (ZILBERMAN, 2007, p. 266). Considerada elitista, a prática de leitura escolar dos clássicos e do cânone consagrado na literatura nacional foi perdendo cada vez mais espaço, o que, segundo a autora, só contribui para a alienação das classes populares da tradição e da história. Não se pode atribuir à própria literatura as dificuldades com seu ensino; ao contrário, “não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (ZILBERMAN, 2009a, p. 18).

A evolução da concepção daquilo que compreendemos por literatura, a expansão de seus domínios para gêneros antes considerados como subliteratura, o questionamento e a abertura dos cânones e o acolhimento de formas oriundas da indústria cultural, que antes foram consideradas espúrias, são fatores que certamente interferem na redefinição dos objetivos da leitura escolar. Por outro lado, frente às evidências do decréscimo da atividade leitora, que atinge estudantes de todos os níveis, incluindo o superior, muitos entendem, como vimos, que a formação do gosto literário e a transmissão dos cânones deve novamente se tornar prioridade.

Apesar dos dissensos e das dúvidas, dos velhos problemas persistentes, dos desafios trazidos pelas novas formas de experiência social e cultural, que afetam profundamente a escola e seu projeto de leitura, pode-se considerar que o debate mantém certo vigor, o que indica que ainda faz sentido defender a relevância da literatura na educação das novas gerações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. PCN+ *Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil? In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHIAPPINI, Ligia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 101-109.

CHIAPPINI, Ligia. Literatura: como? por quê? para quê? In: CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 242-260.

CHIAPPINI, Ligia. O uso do livro didático nas aulas de língua. In: CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005c. p. 110-123.

CHIAPPINI, Ligia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-25.

CHIAPPINI, Ligia. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 26-31.

CHIAPPINI, Ligia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 4, 1986. Revista criada pela Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) de São Paulo.

CHIAPPINI, Ligia. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 5, p. 26-31, 1988. Revista criada pela Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) de São Paulo.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. *A formação do professor e a literatura infantojuvenil*. São Paulo: FDE, 1988. (Série Ideias, n. 5). p. 29-34.

LINS, Osman. *Guerra sem testemunhas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1974.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005^a. p. 26-31.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005^b. p. 37-54.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Y. *Literatura*. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003, p. 127-145.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 145-162.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2007, p. 245-266.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista Desenredo*, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009a.

ZILBERMAN, Regina. Cenários para o futuro, fantasmas do passado. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009b. CD-ROM. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Zilberman.pdf. Acesso em: 12 maio. 2016.

O BLASÉ E O ENCANTADOR DE SERPENTES

CONSIDERAÇÕES SOBRE O *ETHOS*
DO PROFESSOR DE LITERATURA¹

81

Sherry Almeida

Refletir sobre quaisquer temas relativos ao ensino constitui-se como tarefa de extrema responsabilidade acadêmica. Principalmente se acreditamos que nossa função precípua dentro da universidade, enquanto pesquisadores, é a de construção de conhecimentos para o desenvolvimento social, e, mais ainda, se tomarmos como ponto pacífico o fato de que não existe caminho eficaz, ao desenvolvimento de um país, que não passe pela educação.

Das inúmeras possibilidades temáticas de se pensar o ensino-aprendizagem, a escolha pela reflexão sobre o *ethos* de um professor de Literatura pode suscitar desconfiança por sua aparente dispensabilidade. Isto é, parece supérfluo preocuparmo-nos com tal questão diante de tantas problemáticas que a educação no Brasil nos apresenta.

¹ Este texto é resultante do desenvolvimento de uma reflexão que consta do artigo “Literatura serve para...? Questionamentos sobre o ensino de Literatura na educação brasileira”, conforme referência *in fine*.

Entretanto, urge alertar que o tema se impõe, no mínimo, como índice de transformações bastante significativas na mentalidade cultural brasileira, as quais não ocorrem de maneira explícita nem acessível à população, mas afetam, sobremaneira, a médio e longo prazo, a vida do cidadão comum, posto que seja ele o principal alvo da eficácia, ou ineficácia, das práticas educacionais numa sociedade. Acresça-se, ainda, como argumento da legitimidade dessa discussão, a possibilidade de que, se tais mudanças acontecem sem uma reflexão, talvez se mostrem bastante danosas ao desejo de construção de uma sociedade mais crítica.

Expostas tais considerações iniciais, podemos dizer que este texto tem por objetivo refletir sobre o *ethos* do professor de Literatura, tomando o conceito *ethos* na acepção defendida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, ou seja, como “condição de um conjunto de valores implícitos e profundamente interiorizados que gera atitudes diante da realidade” (BOURDIEU, 1983). Aceitamos, para tanto, a proposição da seguinte problemática: o *ethos* do professor de Literatura vem sofrendo uma intensa crise decorrente das mudanças nos valores sociais e de transformações no estatuto epistemológico da disciplina Literatura.

Como primeiro passo para essa reflexão, não nos voltaremos, porém, a teorias da educação nem da Literatura, mas, sim, à ficção literária – sempre um caminho profícuo para a especulação dos saberes antropológicos. Dessa forma, pedimos que se atente à leitura do fragmento do conto “O professor de Letras”, do escritor russo Anton Tchekov (1860-1904), cuja diegese se desenvolve em torno da figura do jovem professor Nikítin – sem posses, como quase todo professor das Letras –, pertencente, como nos diz o tradutor, a “uma vaga classe média, às voltas com questões sentimentais e profissionais” (FIGUEIREDO, 2010, p. 239). A personagem Nikítin vai se revelando na narrativa em seu fito de vida: cortejar a jovem Mania, a quem chama carinhosamente de Maniússia. Sendo retribuído em sentimentos, logra casamento que, contudo, não lhe logra felicidade alguma. O que o faz desejar fugir da vida “fastiosa” que conquistara.

O jovem Nikítin consegue realizar o sonho de se casar com Mania, mas o cotidiano vai se apresentando sempre igual, repetitivo, cercado por familiares, que repetem até mesmo os bordões (como o pai da jovem, que tinha o costume de sempre dizer que algo era “grosseiro”). A vida dos valores exteriores de Nikítin vai sendo paulatinamente destronada pelas futilidades do dia a dia (FIGUEIREDO, 2010, p. 240).

De maneira simplória, poderíamos delimitar o tema da narrativa como sendo a descrição da melancolia e da frustração de um homem comum. Claro que há mais que isso; porém, para o foco deste trabalho, tal delimitação nos basta. Mais ainda, Nikítin nos interessa por ser um “professor de Letras”, ou, mais especificamente, um professor de Literatura. Leiamos então dois fragmentos desse conto. No primeiro, Nikítin se vê interpelado sobre o conteúdo de suas aulas de Literatura, bem como sobre sua metodologia de ensino:

- Com sua licença, Serguei Vassílitich – interrompeu-o Vária. – O senhor disse que os alunos têm dificuldades. Mas quem é o culpado, se me permite perguntar? Por exemplo, o senhor passou para os alunos da oitava série uma redação com o tema “Púchkin como psicólogo”. Em primeiro lugar, não é preciso passar temas tão difíceis; em segundo lugar, quem disse que Púchkin é psicólogo? Se fosse Saltikov-Chedrin ou então, digamos, Dostoiévski, aí a coisa muda de figura, mas Púchkin é um grande poeta, e nada mais que isso.
- Chedrin é Chedrin, Púchkin é Púchkin – replicou Nikítin, aborrecido. (ТЧЕКHOV, 2010, p. 5).

Nikítin é cupabilizado pelas dificuldades de aprendizado de seus alunos e, ainda, tem seu conhecimento sobre os autores e seus métodos didáticos postos em xeque. No outro fragmento, observamo-lo sendo questionado em sua credibilidade como leitor mais crítico, por desconhecer um clássico europeu:

– Tive a satisfação de presenciar a discussão que ocorreu durante o chá. Compartilho inteiramente o seu modo de ver. Somos correligionários, e eu gostaria muitíssimo de conversar com o senhor. Certamente, o senhor já teve a oportunidade de ler a *Dramaturgia de Hamburgo*, de Lessing, não é mesmo?

– Não, não li.

Chebeldin mostrou-se estarecido, abanou as mãos no ar como se houvesse queimado os dedos e, sem dizer nada, afastou-se de Nikítin. O aspecto de Chebeldin, sua pergunta e seu assombro pareceram engraçados a Nikítin, mas mesmo assim ele pensou:

“De fato, é constrangedor. Sou professor de letras, mas até agora não li Lessing. Preciso ler.” (ТЧЕКХОВ, 2010, p. 17-18).

Pedimos a Tchekov sua personagem emprestada porque ela nos revela situações que são instigantes à reflexão sobre o comportamento e a imagem de um professor de Literatura na sociedade. Mesmo que estejamos diante de uma representação da sociedade russa na virada do século XIX para o século XX, tal representação é reveladora de atualidades que se mantêm pertinentes ao questionamento do *ethos* de um professor de Literatura no Brasil contemporâneo. Há nesses dois recortes da narrativa algumas questões que nos permitem iniciar nossa discussão, tais como: 1. O que ensina e como ensina um professor de Literatura? 2. O que pensa o senso comum sobre essa disciplina e seu conteúdo? 3. Como essas opiniões externas sobre o professor de Literatura afetam sua prática docente? 4. Como sua autoimagem afeta sua desenvoltura enquanto docente?

Nos fragmentos vemos que a personagem ilustra cenas comuns à realidade de um docente de Literatura, pois a expectativa da sociedade sobre ele é a de que já tenha lido tudo. Para além da sua autocrítica, quando ele é de fato um leitor de literatura, vigia-o, repreendendo sempre que constata não ter lido uma obra considerada importante.

Isso nos remete a Italo Calvino e a uma das suas definições comentadas sobre o clássico:

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”

[...] O prefixo reiterativo antes do verbo *ler* pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-los, bastará observar que, por maiores que possam ser as leituras “de formação” de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu. (CALVINO, 1993, p. 9).

A personagem também é questionada sobre a pertinência e a eficiência das atividades de leitura que propõe a seus alunos por alguém leigo que se “intromete”, simplesmente porque a Literatura é um conhecimento que, para além de ser formativo e de figurar como conteúdo de sala de aula, é também entretenimento e está ao alcance de todos que saibam ler e que por ela se interessem. Embora aqui coubesse um parêntese sobre o interesse por Literatura ou o acesso ao texto literário no Brasil contemporâneo, tomaremos como fato certo que qualquer leitor pode formar opinião sobre uma obra ou um autor sem a necessidade da mediação de um professor.

Isso nos impulsiona a afirmar que o professor de Literatura nunca foi tomado como detentor de um saber científico, porque Literatura não é ciência, apesar de requerer estudo e método de quem se dedica a estudá-la. Dessa forma, o professor de Literatura não é visto pela sociedade – pelo senso comum – como alguém que domina uma área do saber à qual não se acessa senão por mediação pedagógica. Portanto, ele está sempre sujeito a se deparar com pessoas que têm, ou acreditam ter, opiniões e argumentos válidos sobre seu objeto de ensino (fato que se pode estender ao professor de língua vernácula, ou seja, ao profissional com formação em Letras).

Após considerarmos essas interferências do senso comum na atuação do professor de Literatura, devemos destacar que, de maneira geral, existe uma tendência de esses docentes reforçarem, em suas atitudes, a construção de uma imagem de inutilidade do saber literário na sociedade, seja por propagarem discursos e comportamentos que superficializam a apreensão do saber literário, seja, pelo contrário, por sublimizá-lo, tomando-o, enquanto saber, inacessível.

No primeiro caso, é exemplar a ideia de que muitos professores de Língua/Literatura, por falta de interesse ou por falta de conhecimento (ou por carência dos dois), não proponham em suas aulas nada além da leitura de fruição dos vários gêneros literários (de preferência, os textos mais curtos e sem muito trabalho estético de linguagem). Inegavelmente, é importante e precípua a leitura de fruição, porém, somente ela não é suficiente para tornar o saber literário um conhecimento formativo, pois, não havendo a racionalização crítica sobre o discurso e a estética da obra lida, a Literatura se torna um “lugar” de divertimento ou relaxamento. No segundo caso, muitos professores de Literatura tendem a propagar a visão do conhecimento literário como um saber inacessível que requer um conhecimento teórico vasto, só possível a alguns iniciados. O que instaura nas pessoas um desinteresse, decorrente dessa inacessibilidade. Em ambos os casos, a tendência é que alunos (e futuros cidadãos) – principalmente, considerando as transformações na moral e no ritmo de vida da contemporaneidade – vejam esse conhecimento como dispensável por não exigir esforço cognitivo, ou distanciem-se dele por exigir esforço demais para ser aprendido.

Tais comportamentos colaboram para a perpetuação da ideia incrustada na sociedade brasileira de que o conhecimento literário é algo dispensável e sem função social. Em realidade, não só o literário, mas conhecimento formal no Brasil não é algo culturalmente valorizado. É esse, inclusive, um problema mais amplo que deveria preocupar a todos: a necessidade de se espargir a vontade de saber na mentalidade brasileira. Isso porque a qualidade da educação numa sociedade

depende invariavelmente do valor atribuído à aquisição de conhecimento por parte de seus cidadãos. Contudo, essa obviedade parece que ainda é desconhecida da maioria dos brasileiros, pois aponta-se, quase sempre, a instituição escolar como única responsável pela instrução formal dos cidadãos, esquecendo-se a importância da orientação familiar para a civilização do indivíduo e dos diversos discursos que constroem a mentalidade cultural de um povo.

Em palavras mais diretas, podemos dizer que, em geral, muito da precariedade do sistema educacional no Brasil apresenta, também, uma motivação “cultural”: a sociedade brasileira não estimula seus cidadãos à busca pelo conhecimento. Basta observar que o perfil do indivíduo brasileiro bem-sucedido que desfila na mídia cotidianamente e é admirado pelos nossos jovens está longe de ser o perfil de um pesquisador, de um professor, ou de um intelectual de qualquer área do saber. Pelo contrário, esses são os mais desclassificados brasileiros no quesito reconhecimento público e financeiro.

Estudar para quê? Perguntam-se, então, muitos estudantes que concluem o ensino básico no Brasil, principalmente, os egressos do ensino público. Quando muito, a continuidade dos estudos é motivada pela possibilidade de uma ascensão social vislumbrada através do diploma. O que seria nobre e importante se o tal diploma não fosse tomado como um fim em si, para a obtenção do qual o indivíduo não está disposto a muito esforço. Tende-se cada vez mais, em nosso país, a adquirir um diploma de nível superior pela compra, como se faz com qualquer bem de consumo (posto que se multiplicam instituições cujo propósito é o lucro, e não a formação profissional; a prioridade é o recebimento das mensalidades, então, não se pode espantar de sala o meu cliente avesso a esforços cognitivos). Estudar requer esforço; então, estudar para quê?

Para tornar ainda mais “dramática” a pergunta repetida, retornemos à preocupação com o saber literário e, assim, reformulemos: estudar Literatura para quê? Se existe um conhecimento cuja valorização na cultura brasileira é quase nula, este é o conhecimento literário.

A desvalorização do objeto de ensino resulta na desvalorização do profissional que o ensina, e, vale ressaltar, o contrário também é uma assertiva válida: a desvalorização do profissional acarreta a desvalorização do seu objeto de ensino. Mesmo no curso de Letras, onde idealmente se espera encontrar os mais ávidos leitores da sociedade, a Literatura tem perdido espaço e se tornado, para muitos graduandos, um obstáculo à formatura.

Se, como é sabido, o *ethos* do professor de Português e Literatura é o resultado de interações complexas entre a produção acadêmica, a formação inicial num curso de Letras, a experiência junto aos pares e a imagem que a sociedade faz desse profissional (TARDIF, 2002), para entender tal *ethos*, é necessário especular sobre algumas dessas interações complexas, pensando que a atual realidade de formação e de atuação do docente de Literatura no Brasil é resultado de longo processo histórico de transformações na relação entre Literatura e escola.

Como instituição e matéria de ensino, a Literatura alcançou o auge de seu prestígio no período que vai do início do século XIX até meados do século XX. Como explica Roberto Ventura:

O ensino da literatura faz parte de um todo chamado as humanidades. É o antigo ensino liberal, que possui um caráter funcional, preenchendo uma finalidade específica, a de fornecer ao educando uma filosofia de vida, de modo a torná-lo apto a uma existência útil à sociedade de seu tempo e a um domínio completo da expressão cultural. Elas são o caminho de humanização, isto é, visam a tornar o homem mais humano e capaz de uma vida plena na sociedade (VENTURA, 1991, p. 218).

A estima consensual que a sociedade nutria por esse conhecimento humanístico e a valorização da tradição escrita legaram à Literatura um prestígio que foi se dissolvendo com a consolidação dos valores burgueses no final do século XX. Isso aconteceu, principalmente,

porque as tendências vanguardistas de criação colocaram a chamada Literatura moderna em oposição direta a esses valores burgueses.

Naquele momento, o ensino, enquanto instituição, era (e ainda hoje é) uma maneira de propagar e fundamentar valores sociais, algo incompatível com o caráter anárquico e demolidor da Literatura que então se produzia (PERRONE-MOISÉS, 2001). Além disso, o pragmatismo burguês não estimularia uma atividade social que não resultasse em produção, e não tivesse aplicação nem retorno imediatos (e, por conseguinte, não fosse lucrativa!). E a Literatura não tem uma função pragmática imediata; seus benefícios são percebidos a longo prazo. Adverte-nos Roland Barthes: “Perversidade do escritor (seu prazer de escrever não tem função), dupla e tripla perversidade do crítico e do seu leitor, até o infinito” (BARTHES, 2002, p. 25).

Por isso, aos olhos do senso comum, a Literatura é inútil. Quando, na verdade, possui uma função importantíssima no desenvolvimento da criticidade humana, como bem nos esclarece Antonio Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como corporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2002, p. 176).

É atuando como refinadora da sensibilidade e como aguçadora da cognição que a Literatura humanizadora desenvolve a criticidade do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. Ela, enquanto saber artístico instigante, dialoga com todos os ramos das humanidades.

Até a primeira metade do século XX, as pessoas ligadas às humanidades e às artes, incluindo os professores, tinham suas imagens

qualificadas como *blasés*, adjetivo francês que, etimologicamente, significa “cansado”, mas que passou a qualificar a pessoa que exprime completa indiferença pela novidade, pelo que deve comover ou chocar na sociedade. Embora não se refira estritamente à condição intelectual, o adjetivo passou a ser associado às “pessoas das Letras” porque seus comportamentos e ações deixavam claro à sociedade que suas leituras lhes pareciam ser mais estimulantes que a realidade propriamente dita, tornando-as alheias ao prosaico do cotidiano social.

Mais contemporaneamente, o que se percebe é que esse afastar-se do prosaico, para alguns, tem se configurado como um comportamento que vai de encontro ao caráter institucional que qualquer saber adquire no âmbito escolar. Embora a atitude subversiva da ordem deva ser sempre estimulada naquilo que resulta em dinamismo, reconstrução e renovação de ideologias, a prática docente dentro de uma instituição de ensino irá requerer sempre um mínimo de adequação a normas. Entretanto, observa-se que vários professores confundem erroneamente a necessidade de ser crítico às instituições com o ser descompromissado com as obrigações da profissão. É comum que se encontrem, nos diferentes níveis da educação, professores de Literatura avessos à organização, ao planejamento e ao cumprimento de regulamentos, prazos e horários, como se tais atitudes fossem em si indicativas de sua relação com a arte. Não raro, vemos como estereótipo do professor de Literatura a figura do poeta ou do escritor frustrado que imprime à sua postura profissional uma espécie de alargamento da noção de licença poética e passa a descumprir normas dentro da instituição de ensino sem uma motivação ideológica, tão somente por acreditar que está assumindo um *ethos* “libertário e artístico”.

Ao retornarmos ao conto de Tchekhov, podemos afirmar que temos ali exposta a figuração do *ethos blasé* associado ao professor de Literatura. Eis como finda a narrativa – Nikítin escreve em seu diário acerca de seu descontentamento com a vulgaridade da vida:

Aonde vim parar, meu Deus? Estou cercado de vulgaridade por todos os lados. Gente enfadonha, vazia, potes de cerâmica com creme azedo, jarras com leite, baratas, mulheres tolas... Não há nada mais medonho, mais ultrajante, mais deprimente do que a vulgaridade. Fugir daqui, fugir hoje mesmo, senão vou ficar louco! (ТЧЕКHOV, 2010, p. 40).

A imagem *blasé*, em certa medida, possuía uma aura de prestígio por relacionar-se ao intelectual que se cansa do prosaico e se volta cotidianamente para questões mais elevadas do humano, como o estético e filosófico. Mas essa aura tem sofrido uma radical transformação, decorrente das mudanças sociais e dos valores prestigiados pela ocidentalidade como um todo, os quais resultam na desvalorização dos estudos de caráter reflexivo; das humanidades, principalmente.

A mudança de valores, a aceleração do ritmo de vida e os avanços tecnológicos da sociedade moderna se configuram como aspectos contrários ao estímulo à leitura literária. Isso porque a vida cotidiana da “sociedade de espetáculo”, como afirma a crítica e professora de Literatura Leyla Perrone-Moisés, “habitou os indivíduos ao consumo rápido e caótico de informações, o oposto da concentração e da lentidão exigidas pela leitura do texto literário” (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 347). Ninguém tem mais tempo para a reflexão: as informações devem ser rápidas e objetivas (e frequentemente descartáveis!) – quase não há espaço para figurações literárias em nossas vidas; estas não “vendem barato” seus sentidos, pois cobram do leitor tempo, atenção e habilidade cognitiva.

Com o século XXI em curso, o que se percebe, *grosso modo*, é que a Literatura vem sofrendo com o acolhimento nocivo que dela fez a indústria cultural. Esta lhe conferiu *status* de escapista, cobrando-lhe a função de ajudar a tornar a vida mais suportável. Eis o momento propício ao crescimento da chamada Literatura de autoajuda, muito conveniente às regras do capitalismo, porque oferece respostas cômodas aos leitores, conformando-os em situação de não questionamento: aceitar

a vida, aprender a conviver em sociedade... E, claro, não desenvolver a criticidade para questionar o sistema. Esses leitores, ou melhor, esses consumidores satisfeitos, iludem-se ao acreditar terem comprado uma espécie de “manual da felicidade”. Estimulados pela mídia, fomentam o lucro capitalista, transformando páginas preenchidas por verdades prontas em *best-sellers*. Acresçam-se a estes os livros que são gestados com contratos milionários para se tornarem roteiros da indústria cinematográfica e televisiva. O apelo midiático faz com que o espaço dedicado a essas obras no mercado editorial seja descomunal, em detrimento daquele dedicado à criação motivada pelo desejo de expressão e de um projeto estético/ideológico. Nesse quadro, a Literatura verdadeiramente artística é esquecida, quando não evitada, pelos editores e pelo mercado consumidor (ALMEIDA, 2010).

Por conseguinte, a sala de aula torna-se um lugar de desencontro, pois o professor “insiste” em indicar leituras que estão “fora da moda”, difíceis e “viajadas”, segundo opiniões dos alunos; estes, avessos ao esforço cognitivo. Torna-se, pois, cada vez mais árdua a tarefa de fazer o aluno compreender que “a leitura dos grandes livros coloca-nos em mão o universo. É a figura do homem que perpassa a nossos olhos, muita vez perplexos. É a maior lição para sentir e pensar. E para penetrar o desconhecido. São a maior fonte civilizadora” (VENTURA, 1991, p. 218).

Pelo conjunto de fatores expostos é que a Literatura pode ser considerada uma das disciplinas mais problemáticas em qualquer nível de ensino. As dificuldades começam já na nomeação de Literatura como disciplina, pois, enquanto arte, ela foge e nega todos os enquadramentos disciplinares que em outras áreas do conhecimento se consegue fazer com maior ou menor esforço dos professores.

Há ainda o problema gerado pelo alargamento da noção de texto, que inclui o estudo das manifestações não verbais. Muitos professores interessados por textualidade geral e desinteressados da produção literária específica acabam privilegiando em suas aulas a leitura do paraliterário e mesmo do não literário. Claro que o aluno precisa ter as habilidades de leitura crítica de todos os tipos e gêneros textuais, mas

é preciso lembrar que o espaço para isso são as aulas de língua portuguesa e produção textual. Obviamente, o aluno necessita desenvolver a competência de discernir o literário do não literário, mas o caminho comparativo deve partir sempre da Literatura para os demais textos e sempre retornar a ela: tudo que não for Literatura deveria ser secundário na aula de Literatura.

Pode-se dizer que, na primeira década do século XXI, um fato contribuiu demasiadamente para agravar o desinteresse pela Literatura na Educação Básica: a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como porta de ingresso ao Ensino Superior. Se antes do Enem os programas dos vestibulares recomendavam um recorte mínimo de leituras das obras literárias brasileiras e, mesmo que de maneira insatisfatória, as provas requeriam em suas questões o conhecimento de tais obras, com o advento do exame nacional nem isso ocorre: a prova é construída a partir de uma matriz curricular de referência que envolve quatro grandes áreas do conhecimento – formato salutar à criticidade, por um lado, porque tende a apresentar uma visão correlacional e não especializada do conhecimento; porém, por outro lado, trata-se de um formato também danoso justamente por não ser específico no que tange à Literatura; o exame não exige a leitura de obras literárias específicas, e os conteúdos requeridos são tão generalizados, que se tornam vagos, conforme se pode ver no trecho abaixo:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus

gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. (BRASIL, 2015, p. 14).

O leitor de Literatura sabe que cada obra é única enquanto objeto artístico, e apresenta uma visão de mundo que refere a personalidade artística do seu criador, e que, portanto, cada uma responde a todas essas temáticas elencadas pela matriz do Enem de maneira particular e específica. Por isso, generalizar, nesse caso, é o mesmo que superficializar. O professor de Literatura, então, não sabendo qual obra será trabalhada, vai treinar seus alunos para dar conta de fórmulas prontas e superficiais a respeito da Literatura. Deixa-se de aproveitar a contribuição cognitiva que o exercício de interpretação de um texto literário lega a um leitor. Lembremos aqui o que nos ensinou T. S. Eliot: o poeta “descobre novas variantes da sensibilidade das quais os outros podem se apropriar. E, ao expressá-las, desenvolve e enriquece a língua que fala” (ELIOT, 1991, p. 24). Logo, o estudo da expressão dessas sensibilidades a partir de uma relação específica entre forma e conteúdo é o que deveria ser privilegiado num exame que se propõe a medir a criticidade dos estudantes. Como isso não é cobrado pelo exame, os professores em suas aulas de Literatura vão ganhar tempo “condicionando” os alunos a responder o máximo de questões-padrão, mas não vão buscar orientá-los sobre como pensar um texto literário (processo difícil e demorado). Enfim, não é necessário ler nenhuma obra literária para se responder às exíguas questões de Literatura que o Enem propõe. Então, para que o conhecimento literário? Pergunta o aluno que, não sendo leitor, não terá interesse nenhum em buscar sê-lo.

Outro fator determinante na construção do *ethos* do professor de Literatura necessita de uma especulação: sua formação acadêmica. A formação do profissional de Letras não tem sido a ideal e,

paradoxalmente, os estudantes de Letras, e possíveis futuros professores de Literatura, geralmente, não são os grandes leitores do Ensino Médio. No curso que, pretensamente, formaria os “amantes das belas letras”, o que menos se observa é o interesse pela leitura e discussão dos textos literários com o intuito de aguçamento da criticidade. “Há que reiterar: o estudo sistemático da literatura terá por efeito a aquisição do espírito científico no seu tratamento” (VENTURA, 1991, p. 220). Como os estudantes chegam aos cursos de Letras sem o hábito de ler, não se encontram maduros para ler Literatura; menos maduros ainda são para lidar com a leitura de um conjunto de teorias da Literatura que caracterizam o Ensino Superior. Quem quer que se aventure nas salas de aula dos cursos superiores de Letras no Brasil, especialmente como professor de Literatura, deve testemunhar a enorme dificuldade de construção de conhecimento a partir da reflexão teórica, bem como da aplicação da teoria na análise da obra literária.

Acresçam-se a isso as transformações que os currículos de Letras têm sofrido, por imposição legal; no sentido de oferecer um melhor preparo didático do licenciado, a carga horária obrigatória das disciplinas pedagógicas foi elevada. Achamos inegável a importância dessas disciplinas, mas urge constatar a impossibilidade de conciliação de uma carga horária total que as abarque sem prejuízo às disciplinas específicas de cada licenciatura. Isto é, as disciplinas de base epistemológica do curso – as de Língua, Linguística e Literatura – ficam com carga horária insuficiente para um trabalho de aprofundamento de leituras. Torna-se, assim, ainda mais difícil assegurar uma formação acadêmica com aprofundamento de questões fulcrais dos estudos da área de Letras.

O “desletramento” do curso de Letras é agravado ainda porque este muito se nutre de um traço do *ethos* desses profissionais, que se revela na postura excessivamente individualista de alguns professores e alunos “estudiosos” de Literatura, que transformam os departamentos de Letras em ambientes de vaidade pessoal mais do que inadequados, inóspitos, pouco convidativos a uma conversa inteligente sobre

leitura literária. Essas vaidades intelectuais sobrepõem-se, muitas vezes, ao desejo de construção de conhecimento. Tal postura, porém, não é uma atitude recente, nem é um privilégio dos cursos de Letras, nem tampouco restringe-se às universidades brasileiras. Arthur Schopenhauer (1788-1860), um dos mais importantes filósofos alemães do século XIX, já comentava essa relação de aparências que os seres têm com o conhecimento:

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 19).

Não é anacrônico esse apelo ao filósofo do século XIX; na verdade, esse trecho nos mostra que os descompassos entre a instrução crítica e a educação formal são inerentes a qualquer sociedade.

Diante de todos esses fatores que incidem sobre a construção do *ethos* de um professor de Literatura, percebemos que o cenário de mediocrização e banalização cultural da “sociedade do espetáculo” tem desestimulado a busca pelo conhecimento. Do que resulta a propagação da ideia ilusória de que estudar não deve ser atividade difícil ou que requeira esforço. Como consequência, tentando adequar-se a esse cenário, o docente de Literatura, não raro, abre mão de mediar o processo de construção do leitor literário em nome de uma suposta facilitação para conquistar o interesse do aluno. Atuando assim, ele deixa de considerar que:

Se o “prazer de ler” é concebido como facilitação e adesão ao gosto médio do público, e se a liberação da criatividade se dá sem a prévia e concomitante consolidação de uma bagagem cultural, e sem o desenvolvimento da capacidade crítica, os resultados são inócuos ou lamentáveis. (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 349).

Ousadamente, poderíamos comparar, se não o *ethos* de um professor de Literatura, mas pelo menos sua atuação nas salas de aulas brasileiras, a um encantador de serpentes.

Encantar serpentes é a prática de hipnotizar esses animais apenas tocando um instrumento musical, geralmente de sopro, como uma flauta, por exemplo. A prática é realizada por artistas de rua, sendo bastante comum na Índia. Nessa arte, contudo, há um embuste, pois, ainda que as cobras possam ouvir, são surdas aos sons envolventes; o que elas sentem são as vibrações do solo. Isso significa dizer que a flauta do encantador seduz a cobra pela sua forma e movimentos, e não pela música que emite. Muitas vezes os encantadores passam urina de rato no instrumento para a serpente “procurar” a presa por meio do olfato.

Alguns professores de Literatura parecem praticar um embuste semelhante ao do encantador de serpentes: fingir que levam seus alunos a serem leitores do texto literário, enquanto a sociedade o observa louvando sua presteza no “espetáculo” do fingimento, mas no fundo ainda considerando inútil seu trabalho. Cada vez mais surdos ao conhecimento literário, atentos somente aos “sons-textos rasteiros”, os alunos se assemelham às serpentes, principalmente porque para “procurar” a Literatura precisam ser “enganados” pelos “encantadores-professores”, os quais oferecem textos superficializados e midiáticos que lhes agrada como às serpentes agrada a urina do rato, mas não a música da flauta.

Referências

- ALMEIDA, Sherry. Literatura serve para...?: Questionamentos sobre o ensino de Literatura na Educação brasileira. *Revista Rios Eletrônica*, Paulo Afonso, ano 1, n. 1, ago. 2007. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2007/1/literatura_serve_para.pdf. Acesso em: 3 maio 2010.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Matriz de Referência Enem*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em: 3 maio 2010.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 34, 2002.
- ELIOT, T. S. *De poesia e de poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FIGUEIREDO, Rubens. [Notas e paratextos]. In: TCHEKHOV, Anton. *O assassinato e outras histórias*. São Paulo: Abril, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração Intempestiva sobre o ensino de literatura. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil Poesia e outros ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 345-351.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TCHEKHOV, Anton. O professor de letras. In: TCHEKHOV, Anton. *O assassinato e outras histórias*. São Paulo: Abril, 2010.
- VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil (1870-1917)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LITERATURA NA ESCOLA

OS SINÔNIMOS NATURALIZADOS

99

Rildo Cosson

Na abertura de um estudo sobre literatura infanto-juvenil e leituras de adolescentes, Mafra (2013) caracteriza uma situação que parece ser usual em nossas escolas. De acordo com o autor, os alunos nos anos iniciais do Ensino Básico recebem com entusiasmo as tarefas de leitura da escola – “as atividades de literatura infanto-juvenil eram esperadas com ansiedade, realizadas apaixonadamente e os resultados eram bastante positivos”. Todavia, esse quadro, aparentemente favorável à formação do leitor, vai progressivamente se alterando com o passar dos anos, de modo que, ao final do Ensino Básico, o que se tem é um adolescente afastado da literatura e da leitura como lazer em geral – “A expressão de apatia e desinteresse instalando-se entre os alunos, transformando-os em ilustres desconhecidos para nós” (MAFRA, 2013, p. 63).

Não se pretende aqui discutir as possíveis causas dessa situação, para a qual certamente conta muito a própria maneira como a escola apresenta a leitura literária aos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Básico. Já abordamos tal aspecto em outro lugar, ao distinguir

a predominância de uma leitura ilustrada, para o primeiro momento, e de uma leitura aplicada para o segundo (COSSON, 2011). Não se pretende, também, analisar as premissas sobre formação de leitor e o conceito de literatura que orientam o estabelecimento de um diagnóstico da situação, em alguns casos demasiadamente presos ao horizonte da formação *escolar* do leitor, implicando reduções e idealizações, tanto do leitor quanto da literatura em si mesma – uma discussão que também já buscamos realizar em outro lugar (COSSON, 2014). Antes, vamos nos servir dessa reconhecida realidade para colocar em discussão alguns pontos nodais do ensino de literatura entre nós.

Para atender a esse propósito, tomaremos a experiência de leitura literária de jovens em círculos de leitura, no caso os jogos de RPG (*Role Playing Game*)¹ e grupos góticos, a fim de introduzir uma revisitação a pares de termos tradicionalmente relacionados à didática ou à metodologia do ensino da literatura, tais como conteúdo escolar/períodos literários, livro/obra literária, formação do leitor/formação do leitor literário. A ideia é, em um primeiro momento, apresentar como os grupos de jovens se relacionam com a literatura em suas práticas leitoras, ou seja, como se dá a experiência de leitura literária desses jovens, comprovando que eles não apagaram a literatura de suas vidas, como parecem indicar as teses mais extremadas do diagnóstico citado. Depois, em um segundo momento, à luz dessa experiência, pretende-se mostrar como essas práticas podem nos ajudar a refletir sobre o cenário hegemônico do ensino de literatura em nossas escolas, isto é, realizar uma reflexão sobre a lições que podemos tirar dessas práticas

1 O RPG, sigla para *Role Playing Game*, é um jogo de personificação que permite aos jogadores vivenciarem uma narrativa ocupando o lugar das personagens em um cenário com características previamente definidas. Para organizar a narrativa, há um mestre que funciona como um narrador e são usados dados a fim de estabelecer a vez e o comportamento de cada personagem-jogador. Para detalhes sobre a história do jogo e sua expansão no Brasil, além de suas relações com a literatura, ver, entre outros, Cupertino (2011) e Pavão (2000).

de leitura dentro do horizonte que usualmente se identifica para o ensino da literatura na escola.²

Lendo literatura fora da escola

Independentemente da forma como as instituições responsáveis pelo campo da literatura, tais como a crítica e a escola, identificam determinados tipos de publicações ficcionais, não se pode negar que crianças e jovens leem obras literárias fora do ambiente escolar ou a despeito do ambiente escolar. O sucesso de livros em série, como *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e *Fazendo meu filme*, de Paula Pimenta, entre outros, é uma evidência eloquente dessas leituras. As crianças e os jovens não apenas leem *best-sellers* internacionais e nacionais, como também assumem, por meio dessas e de outras obras, práticas leitoras bem definidas em termos de grupos e identidades juvenis. É esse último fenômeno o que nos interessa focar neste estudo, especificamente em torno de dois grupos: jogadores de RPG e jovens góticos.

Ao selecionar esses dois grupos de jovens, entre vários outros possíveis, estamos deliberadamente evitando entrar no debate sobre o lugar da chamada “literatura de massa” ou dos *best-sellers* na formação do leitor e no ensino da literatura. Debate esse que tem ocupado professores e estudiosos da área, ora como reconhecimento das preferências de leitura dos alunos, ora como leitura de iniciação ou de preparação para a leitura do cânone, ora como limite da seleção de textos na escola (SANFELICI; SILVA, 2015; MAFRA, 2013; TRÓPIA, 2012; RECHOU,

2 Em um estudo que verifica as pesquisas com o tema da literatura infantil realizadas em programas de pós-graduação *strictu sensu*, na área de Educação, no biênio 2011-2012, conforme listagem do banco de teses da Capes, Santos (2015) identifica treze pesquisas que tratam especificamente sobre o ensino de literatura, das quais dez concluem pelo fracasso desse ensino na escola básica.

2010; TAVELA, 2010; CECCANTINI, 2005). Ainda que se trate de uma discussão relevante, nosso interesse aqui se volta para a maneira como as obras são lidas, ou seja, para a prática de leitura que os jovens, sobretudo, apresentam enquanto leitores de textos literários fora da escola.

O material selecionado vem de uma pesquisa, realizada no período de 2010 a 2012, em que procuramos fazer uma espécie de etnografia de comunidades de leitores, buscando responder a pergunta: partindo da evidência de que ler é um ato *solitário*, o que acontece quando ele se transforma em um ato *solidário*? Ou seja, o que acontece ao leitor, à leitura e à literatura quando lemos juntos? Parte dos resultados já foram publicados no livro *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2014). A pesquisa contou, como instrumentos de levantamento dos dados, com a observação das práticas dos grupos leitores e a realização de entrevistas com seus integrantes. O que se vai apresentar em seguida é uma síntese, feita a partir da coleta dos dados.

Os leitores de RPG

O grupo de RPG observado era constituído exclusivamente de adolescentes numa faixa etária que vai de 17 a 23 anos. Eram todos estudantes universitários, à exceção de um deles, que estava finalizando o Ensino Médio na época. As áreas de formação eram bem diversas, compreendendo cursos de Exatas e de Humanidades, mas nenhum deles de Letras. A maioria deles não trabalhava e era proveniente de famílias cujos pais receberam formação universitária e atuavam em empregos compatíveis com esse grau de instrução. Independentemente das condições econômicas da família, todos eles possuíam *notebooks* e celulares, entre outros artefatos tecnológicos de uso pessoal contemporâneo. Não obstante, os instrumentos utilizados para jogar ainda eram aqueles tradicionais, como dados e material de cunho escolar, como papel e lápis. Além disso, repousavam, sobre a mesa do jogo, fichas de atributos das personagens e livros.

Os livros usados no RPG não são, em sua maioria, obras literárias, pelo menos não obras literárias no sentido tradicional do termo, pois constituem textos com instruções e informações sobre como jogar, cenários, atributos de personagens etc. Contudo, há obras literárias envolvidas, tanto textos canônicos ou tradicionalmente identificados como literários, quanto romances criados a partir das regras do jogo ou que façam uso de seus personagens e cenários. O grupo de RPG observado, por exemplo, havia lido a conhecida obra de Alexandre Dumas, *O conde de Monte Cristo*. Note-se que o texto lido pelos jogadores não era a versão resumida usada em muitos ambientes escolares, mas sim uma versão integral, constituída de dois volumes e mais de 1.300 páginas.

A relação que os jogadores mantêm com a literatura é dupla. Em um primeiro momento, há uma leitura instrumentalizada de vários textos, incluindo obras literárias. Dizemos instrumentalizada porque, mesmo havendo obviamente fruição quando se trata de obras literárias, essa leitura é feita com o objetivo de fornecer aos jogadores o máximo de informações sobre a personagem ou sobre o cenário; logo, trata-se de uma leitura que toma o texto literário como texto informativo, ao lado de outros textos. É verdade que, como elogiam os defensores do RPG enquanto instrumento pedagógico no campo da literatura, essa leitura pode ser associada ao trabalho de um crítico, por conduzir a um conhecimento normalmente minucioso dos detalhes da história narrada, assim como da montagem dos perfis das personagens, o que implica repetidas leituras e certo esforço de interpretação. Além disso, os jogadores se preocupam em conhecer em detalhes os autores e os dados históricos e culturais citados nas obras, bem como a edição original.

Já em um segundo momento, tem-se, de fato, uma relação propriamente literária com as obras literárias. Trata-se do jogo em si mesmo, ou seja, de quando os jogadores, após terem lido os livros e esquadrinhado seus personagens, enredo e outros aspectos de sua elaboração, passam a vivenciar uma narrativa de caráter literário, recriando

oralmente os textos em uma apropriação quase antropofágica. Esse processo só não é mais criativo por conta das regras que podem engessar o jogo, além de os jogadores dependerem em boa parte dos conhecimentos e habilidades do mestre.

Essas duas leituras fazem dos jogadores de RPG estudiosos dos textos usados para o jogo e, ao mesmo tempo, criadores de textos literários. Dessa forma, eles experienciam a literatura, recortam ambientes e personagens, remodelam a história, incorporam outras obras, realizam operações intertextuais, escrevem apreciações sobre as personagens, fazem pesquisas sobre autores, dados históricos, mitológicos etc. Em suma, mergulham na história, ou seja, eles fazem literatura: são legitimamente leitores-produtores de literatura.

Os leitores noturnos de poesia

O grupo de jovens góticos observados em nossa pesquisa era constituído por um núcleo central de duas moças e um rapaz, na faixa etária de 16 a 18 anos, mas contava com participação esporádica de outros jovens, a depender do local do encontro e da atividade a ser desenvolvida. Todos eles cumpriam o estereótipo usual dessa subcultura juvenil, ou seja, eram facilmente identificáveis pelas roupas escuras, pela maquiagem pesada e pela contestação dos valores “burgueses” (KIPPER, 2008). A aparência “gótica” era mantida em todas as situações sociais, mesmo naquelas em que havia algum tipo de restrição de etiqueta, como no caso do uniforme da escola de uma das moças, que era colocado sobre as roupas pretas e acompanhado de um colar cujo pingente era um enorme Ankh.

Esse grupo apresentava como particularidade uma relação intensa com a escrita enquanto registro – todos eles mantinham um diário onde registravam não acontecimentos, mas suas impressões, sensações – e a poesia enquanto gênero poético por excelência, representado pelos escritores Augusto dos Anjos e Edgar Allan Poe. Os registros feitos

nos diários serviam de base para a elaboração de textos poéticos que eram oralizados em encontros do grupo ou em algum evento especial. Outro elemento interessante era a relação com a música, que servia de pano de fundo para a declamação ou para a escrita dos textos. Observe-se que, tal como qualquer jovem contemporâneo, eles utilizavam os recursos das mídias sociais para se comunicar, e nelas também veiculavam suas produções poéticas.

A literatura, na vida desses jovens góticos, não é algo externo, um conjunto de livros ou uma lista de leitura para o vestibular. Ao contrário, ela se constitui em matéria viva de identidade e de expressão. Para eles, a literatura, especialmente a palavra poética, faz parte do modo de ser e de estar no mundo de uma maneira indissociável. Não é que lhes falte a noção de que há instituições, autoria e outros elementos constituidores de um sistema literário, é que eles simplesmente não adotam os pressupostos dessas instituições para se relacionar com a linguagem literária, realizando, assim, uma apropriação diferenciada que é toda deles, até porque a literatura faz parte da forma de dizer o que eles sentem e querem dizer ao mundo.

Em suma, nesses dois grupos de jovens, a formação do leitor e a interação com os textos são bem mais intensas do que uma simples leitura, até porque eles se apropriam do texto literário para recriá-lo em seus próprios termos. Dessa maneira, ainda que tenham sido aqui brevemente apresentados, fica evidente que esses jovens vivenciam a literatura de um modo que a escola gostaria de proporcionar aos alunos, mas raramente consegue fazê-lo.³ Daí a questão: o que essas experiências ensinam a nós, professores de literatura, nós que amamos tanto a

3 Esses não são os únicos grupos de jovens que mantêm uma relação especial com a literatura. Em estudo sobre os *fanfictions*, Nakagome e Murakami chegam a uma conclusão semelhante, registrando que “[...] para que o ensino de literatura atinja o ideal de humanização que por tanto tempo a norteou, a transformação em suas práticas é urgente. Talvez os jovens estejam apresentando possibilidades para isso. Ou melhor dito: os fãs já estão construindo caminhos. Talvez, então, eles sejam um exemplo daquilo que devemos esperar encontrar nos leitores escolares: sejam estudantes, sejam professores” (NAKAGOME; MURAKAMI, 2013, p. 83-84).

literatura, que queremos ensiná-la? Antes de qualquer resposta, acreditamos que precisamos tomar consciência de nossas próprias concepções sobre o ensino de literatura na escola. Para isso, propomos percorrer o que chamamos de pares de “sinônimos naturalizados”, no sentido de que usamos as duas palavras como se fossem intercambiáveis, uma significando, indiscriminadamente, a outra, sem nos questionarmos sobre os limites dessa identidade. A proposta aqui é romper com essa naturalização, liberando os conceitos dessa relação de sinonímia.

Os sinônimos naturalizados

Literatura como conteúdo escolar = periodização da literatura?

Quando falamos da literatura como matéria ou conteúdo escolar, a referência imediata é o Ensino Médio e a periodização da literatura em termos artísticos. Certamente essa relação está diretamente associada à formação oferecida pelos cursos de Letras, nos quais se trabalha a literatura a partir de períodos artísticos, em disciplinas nacionais e cronologicamente sequenciais. Também não pode ser desconsiderada a influência dos livros didáticos que, replicando, em uma escala menor, a estrutura dos cursos de Letras, também informam que literatura na escola é sinônimo de periodização literária. E isso para não entrarmos na análise dos currículos oficiais dos estados, que também tendem a seguir essa mesma direção, havendo ou não uma disciplina denominada Literatura Brasileira no currículo do Ensino Médio.

Desenredando a teia desses sinônimos, vamos começar pela associação indevida do ensino da literatura a um determinado nível escolar. Literatura não é apenas matéria do Ensino Médio, mas também do Ensino Fundamental, uma vez que a formação do leitor literário é parte da formação escolar que se oferece no Ensino Básico. Dizendo de outra maneira, independentemente de haver ou não uma disciplina

especialmente designada com o seu nome, a literatura é ensinada na escola em todo o período de formação, incluindo, até mesmo, a educação infantil.

É dentro desse horizonte que se deve buscar definir o conteúdo do ensino escolar da literatura, que não pode, obviamente, ficar restrito aos períodos artísticos. Por isso, de nada valem as tentativas de resolver a dificuldade, para não falar a aversão, que os alunos sentem em relação a esse conteúdo, alterando, por exemplo, a ordem cronológica para se iniciar o aprendizado por um período supostamente mais acessível, pois o problema é a concepção de que o conteúdo do ensino da literatura é a periodização. Também não se pode aceitar o *laissez-faire* ao qual se encontra entregue o ensino da literatura no Ensino Fundamental, seja por essa não constituir uma disciplina própria, seja por ser frequentemente confundida com o ensino da língua nacional. Nos dois casos, é preciso ter claro que o conteúdo da literatura é a leitura literária e o que se ensina é a ler literariamente os textos. Dizendo de uma maneira mais pedagógica: a razão da existência da literatura como um conteúdo escolar, o objetivo do letramento literário na escola, é o desenvolvimento da competência literária.

É isso o que os nossos jovens leitores góticos nos mostram quando simplesmente ignoram a periodização da história literária e investem em uma relação intensa com a literatura: uma leitura em que a literatura se incorpora à vida deles. É isso também o que fazem os jovens jogadores de RPG quando recuperam não só as referências históricas contidas nas obras, como também aquelas do momento de sua produção, colocando-as a serviço da leitura que fazem das obras.

Leitura literária = análise literária?

Aparentemente, o trabalho com a literatura na escola parece se dividir em *leitura literária* e *análise literária*, tomadas essas atividades ora como opostas, ora como sinônimas. A relação entre ambas, no entanto,

não é nem de oposição, nem de sinonímia, mas sim de inclusão. Para deixar a questão mais clara, vejamos como se constitui essa equação.

A visão de que a leitura literária se opõe à análise literária deriva, certamente, de uma concepção limitada e limitadora da leitura literária como uma simples fruição; logo, ela não precisa ser matéria de ensino, cabendo ao professor apenas disponibilizar os livros adequados aos alunos. Quando muito, motivá-los para a leitura. Como já tratamos anteriormente (COSSON, 2006), apaga-se, nessa concepção, o próprio papel da escola e do professor, além dos protocolos que a leitura literária, assim como toda atividade de leitura, demanda para a sua realização.

De outro lado, inferir que a leitura literária é um mero sinônimo de análise literária reduz o horizonte da primeira ao trabalho escolar com a literatura que se identifica com a segunda. Trata-se, em vários casos, de uma visão instrumentalizada da leitura literária, que não valoriza, ou até mesmo apaga, a interação maior do leitor com o texto literário. Isso quando não se toma a análise literária como uma descrição de categorias narrativas, figuras poéticas ou níveis de linguagem, ou seja, como uma exposição de fundo taxonômico que se esgota em si mesma, assumindo o lugar da análise quando, na verdade, trata-se de uma atividade introdutória dela.

Dessa forma, precisamos desfazer esses sinônimos, compreendendo, em primeiro lugar, que o ensino da literatura na escola solicita a oferta de uma leitura sistemática e sistematizada dos textos literários. É óbvio que, nessa sistematização, entra uma pluralidade de saberes literários de cunho analítico, crítico, teórico, histórico, comparatista etc., tendo em mente as nas disciplinas que estudam a literatura. Mas esses saberes não são um fim em si mesmos, assim como não o é a análise literária, que é apenas uma das formas possíveis – e, para mim, preferencial – de praticar a leitura literária na escola.

Nos dois grupos, são os jogadores de RPG os que mais se aproximam da análise literária, mas não se deve ignorar que eles o fazem como atividade prévia ao jogo, ou seja, como uma das condições para realizar adequadamente e com maior profundidade a apropriação do texto,

que é base para o jogo. Talvez seja essa relação de estudo minucioso para um fim específico, que é ler melhor o texto, e que nós, professores de literatura, tanto precisamos aprender com esses jovens.

Formação do leitor = formação do leitor literário?

Dada a longa e produtiva relação entre ensino de língua e ensino de literatura através de séculos, não surpreende que a formação do leitor seja assumida como sinônimo de formação do leitor literário. Embora a relação entre as duas formações seja verdadeira e necessária, é preciso distingui-las, para que uma não se apague frente a outra.

Nesse sentido, uma primeira distinção a ser feita diz respeito à formação do leitor, que é tarefa de toda a escola, ou de todas as disciplinas escolares, indistintamente. Afinal, a leitura é atividade básica em toda e qualquer prática escolar, mesmo naquelas que aparentemente não utilizam textos como material didático principal. Que outra coisa fazem, afinal, os professores de matemática, de biologia e de química, mesmo recorrendo a números e experimentos, senão ensinar seus alunos a lerem conforme as regras de suas áreas de conhecimento?

A literatura participa desse esforço coletivo e serve de meio privilegiado para a formação do leitor na escola, mas sua tarefa vai além: ensinar literatura tem como fim formar o leitor literário. Trata-se, pois, de um leitor diferenciado porque diferenciada é a literatura enquanto linguagem. Até porque o leitor literário não é apenas leitor no sentido estrito da palavra, pois a experiência da literatura demanda uma interação intensa com a palavra que conduz à incorporação do outro e do mundo sem que se abandone a si mesmo. Nesse processo de apropriação, as fronteiras entre leitura e escritura são borradas, tal como se verifica no caso dos jovens góticos e jogadores de RPG, praticantes de uma leitura que, por ser literária, é sempre responsiva.

É por isso que a escola precisa conceber a formação do leitor literário como um fim específico, ou seja, o ensino da literatura deve formar

um leitor literário capaz de manipular o repertório da literatura apropriando-se dos textos, tanto no sentido da recepção, quanto da produção, além de compreender e interagir com as instituições que regulam o mercado que disponibiliza esse repertório, entre outros aspectos. Daí um ensino de literatura capaz de fazer com que:

[...] os leitores, iniciantes e já iniciados, percebam a significação dos textos, por meio das variadas possibilidades cognitivas, da observação das conotações, da descoberta dos meandros espectrais dos parágrafos ou estrofes, da análise socioideológica daquela que é a matéria-prima do texto, a palavra (MENEZES; COELHO, 2016, p. 79).

Livro = obra literária?

A relação entre literatura e escrita faz parte de uma tradição venerável e profícua. A literatura deve à escrita a permanência e a fixação dos textos ao longo dos séculos, uma vez que, antes dela, outras formas de registro se mostravam por demais efêmeras ou ineficazes. A escrita possibilitou diferentes formas de registro e de experimentação na construção dos textos literários, ampliando os limites territoriais da linguagem literária. Literatura e escrita se irmanam em vários espaços, sobretudo o pedagógico, como na formação do leitor e na fixação e aprendizagem da língua.

A despeito dessa tradição, não se pode reduzir a literatura ao texto escrito e ao seu símbolo maior que é o livro. Sem desconhecer que os livros são veículos privilegiados da literatura em nossa cultura, precisamos ter consciência de que a literatura não está apenas nos livros. Antes da escrita, a literatura já se fazia presente nas sociedades humanas, conforme testemunham as coletâneas que hoje circulam entre nós sob o rótulo de “narrativas tradicionais”, ou de “literatura oral”. Ao lado da escrita, a literatura apresenta-se no teatro, nas recitações, nas

declamações e nas demais práticas que recorrem à memória e à voz como registros de textos literários, independentemente de elas terem como origem ou suporte um texto escrito. Para além da escrita, a literatura participa de diversas manifestações contemporâneas que se projetam nas telas e nas mídias digitais em geral, como *blogs*, *fanzines*, aplicativos etc.

Para desnaturalizar essa sinonímia entre livro e obra literária, literatura e escrita, precisamos desconstruir a exclusividade da escrita como veículo da literatura, entendendo que a linguagem, assim como se apresenta nos livros, também se faz presente em outros espaços e meios, até porque o que importa é menos o veículo e mais a palavra feita literária. Precisamos também desierarquizar a posição da escrita em relação a outros tipos de registro, ou seja, a incorporação de obras literárias não escritas ou que tenham forte participação de outros tipos de registro ao letramento literário na escola não deve ser vista como uma concessão a manifestações culturais mais do agrado dos alunos, ou uma forma de cooptação de seu interesse, mas sim como textos literários legítimos que merecem o mesmo tratamento que o escrito. E isso sem que deixemos de reconhecer que, por força da tradição, a literatura na escrita acumula – e, aparentemente, ainda acumulará por um tempo considerável – um repertório literário de grande relevância. As diversas maneiras como os jovens góticos e os jogadores de RPG se apropriam dos textos literários e os praticam, independentemente do suporte em que são veiculados, deveriam nos mostrar o que realmente importa quando se trata da leitura literária.

Poderíamos estender esses exemplos a outros pares de termos tão comuns em nossa área de atuação, mas acreditamos que já ficou clara a nossa intenção. Antes de assumir que um termo vale o outro, precisamos nos indagar até que ponto a naturalização desses sinônimos não esconde questões que devemos ter claras quando falamos de ensino de literatura ou, mais especificamente, do letramento literário na escola. Afinal, o que não podemos esquecer é que o ensino na escola deve proporcionar aos alunos, antes de qualquer coisa, a experiência

da literatura. Sabendo que a apropriação literária do texto literário demandada por essa experiência não exclui, obviamente, o conhecimento *da literatura* e aquele *sobre a literatura*, que também fazem parte do letramento literário. Não é sem razão que os jovens góticos e os jogadores de RPG aqui focados não são apenas leitores, mas também produtores de literatura. A intensidade da experiência da literatura rompe essas fronteiras frágeis que nos impedem de ver que a literatura é uma linguagem e, como tal, deve ser praticada em toda a sua extensão para ser verdadeiramente vivenciada.

Referências

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação da leitura. In: RETTENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa. (Org.). *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter*. Passo Fundo: UFP, 2005. p. 23-52.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário em sala. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 281-298.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. *Vamos jogar RPG?: diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. São Paulo: Biblioteca24horas, 2011.

KIPPER, Henrique A. *A happy house in a black planet: Introdução à subcultura gótica*. São Paulo: Edição do autor, 2008. Disponível em: <http://www.gothicstation.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/leitura%20e%20revelia%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

MENEZES, Danielle de Almeida; COELHO, Fábio André. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/download/4734/3478>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NAKAGOME, Patrícia Trindade; MURAKAMI, Raquel Yukie. Transculturalidade, transformação: a relação dos fãs e dos estudantes com a literatura. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão, SE, Ano VIII, v. 19, n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1851/1623>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PAVÃO, Andrea. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG)*. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS, v. 45, n. 3, p. 75-79, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8124/5814>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. *Educ. rev.*, Curitiba, PR, n. 57, p. 191-204, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602015000300191&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38946>.

SANTOS, Alcione Maria dos. O ensino de literatura e a prática docente. *Contexto*, Vitória, ES, v. 2, n. 28, p. 6-22, 2015.

TAVELA, Maria Cristina. Literatura de massa na formação do leitor literário. *Revista Eletrônica Darandina*, Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 1, p. 1-9, dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

TRÓPIA, Luiza. Leitores de Harry Potter: entre livros, leituras, telas, encontros. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3939b.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

HISTÓRIA, TEORIAS E CRÍTICA LITERÁRIA NO ENSINO DE LITERATURA

UM PROFESSOR EM BUSCA
DAS CONEXÕES DE UM LABIRINTO

114

Jefferson Souza

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. (BOSI, 1994, p. 81).

Ante o desafio de problematizar a temática “Literatura e educação literária: a formação do professor e do leitor de literatura”, convenci-me de que articular a minha experiência como aluno de literatura na Educação Básica e no curso de Letras às minhas memórias de professor dessa disciplina – fruto de minha atuação no Ensino Médio da rede particular por mais dez anos – seria uma alternativa profícua. Optei por tal percurso analítico, por concordar com Ecléa Bosi, quando ela elucida que “não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais” (BOSI, 1994, p. 81). Assim – conjugando memórias, reflexão teórica e análise crítica – tentarei neste artigo discutir e elucidar alguns desafios teórico-metodológicos e filosóficos que envolvem o ensino de literatura.

Na condição de aluno de literatura no Ensino Médio, no final da década de 1990 e no início do primeiro decênio do século XXI, estudei literatura sistematicamente por intermédio da apropriação escolar

do método historiográfico, como boa parte de meus contemporâneos, acredito. Lembro-me de que os professores que tive ao longo do Ensino Médio, embora com características peculiares, assemelhavam-se quanto à forma de mediar os saberes literários. No geral, com o intuito de abarcar mais de cem anos de vida literária em mais ou menos quatro aulas, eles costumavam articular, nem sempre de forma convincente e dialética, macroacontecimentos históricos da Europa e do Brasil à produção literária nacional.

Certa vez, após uma aula ocorrida no terceiro ano, referente às correntes científicas do século XIX e à relação delas com a estética realista, perguntamos à professora de que maneira Machado de Assis se “encaixava” no panorama histórico que ela havia acabado de nos apresentar. Em resposta, disse-nos categoricamente que Machado de Assis era uma exceção. Entretanto, nas aulas seguintes, continuamos a estudá-lo com o rótulo de realista e com enfoque na sua biografia, na denúncia social empreendida em seus livros e no seu estilo. Tudo isso desarticulado em relação à aula anterior, que havia se pautado na contextualização histórica do século XIX e nas características gerais do Realismo. Naquela época, certamente, para os alunos que já haviam lido *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, entre outras obras do autor, devia soar muito estranho o fato de os livros didáticos, as questões de vestibulares e parcela do professorado inserirem Machado no Realismo científico.

Tempos depois, passei a compreender (já na condição de professor de literatura) que a forma hegemônica, até então, de analisar obras literárias na escola (pautada na lei mecânica de causa-efeito) era insuficiente para lidar com obras heréticas – como, por exemplo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – que mantêm uma relação enviesada e irônica com o horizonte de expectativa dominante de seu tempo.

Contraditoriamente, apesar de desconfiar das armadilhas do pressuposto metodológico de causa-efeito histórico, ao iniciar a minha atividade docente, herdei inconscientemente de meus professores do Ensino Médio a crença de que o professor de literatura tinha por ofício

empreender narrativas totalizantes de estilos de época. O que tudo indica é que esse expediente mimético não tenha ocorrido isoladamente comigo, pois, como lembra Maurice Tardif:

De acordo com uma abundante literatura [...], uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. (TARDIF, 2007, p. 68).

É evidente, portanto, que todos nós que estudamos e ensinamos literatura, nos anos de 1990 e início do século XXI, partilhávamos uma representação cristalizada de como ensinar e aprender essa arte, cultivada, no Brasil, por mais de 150 anos. Tradição que, conforme William Roberto Cereja (2005), remonta às orientações de ensino propostas pelo Colégio D. Pedro II para essa disciplina. Em suma, naquela época, todos nós, em consonância com as reflexões de Roberto Acízelo de Souza (2006), tomávamos a historiografia literária como sinônimo de narrativa épica – haja vista nosso anseio de elaborar uma exposição totalizante das épocas históricas e de divulgar a nação.

Todavia, com o tempo, a ideia de narrar a totalidade do século do Barroco, do Arcadismo, do Modernismo e de outros “ismos” passou a soar para mim enfadonha e pouco relevante. E somava-se a esse mal-estar o fato de os alunos, em geral, nos poucos espaços da aula dedicados à leitura de poemas, contos ou capítulos de livros de ficção, julgarem o exercício de interpretação de textos literários como uma atividade meramente subjetiva e arbitrária. Em outros termos, para eles, as interpretações que eu propunha (muitas delas em diálogo com as leituras de críticos literários) eram na realidade uma “viagem” (leia-se ilógica e lunática) e, por me julgarem apressadamente de “viajado”, sentiam-se no direito de “viajar” também, ou seja, interpretar arbitrária e inconsistentemente os textos. Nesse período, na verdade, eu desconhecía, quase que completamente, as reais dificuldades de meus

alunos no tocante à interpretação de textos literários e às suas experiências culturais e humanas.

Em razão disso, vi-me, naquela época, como um historiador de segunda mão, um “narrador épico” em tempos pós-modernos e um Hermes de um conhecimento contestado. Em face desse quadro, percebemos (ou concluímos) que seria imprescindível para o ensino de literatura investigar as particularidades da interpretação literária e como ela pode ser compartilhada significativamente com os outros. Certamente, os mistérios da interpretação e da natureza da obra de arte literária foram se aclarando para mim na medida em que fui entrando em contato com leituras referentes à fenomenologia literária e às teorias da compreensão e da interpretação, isso já no final da graduação em Letras. Temas, aliás, que me conduziram à minha dissertação de mestrado.

Assim, a partir da leitura do livro *A obra de arte literária*, de Roman Ingarden, e de textos sobre o efeito estético (problematizado por Wolfgang Iser), sobre as implicações socioéticas e emancipatórias da literatura (difundidas por Hans Robert Jauss) e sobre a perspectiva formativa dos textos literários (defendida por Paul Ricoeur e Antonio Candido), pude compreender duas questões fundamentais sobre o fenômeno literário. A primeira é que o texto literário é intencionalmente repleto de não ditos recuperáveis pelos leitores através do jogo particular de cada texto. A segunda remete ao fato de que o leitor é agente ativo no processo de significação do texto e participante de um determinado horizonte ético-estético, que o faz entrar em consonância ou em conflito com as representações e os valores sociais inscritos numa dada obra literária. Em outras palavras, a partir da leitura desses teóricos e filósofos, ficou claro para mim que um professor de literatura não pode prescindir de uma noção de texto literário que inclua o leitor como agente ativo do processo interpretativo, nem da consciência do caráter formativo da literatura.

Em decorrência dessas descobertas acadêmicas, empreendi (por volta de 2010) uma radical reestruturação de minhas aulas de literatura:

trouxe para o primeiro plano da aula a leitura efetiva do texto literário, priorizando o debate em torno de seus aspectos poéticos e humanístico-emancipatórios, e esmaeci a importância da contextualização histórica. Como era de se esperar, alguns alunos, pais e coordenadores passaram a questionar se eu, de fato, estava realmente ministrando aulas de literatura, já que, afinal de contas, todos eles já tinham (de alguma forma) cristalizado em seus horizontes mentais um modelo de aula de literatura. Além disso, muitos deles passaram a dizer que as minhas aulas eram, na realidade, uma mistura de interpretação de texto com filosofia.

No entanto, apesar de minha negligência (claramente ideológica) no tocante à contextualização histórica, intuo que consegui promover nas aulas um contexto de interação produtivo que passou a contemplar, simultaneamente, os meus saberes sobre o fenômeno literário, os conhecimentos dos alunos e suas hipóteses, e as demandas interpretativas das obras. Ante essa nova realidade, em vez de apresentar interpretações prévias, optei por escutar os alunos e deixá-los (inicialmente) tecer suas impressões e hipóteses acerca dos textos que líamos em sala de aula. Não raras vezes, percebia que boa parte deles achavam, inicialmente, os textos literários uma bobagem ininteligível e desnecessária e que podiam escrever algo melhor do que Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira produziram. A partir dessa constatação, recorri à prática do julgamento estético – típica da esfera discursiva da Crítica Literária (que, aliás, atualmente, vem sendo considerada uma atividade anacrônica e elitista por parte de alguns) – a fim de construir com os alunos uma avaliação consistente acerca do valor artístico e humano das obras que líamos em sala.

Desse modo, adotei a seguinte estratégia: após as primeiras leituras que fazíamos de algum texto literário, pedia aos alunos que o avaliassem numa escala crescente de valor de 0 a 10. Em geral, à primeira vista, boa parte das turmas subestimavam os textos, como ocorreu, por exemplo, com *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, atribuindo-lhe notas, em média, inferiores a 5. Todavia, a

partir do momento em que localizávamos juntos os vazios semânticos do texto e íamos preenchendo-os, os alunos tendiam a mudar positivamente de conceito em relação ao valor e ao potencial artístico do texto. Na prática, eu funcionava apenas como um insistente arguidor que os ajudava a perceber o que não estava aparente nas obras. No caso, por exemplo, da leitura e análise do texto *Poema tirado de uma notícia de jornal*, ajudava-os, aos poucos, a descobrirem, de forma autônoma e prazerosamente, os sentidos e os discursos latentes presentes nele, como, por exemplo, a partir das seguintes provocações:

- O texto apresenta todas as características relativamente estáveis de uma notícia de jornal que estamos acostumados a ler?
- Por que o sujeito lírico se refere ao homem do poema pelo apelido e não pelo seu nome próprio?
- Qual é a representação social da profissão exercida pelo “homem” retratado no poema?
- Por que o barracão onde ele mora não tem número?
- Por que o autor localiza o seu poema narrativo num morro chamado Babilônia e não em outro lugar?
- Por que ele bebe num bar cujo nome é necessariamente 15 de novembro?
- Por que o “homem” retratado no poema se joga justamente na Lagoa Rodrigo de Freitas?

Logo após essa compreensão negociada, pedia para que os alunos voltassem a julgar o poema na mesma escala crescente de valor de 0 a 10. Muitos deles aumentavam sensivelmente as notas ou atribuíam a ele o valor máximo. Não raras vezes, muitos deles diziam não ter gostado do texto, pelo fato de ele não os ter tocado afetivamente, mas, mesmo assim, atribuíam-lhe uma boa nota, devido à engenhosidade e à percepção do poeta. Tinha plena consciência de que (muitas vezes) eu estava frustrando, de certo modo, o horizonte de expectativa dos alunos, pois sabia que eles desejam mesmo era entrar em contato com

os *happy ends* amorosos, as histórias de aventuras e de terror (gosto, aliás, justificado pela idade deles e pela onipresença da indústria cultural em nosso cotidiano). Apesar da ressalva de alguns alunos, acreditava (e ainda acredito) que eu estava cumprindo uma função: a de promover o encontro de meus alunos com certos escritores, que dificilmente despertariam o interesse deles, não fosse pela mediação de um agente de leitura (professor ou não) extremamente envolvido com o universo poético dos escritores.

Assim, com essa prática, intencionava atingir três objetivos: primeiramente, o de mostrar aos alunos que o autor havia feito uma série de seleções e combinações que tornavam o seu dito muito mais forte e significativo; em segundo lugar, o de que eles não só reconstruíssem o universo poético do escritor, mas, sobretudo, recolocassem para o nosso “aqui e agora” a questão do poeta; e, finalmente, o de que eles se conscientizassem de que o jogo do texto literário demanda de nós a mobilização de um amplo e variado repertório cultural e afetivo, bem como o refinamento da percepção.

No entanto, apesar de bastante satisfeito com meu trabalho em sala de aula até então, percebi certas lacunas em relação ao meu entendimento da educação literária e seus propósitos, na medida em que fui entrando em contato com outros debates teóricos na esfera acadêmica. Vale salientar, entretanto, que, apesar de Rildo Cosson, desde 2006, em seu *Letramento literário: teoria e prática*, ter proposto e difundido uma sequência didática expandida para a abordagem da literatura no Ensino Médio, que abarca desde a leitura efetiva do texto literário até a sua contextualização, continuei evitando realizar estudos contextuais da literatura em sala de aula, com receio de retornar às antigas “narrativas épicas” dos estilos de época.

Essa concepção passou a mudar quando entrei em contato com os questionamentos de Gérard Genette acerca do suporte livro e dos paratextos editoriais (textos que o acompanham, como prefácios, quarta capa, epígrafe etc.). As observações do teórico francês, de certa forma, contestavam os pressupostos teóricos da Estética da

Recepção e da Fenomenologia Literária, que (como já apontei) dirigiam a sua atenção para o texto em si (sem suporte) e para suas implicações hermenêuticas.

A partir desse *insight*, pude perceber que eu não estava levando em consideração outros aspectos do fenômeno literário de que as teorias às quais me filiei não davam conta. Em outros termos, constatei que meu campo de visão estava, de algum modo, condicionado aos problemas epistemológicos das teorias que elegi e que, em razão disso, precisava ser alargado.

Desse modo, em consequência das provocações de Genette, notei que, se, de um lado, eu estava fazendo um trabalho significativo com meus alunos no que se refere à formação estética, hermenêutica e humana, por outro, estava retirando deles o direito de ter acesso às dimensões contextuais do texto literário, como – por exemplo – o suporte dos textos e a historicidade da obra e do autor. Explico-me melhor: em razão de minha desconfiança das contextualizações generalistas, com frequência, não tive o cuidado de apresentar aos alunos os textos trabalhados em aula com as suas respectivas informações bibliográficas ou fontes da internet. Esses foram dados que, mais tarde, passei a julgar como essenciais em sala de aula, devido ao fato de eles possibilitarem aos alunos uma maior consciência da temporalidade que os aproximava e distanciava dos textos.

No entanto, à época, se eu tivesse cedido ao entusiasmo que experimentei ao ler Gérard Genette, teria obliterado as contribuições de Jauss, Iser e Candido. E, conseqüentemente, eu teria caído numa espiral perversa de idolatrar as tendências teóricas novas e desabonar as antigas. Aliás, com o tempo, passei a perceber que a circulação das teorias nas universidades e nas escolas não dependia, em sua grande maioria, da pertinência e da consistência das ideias que propagavam, mas, sobretudo, do prestígio das universidades que as criam ou as difundem, como atesta Lourival Holanda (2015). Ou, por outro lado, dependiam das preferências pessoais de cada pesquisador ou de horizontes teóricos hegemônicos.

Nesse sentido, dois ensaios de Marisa Lajolo intitulados *O texto não é pretexto*, de 1982, e *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*, de 2009, ilustram bem os riscos de se adotar posicionamentos teóricos demasiadamente rígidos no tocante ao ensino de um saber. Pode-se perceber que, no ensaio de 2009, Lajolo empreende uma espécie de *mea culpa* por ter criticado, com certo radicalismo, a presença da contextualização histórica nas aulas de literatura no texto de 1982. Tamanha foi a sua consciência como pesquisadora e educadora, que a fez assim afirmar em seu texto de 2009: “o título de meu ensaio original tinha lá suas razões: o texto não é mesmo pretexto. Mas é contexto” (LAJOLO, 2009, p. 112).

Diante dessas constatações, convencia-me cada vez mais – conforme a metáfora de Umberto Eco (2015) – de que eu não podia mais enxergar o “labirinto” do ensino da literatura no Ensino Médio a partir de numa perspectiva unilateral (segundo a imaginação da Antiguidade Clássica), mas, pelo contrário, deveria encará-lo conforme as exigências da imaginação contemporânea, que nos impele a todo momento a tecer várias conexões.

Especificamente, essa descoberta fez-me crer que, em se tratando de escola, as diversas teorias acerca do fenômeno literário que circulam ou circularam nas universidades podem encontrar acolhida nas aulas de literatura, contanto que as conexões tornem inteligíveis os fenômenos literários explorados em sala. Por exemplo, não foi porque Genette “questionou”, de alguma forma, a presença do suporte livro nas reflexões da Estética da Recepção que devo rejeitar essa última. Em outros termos, acredito que se devem estabelecer conexões entre teorias, a fim de oferecer aos alunos um quadro dinâmico (mesmo que parcial) de qualquer fenômeno que se leve para a sala de aula.

No entanto, parece que, pelo menos no Brasil, temos dificuldade de realizar conexões teóricas nas universidades e nas escolas. Atualmente, por exemplo, assistimos, nos departamentos de Estudos Literários, à circulação hegemônica de ideias relacionadas à História Cultural da Leitura, como também à preponderância de análise de conteúdos

literários em detrimento das formas, como nos lembra Maria da Glória Bordini (2015). Em consequência disso, tornou-se, hoje, quase uma heresia falarmos de formas literárias, valor estético e cânone em ambientes acadêmicos e escolares. Não se trata de refutarmos as contribuições dessas correntes, mas o que preocupa é o fato de nós, que estamos em diálogo com as universidades e com as escolas, estarmos mais uma vez sujeitos ao regime da obsolescência e da novidade de ideias teóricas. Portanto, se hoje o assunto proeminente nas universidades e nas escolas é o conteúdo, qual será o de amanhã? O contexto? O autor? Ou a imanência do texto? E, quem sabe, tantos outros.

Ante esse quadro, percebo que se abrem para mim, ao mesmo tempo, dois campos: um que me remete à impossibilidade e outro à possibilidade. Quanto à impossibilidade, sei que já não é mais possível enfrentar o labirinto do conhecimento literário e da docência pela perspectiva unicursal (típica da Antiguidade Clássica). Quanto à possibilidade, a intuição confirma que o labirinto, que eu pensava ter um dentro e um fora, possui, na realidade, várias combinações possíveis de entrada e saída. Por essa razão, intuo que devo me utilizar da perspicácia e da reflexão para estabelecer conexões teóricas significativas que conduzam o meu ofício de professor de literatura e de pesquisador ao encontro da formação do homem e de uma produção significativa do conhecimento literário.

Referências

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BORDINI, Maria da Glória. Fenomenologia e Hermenêutica: impactos sobre os estudos literários. In: SEDYCIAS, João. (org.). *Repensando a Teoria Literária contemporânea*. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 179-216.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, Umberto. O labirinto da mente: a cada passo você escolhe entre dois caminhos. *UOL*, 26 set. 2015. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/umberto-eco/2015/09/26/o-labirinto-da-mente-a-cada-passo-voce-deve-escolher-entre-dois-caminhos.htm>. Acesso em: 6 dez. 2015.

HOLANDA, Lourival. A teoria literária: desprestigiada e imprescindível. In: SEDYCIAS, João. (org.). *Repensando a Teoria Literária contemporânea*. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 87-103.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Iniciação aos Estudos literários: objetos, disciplinas, instrumentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ENSINO DE LITERATURA NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS

E AGORA, PROFESSOR(A)?

125

Ivanda Maria Martins Silva

Para início de conversa....

A literatura vem se adaptando ao contexto dinâmico da cibercultura, em que o predomínio da iconicidade e o dinamismo da comunicação virtual ganham destaque. Segundo Lévy (1999), a cibercultura envolve o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Ainda nos termos de Lévy (1999), o mundo da cibercultura é marcado pela interatividade, em que três princípios básicos orientam o crescimento do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Nesse sentido, o ciberespaço funciona como novo meio de comunicação, caracterizado não apenas pela infraestrutura material da comunicação digital, mas também pelo universo oceânico de informações disponibilizadas na *web* (LÉVY, 1999).

A expansão do ciberespaço reconfigura a gênese do campo literário (BOURDIEU, 2015), considerando-se a ideia de que o entendimento da criação artística só é possível por meio do mapeamento das mediações interpostas entre obra e público, agora transformadas pelas mídias digitais.

No cenário da cultura digital, abre-se uma diversidade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária (SANTAELLA, 2012). A noção de ciberliteratura redimensiona a própria compreensão da literatura como fenômeno multifacetado, dialógico, polifônico e cronotópico, em contínua interação com as transformações socioculturais e históricas (BAKHTIN, 2018).

Segundo Viires (2006), é importante considerar o termo *ciberliteratura* como um guarda-chuva para designar pelo menos três ramos de produção literária na cibercultura, tais como: 1) todos os textos literários disponíveis na internet, divulgados em *sites* e *blogs* de escritores profissionais, em antologias digitais e em revistas literárias *on-line*; 2) textos literários não profissionais disponíveis na internet, tendo em vista espaços independentes de publicação, por meio de *sites* de escritores amadores, portais de grupos de jovens autores ainda não reconhecidos pela crítica, exemplos de literatura em meios digitais (*fanfics*, textos baseados em *games* e narrativas coletivas *on-line*); 3) literatura hipertextual e cibertextos que incluem textos literários de estruturas mais complexas, explorando várias soluções possíveis de hipertextos e cibertextos multimídia que fazem a literatura misturar-se com artes visuais, vídeo e música.

Diante da expansão do ciberespaço, dos novos formatos da ciberliteratura, das inovações tecnológicas, das conexões interativas entre os sujeitos, da diversidade de mídias digitais, qual será o papel reservado à literatura? Antonio Candido já comentava, na década de 1970, a função da literatura em contato com novas formas de comunicação. Conforme o autor:

Os meios modernos de comunicação, com recurso triunfante ao elemento visual, criaram alternativas para a necessidade humana de fantasia e de conhecimento simbólico da realidade. Parece, então, que a literatura não tem mais o lugar privilegiado de antes, e que não está sendo nem talvez possa ser ensinada com eficácia formadora (CANDIDO, 1972, p. 806).

Na ótica de Candido (2006), a arte literária é um sistema simbólico de interação que envolve os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra e público (CANDIDO, 2006). Nesse sentido, só podemos entender a obra literária fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra (CANDIDO, 2006). Segundo Candido (1972), a necessidade de ficção se manifesta a cada instante, e a literatura funciona como resposta a essa necessidade universal, reconhecendo-se o universo ficcional em constante interação com as questões sociais. Ainda conforme o autor, “não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Ao analisar o papel da literatura na sociedade atual, Iser (1998) levanta a seguinte questão: por que nós precisamos desse meio particular (a literatura), especialmente tendo em vista o fato de que a obra literária está competindo com outros meios que têm cada vez mais um papel crescente em nossa sociedade?

Na perspectiva de Iser (1998), a literatura vem perdendo sua significância como espécie de personificação das relações culturais. No entanto, ainda segundo o autor, uma das características da literatura deve ser ressaltada, como, por exemplo, a sua capacidade de ficcionalizar, de construir mundos possíveis que dialogam com nossa realidade, seja transgredindo convenções, seja representando mimeticamente as relações sociais e culturais entre os indivíduos (ISER, 1998).

Com a revolução das mídias digitais, autores e leitores de obras literárias ajustam-se às novas estratégias de produção e recepção, estabelecendo contratos comunicativos que exigem dinamismo ainda maior.

A leitura assume papel de destaque no contexto marcado pelo automatismo e pela superabundância de informações, fatores que exigem um leitor ativo, dinâmico, capaz de selecionar quantitativa e qualitativamente informações. Dos textos impressos aos *e-books*, a literatura busca novos caminhos para (re)definir seu espaço no mercado editorial a fim de conquistar o público leitor.

Como observa Barreto (2001), variam os suportes de comunicação e transformam-se as relações dos sujeitos nas práticas de leitura. Os novos meios de comunicação configuram outros formatos de textos e gêneros, os quais demandam diferentes estratégias de leitura. Além disso, a hipertextualidade vem transformando as relações dos sujeitos com as práticas de leitura/escrita, e a literatura também sofre as influências da rapidez das trocas comunicativas no ciberespaço, das interconexões entre *links*, *hyperlinks*, textos, hipertextos, intertextos em constante diálogo no turbilhão digital.

Segundo Lajolo (2001), a noção de hipertexto contribui para os estudos literários, já que fortalece uma concepção de literatura marcada por relações intra e intertextuais, nas quais o leitor/navegador escolhe o seu percurso de leitura no espaço virtual e começa a estabelecer conexões entre os diversos tipos de textos e gêneros. É evidente o aumento na difusão da escrita e da leitura como atividades que sofrem alterações e se ajustam às novas exigências da era da digital.

Conforme Silva (1998):

Aos suportes impressos somaram-se os suportes eletrônicos da comunicação, fazendo crescer excepcionalmente a circulação da escrita nas sociedades letradas. Com esse crescimento e frente à verdadeira avalanche cotidiana de materiais escritos, o julgamento sobre a qualidade desses materiais, orientando os processos de seleção para o uso objetivo do tempo, impõe-se como uma necessidade concreta e irrefutável (SILVA, 1998, p. 15).

Na era das *fake news*, a formação de leitores críticos torna-se fundamental em um cenário marcado pela revolução tecnológica e pelas novas formas de interação mediadas pelas tecnologias digitais. Muitos leitores revelam passividade diante do dinamismo das ferramentas tecnológicas, ou seja, não conseguem selecionar qualitativamente informações e realizam uma recepção mecânica dos textos nos meios digitais.

Na perspectiva de Eco (2000, p. 11), “a internet é como uma enchente, não há como parar a invasão de informação”. Segundo o autor, um aspecto negativo da internet é a abundância de informação; uma boa quantidade de informações é benéfica, e o excesso pode ser péssimo, porque não se consegue selecioná-las qualitativamente. Nessa “enchente de informações” e diante dos atrativos do universo digital, a literatura busca meios de conquistar os leitores entusiasmados com as potencialidades criativas das mídias digitais.

Nesse cenário dinâmico, a literatura sofre um processo de transformação, pois, enquanto manifestação artística, dialoga com o contexto histórico-social, sempre em constante mutação e dinamismo. Mas como será que a escola tem feito essa reflexão sobre o papel da literatura no contexto das inovações tecnológicas e das mídias digitais?

Ensinar literatura em tempos de cultura digital... E agora, José?

Com a revolução do texto eletrônico, segundo Chartier (1999), há uma nova importância dada aos efeitos produzidos no leitor e à construção dos significados frente às diferenças estruturais entre o texto impresso e o virtual. Segundo o autor, “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1999, p. 88).

No caso da leitura literária, a cibercultura também propicia mudanças de paradigmas. Os gêneros literários começam a se adaptar a esse contexto, na medida em que leitores e autores começam a priorizar a

produção e a recepção de textos curtos (contos, crônicas, poemas), dado o dinamismo da cultura digital. Outros gêneros literários revelam-se a partir do caráter móvel e dinâmico do ciberespaço, por meio do entrecruzamento de linguagens, mídias, múltiplas semioses e diversos recursos disponíveis nas redes abertas da internet. Leitores e autores realizam experiências literárias inovadoras em contato com gêneros como: ciberpoemas, cibercrônicas, nanocontos, fotopoemas, video-poemas, *fanfics*, entre outros.

Vários teóricos discutem os rumos da leitura literária no universo digital. Cornis-Pope (2000, p. 6), por exemplo, acredita não apenas nas facilidades trazidas pelas tecnologias, mas também num importante lugar que a literatura e as práticas de leitura literária estão assumindo rapidamente nesse contexto de revolução tecnológica. O papel da literatura no contexto da cibercultura precisa ser cuidadosamente reavaliado, a fim de se garantir o espaço da leitura literária. Nossa mais urgente tarefa é, segundo o autor, integrar a literatura num ambiente global, informacional, no qual ela possa funcionar como um componente imaginativo, integrado às práticas culturais do mundo digital (CORNIS-POPE, 2000).

Nesse cenário, as redes sociais multiplicam-se diariamente, e as novas formas de interação mediadas eletronicamente promovem a ampliação da *inteligência coletiva* (LÉVY, 1999). Estamos inseridos em redes sociais, cada vez mais interconectados, e, compartilhando informações, vamos aprendendo a viver em rede. As redes sociais disseminam-se e passam a ter papel importante na difusão de informações, em meio às múltiplas formas de interação mediadas pelas tecnologias digitais. Conforme Pretto e Assis (2008):

A apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganizações da língua

escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

Ao dialogar com o contexto dinâmico de revoluções tecnológicas, a literatura busca encontrar espaço no mundo marcado pelo automatismo e pela avalanche informacional. Na ótica de Perrone-Moisés (1998, p. 204), a superabundância e a rapidez das informações na situação atual não permitem ao leitor nenhuma seleção real, comprometendo a visão crítica dos consumidores que se deparam com a efemeridade das informações virtuais e o crescente processo de massificação cultural.

No contexto em que a informação é disputada por todos, os repertórios de leituras dos sujeitos tornam-se essenciais na discussão sobre a formação de leitores críticos, capazes de *ler as linhas, ler as entrelinhas e ler para além das linhas* (SILVA, 1998).

Será que a escola está contribuindo para a formação de leitores críticos, considerando a importância da leitura literária? Será que o ensino da literatura está dialogando com as questões sociais que circulam fora da escola, tendo em vista as inovações tecnológicas? Esses questionamentos merecem ser constantemente retomados, no sentido de se ampliarem as reflexões sobre o papel da literatura dentro e fora da escola. Concordamos com Lopes (1994):

Ensinar literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo que fazem parte da cultura, e por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são sobretudo o abalar destas (LOPES, 1994, p. 368).

Desse modo, ensinar literatura é revelar ao aluno novos caminhos nas contínuas travessias rumo a experiências literárias significativas, para que o discente consiga enxergar o mundo com outras lentes. A literatura deve ser compreendida como dialogicamente ligada ao mundo empírico não de modo passivo, mas, sim, como transfiguração da realidade, visto que a obra literária inaugura um mundo possível, repleto de ditos e não ditos que devem ser atualizados pelo leitor. Como diria Bakhtin (1993), a linguagem literária *reflete e refrata a realidade*, revelando potencialidades dialógicas, polifônicas, cronotópicas e plurilíngues representadas no universo ficcional.

Retomamos aqui as considerações de Beach e Marshall (1991, p. 17): “o estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente”. É essa integração entre o texto literário e a dimensão sociocultural que a escola deve mostrar para os alunos. O aluno deve perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico/polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de (re)descobertas de sentidos (ISER, 2002).

No entanto, essa tarefa de colocar o aluno frente ao texto literário enquanto objeto lúdico de construção e negociação de sentidos ainda se revela como um desafio no contexto escolar. Como afirmam Bordini e Aguiar (1983, p. 17), os problemas do ensino da literatura não estão apenas nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas no modo como esses são abordados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica.

A escola ainda enfatiza uma *educação pela literatura*, quando o texto se torna espaço intermediário para atividades outras que não consideram a polissemia da obra literária. Na verdade, concordamos com Lajolo (1982), quando propõe uma *educação para a literatura*, despertando o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política.

Silva (1998) comenta o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem nele a ideia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações, tais como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outros detalhes superficiais que não avaliam, de fato, a compreensão do texto. Ao longo do tempo, a literatura sofreu um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba o ato de ler como ação cultural historicamente constituída.

Soares (1999) distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma *adequada*, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra *inadequada*, aquela que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura. Nessa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a integração entre a literatura e as demais áreas do conhecimento.

Considerando o processo de escolarização da literatura, o fato é que não se pode negar que é na escola onde o aluno terá um contato mais sistematizado com a leitura literária. Portanto, esse processo de escolarização deve ser considerado, na medida em que a escola pretende formar leitores e produtores de textos, desenvolvendo neles habilidades linguísticas passíveis de contribuir para sua autonomia dentro e fora dos limites da sala de aula.

O que nós, professores(as), podemos fazer é direcionar nossos esforços para desenvolver atividades criativas que possam promover a escolarização adequada da leitura literária, vinculando os processos de ensino e aprendizagem às necessidades que os alunos encontraram fora da escola frente aos usos sociais das práticas de leitura. Usada como instrumento para a leitura crítica do mundo, a obra literária tem

importância capital quando, como numa espécie de jogo, simula os conflitos da realidade e convida o leitor aos desafios da leitura. Como afirmam Bordini e Aguiar (1983, p. 27), ler a obra literária é imergir num universo imaginário organizado, carregado de pistas que o leitor deve seguir se quiser levar a leitura, ou melhor, o “jogo literário”, a termo.

Na perspectiva de Magnani (1989), discutir as conexões entre leitura, literatura e escola é repensar a dicotomia entre prazer e saber, além de pensar essas relações do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico. Sabemos que não é tarefa fácil estreitar as relações entre literatura e escola, mas é preciso repensar a concepção de literatura subjacente à prática pedagógica a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula.

É fundamental que a leitura literária seja trabalhada no contexto escolar, tendo em vista as novas concepções oferecidas pela teoria da literatura, as quais certamente podem contribuir para diminuir as distâncias e os desencontros que ainda existem entre o texto literário e o leitor (SILVA, 2005). Alguns autores acreditam que as teorias literárias, embora não tenham contribuído diretamente para a prática escolar, podem influenciar bastante o contexto de sala de aula (ZILBERMAN *et al.*, 1995).

Navegando rumo às palavras finais...

No cenário dinâmico da cibercultura, a escola precisa reavaliar o papel da literatura dentro e fora da sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os alunos e a leitura literária. O futuro da literatura será garantido pela capacidade de ficcionalização, como propôs Iser (1998), pois o homem sempre precisará de meios para representar seus anseios, desejos, sonhos, enfim, algo que mantenha sua imaginação sempre viva e ativa.

A escola parece ainda não ter conseguido se adaptar às exigências do cenário contemporâneo, no que se refere ao tratamento dado à

literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos-leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e a enfatizam como uma obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares.

A educação literária proposta pela escola merece ser reavaliada, a fim de que nossos alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais, políticas, culturais. Retomamos as considerações de Leahy-Dios (2001): de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se eles não conseguem ter uma compreensão mais ampla e crítica do objeto literário?

Como agência importante nas práticas de letramentos literários (COSSON, 2009), a escola precisa acompanhar a evolução dos estudos literários, no sentido de desenvolver estratégias metodológicas em sintonia com as demandas de aprendizagens dos discentes na cultura digital. Defendemos, assim, uma proposta de educação literária integrada a alguns princípios fundamentais, tais como: 1) compreensão da literatura como fenômeno artístico-literário multifacetado, polifônico, dialógico e cronotópico (BAKHTIN, 1993); 2) relações dinâmicas entre autores, obras e leitores no campo literário, reconhecendo-se a literatura no processo de intercomunicação e como direito humano (CANDIDO, 2011); 3) articulações entre experiências e práticas inovadoras quanto a letramentos literários e digitais; 4) proposta da noção de “letramentos literários digitais” como novo paradigma, unindo-se os campos da linguagem literária e da linguagem digital nos processos de apropriações literárias e tecnológicas, considerando-se a integração entre práticas e eventos de letramentos; 5) práticas pedagógicas inovadoras para educação literária, com foco em metodologias ativas, tais como: gamificação, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem entre times, *design thinking* e outras;

6) criação de expressões literárias, com foco na autoria criativa e na aprendizagem ativa de estudantes; 7) compartilhamento de recursos educacionais abertos (REA) no campo artístico-literário, a fim de disseminar a cultura literária do *remix* no ciberespaço; 8) valorização de gêneros literários emergentes e de expressões da ciberliteratura; 9) integração entre experiências com educação literária em espaços escolares e não escolares.

Esses são apenas alguns princípios que podem apoiar os(as) professores(as) quanto a reflexões sobre propostas didáticas para construir a cultura da educação literária aberta na cultura digital e valorizar a criação de experiências estéticas dos jovens leitores em contato com a literatura. Propomos, neste processo, articulações entre três eixos importantes: 1) valorização de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais dos(as) professores(as); 2) valorização de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais de estudantes; 3) ação docente em mediações e compartilhamentos de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais na formação de “comunidades interpretativas” (FISH, 1986).

As leituras literárias dos discentes precisam ser mais valorizadas no espaço de sala de aula, ampliando-se a compreensão da literatura como processo de negociação e (re)construção de sentidos, em que o leitor tem papel fundamental. No ato da leitura literária, as dimensões simbólicas, socioculturais e políticas precisam ser mais evidenciadas, articulando-se com a função estética da literatura e com a sua natureza dialógica/polifônica (BAKHTIN, 1993, 2018). Em síntese, a literatura tem papel fundamental na formação dos jovens estudantes leitores, proporcionando-lhes a imersão nas potencialidades simbólicas, polifônicas e dialógicas da obra literária.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BEACH, Richard; MARSHALL, James. *Teaching literature in the secondary school*. San Diego, CA: Harcourt Brace & Company, 1991.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 17-43, set. 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista de Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CORNIS-POPE, Marcel. Literary education in the age of hypertextual and networked communication: strategies for an interactive critical pedagogy. *E-magazine LiterNet*, n. 2 (3), 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- ECO, Umberto. O dilúvio da informação. *Veja vida digital*, São Paulo, n. 4, p. 11-15, dez. 2000.

FISH, Stanley. Literature in the reader: affective stylistics. In: TOMPKINS, Jane (Ed.). *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p. 70-100.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

ISER, Wolfgang. The significance of fictionalizing. *Anthropoetics: the electronic journal of generative anthropology*, n. 2, fall 1997/winter 1998. Disponível em: http://anthropoetics.ucla.edu/apo302/iser_fiction/. Acesso em: 21 fev. 2022.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LOPES, Silvina Rodrigues. *A legitimação em literatura*. Lisboa: Cosmos, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRETTO, Nelson; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. p. 75-84.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires, 1996.

SANTAELLA, Lucia. Para compreender a ciberliteratura. *Texto digital*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VIRES, Piret. Literature in cyberspace. *Estonian Science Foundation grant*, n. 5965, p. 153-174, 2004/2006. Disponível em: <http://www.folklore.ee/Folklore/vol29/cyberlit.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 2005. (Coleção Teses).

ZILBERMAN, Regina *et al.* Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO¹

140

Helio Castelo Branco Ramos

Introdução

O letramento literário tem sido alvo de vários embates acadêmicos, que incluem desde o questionamento sobre quais seriam as abordagens teórico-metodológicas mais adequadas até quais textos (canônicos, da cultura de massa, de outras esferas sociais etc.) deveriam figurar nas aulas. No tocante à questão teórico-metodológica, alguns pesquisadores – entre eles, Aguiar e Bordini (1993), Lajolo (1994) e Pinheiro (2009) – criticam a ênfase dada ao ensino de características gerais que compõem cada estética literária. Para esses pesquisadores, a formação do leitor deve enfatizar a leitura de textos literários, em vez de apenas se resumir a um estudo sobre as obras que seriam representativas de um determinado estilo de época.

¹ O presente texto foi publicado, originalmente, no número 52 da revista *Caderno de Letras da UFF*, Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor.

A formação do leitor de textos literários (ou mesmo de textos não literários) é uma tarefa que demanda do professor a articulação de diversos saberes. Esses saberes incluem desde conhecimentos específicos, como o domínio do objeto de ensino, passando por conhecimentos ligados às teorias da aprendizagem, até conhecimentos que são adquiridos na experiência docente (TARDIF, 2007). Esses diferentes conhecimentos são complementares, e cada um deles ilumina determinado aspecto da prática docente. Diante da impossibilidade de tratar da contribuição de todos eles para o letramento literário (sem correr o risco de abordarmos o tema superficialmente), iremos nos deter nas contribuições dos estudos bakhtinianos.

Julgamos ser indissociável do debate sobre letramento literário a reflexão sobre o que é compreensão leitora, pois o conceito que o docente possui acerca do processo de compreensão poderá influenciar a maneira pela qual ele irá propor a interação entre o aluno e o texto literário. Em outras palavras, a depender do conceito que o professor possui sobre compreensão leitora, poderá julgar que ela se resume à decodificação da materialidade linguística de um texto.

Neste nosso estudo, pretendemos não dicotomizar a relação entre teoria e prática. Para tanto, inicialmente, considerando algumas ideias presentes nos estudos do Círculo de Bakhtin, refletiremos sobre a relação entre os conceitos de língua(gem) e de compreensão leitora. Em segundo lugar, descreveremos uma proposta de abordagem para o letramento literário com base nessas ideias. Por fim, faremos algumas considerações acerca de nossa proposta.

Concepção dialógica de língua(gem) e compreensão leitora

É possível opor a concepção dialógica de língua(gem) a duas outras concepções. A primeira, cujos fundamentos poderíamos associar aos estoicos (ARAÚJO, 2004), é a de que ela corresponderia a um “instrumento”

cuja função seria externar o que um indivíduo pensa. A segunda, de base saussuriana, seria a de que ela representa um conjunto de signos constituídos por meio de uma convenção social, e cujo sentido se encerra numa relação de oposição entre eles. É possível perceber que ambas as concepções dão relevo a algum aspecto do processo de interação entre os sujeitos. A primeira reduz a língua(gem) ao uso individual de cada sujeito, já a segunda fica centrada no sistema linguístico em si.

Esses dois conceitos também são responsáveis por duas maneiras de conceber o processo de compreensão leitora. O primeiro pode nos levar à ideia de que o processo de compreensão leitora de um texto literário corresponde à identificação do que o autor queria dizer ao escrever seu texto. O segundo, por seu turno, pode fazer com que acreditemos que a compreensão de um texto literário se resume à decodificação de seus aspectos linguísticos. Nenhum dos dois conceitos pode dar conta do fenômeno da compreensão, porque ambos ficam presos a um único elemento do processo de interação entre os sujeitos.

De acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin, não é possível isolar a relação entre pensamento e língua(gem) em dois momentos, pois o pensamento em si já é constituído por material semiótico. Por outro lado, uma forma linguística sempre se apresenta aos interlocutores no contexto de enunciações relativamente estáveis, de modo que está ligada intrinsecamente a um contexto ideológico também relativamente estável. Por conta disso, Volochínov afirma que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” ([1929] 2009, p. 98-99, grifo do autor).

Essa impossibilidade de separar a palavra de seu caráter ideológico faz com que, ao estudar a língua(gem), reconhecamos que o conhecimento mantém uma relação intrínseca com contextos históricos e culturais específicos, e que as atividades intelectuais são atravessadas por peculiaridades institucionais e por uma dimensão ética (um

posicionamento axiológico) que tem sua visada na língua(gem) e em seu papel nas atividades humanas.

Desse modo, para o Círculo, a realidade da língua(gem) é o discurso, ou seja, um evento de língua(gem) cujo sentido só pode ser construído caso levemos em consideração quem são os sujeitos envolvidos em determinada interação, em que espaço e tempo essa interação se dá, que posicionamentos esses sujeitos assumem em relação ao objeto de seus discursos etc. Contudo, o discurso não é o “lugar” do caos, pois ele possui uma organização relativamente estável que ajuda os sujeitos a produzirem-no e compreenderem-no. Essa organização dos discursos, que tem por base seu tema, sua composição e estilo, além das condições de produção e compreensão dos sentidos de determinado ramo da atividade humana, Bakhtin nomeou de gênero discursivo.

Assumir que o discurso é a língua(gem) em sua concretude implica aceitar a noção de que ela é dialógica por natureza. Segundo Volochínov, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 127). Para o Círculo, o diálogo face a face é apenas um protótipo do que acontece em qualquer interação, isto é, nosso discurso sempre é uma réplica para o discurso de outrem. Nesse sentido, ao produzirmos um discurso, estaremos sempre produzindo uma relação com discursos anteriores ao nosso, para concordar com eles, discordar deles, parodiá-los, estilizá-los, entre outras possibilidades. Ao mesmo tempo que apresentamos uma réplica a um discurso anterior, nosso discurso também fica sujeito à réplica de terceiros, gerando, assim, uma cadeia ininterrupta de discursos.

Conceber a língua(gem) sob o viés do dialogismo faz com que aceitemos a ideia de que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 271). Assim, o processo de compreensão leitora não pode ser visto apenas como a busca das intenções do

autor do texto literário ou a mera decodificação da materialidade linguística de uma obra, porque essas noções minimizam o papel ativo do leitor. A compreensão leitora é, antes de tudo, um processo de interação, porque autor, texto e leitor são igualmente importantes na construção de sentido. Poderíamos dizer que o autor constrói uma obra para que ela possua uma “linguagem carregada de significado”, para lembrarmos Pound (2007, p. 32), e, por essa razão, há uma série de não ditos nela que o leitor precisa recuperar. Vale salientar, no entanto, que o leitor não constrói o sentido de forma aleatória, mas a partir dos ditos que uma obra apresenta. Poderíamos dizer que os leitores vão traçando diferentes percursos pelos ditos da obra, de modo que diferentes interpretações são geradas, dando, assim, “manutenção” à sua polissemia.

Nossa proposta teórico-metodológica

A concepção de língua(gem) presente nos estudos do Círculo de Bakhtin pode nos dar algumas pistas de como desenvolver uma proposta de letramento literário. Uma das principais perguntas a serem feitas, a fim de desenvolvermos tal proposta, é: o que nós, professores, queremos com o letramento literário?

Uma afirmação de Medviédev pode nos ajudar a formular uma resposta para esse questionamento: “É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre” ([1928] 2012, p. 198). Trata-se de uma importante reflexão sobre o papel da língua(gem) no amadurecimento da percepção humana, pois, sendo nossa consciência constituída por língua(gem), o que vemos e compreendemos sobre o mundo está diretamente relacionado com os gêneros discursivos que somos capazes de compreender e produzir. Nesse sentido, os gêneros discursivos não são apenas constituídos

pelas condições de produção de determinado ramo da atividade humana, mas também as constituem, de maneira que o modo como “conduzimos” nossa existência está permeado pela língua(gem).

De acordo com Freire (1992), todo ser humano já compreende o mundo que o cerca, porém o conhecimento da palavra faz com que passemos a compreender o mundo a partir de novas perspectivas. O caminho inverso também acontece, isto é, a partir de novas perspectivas sobre o mundo, nosso olhar sobre a palavra também se potencializa. Ou seja, quando passamos a tomar contato com discursos da cultura letrada, temos a possibilidade de superar o senso comum sobre a realidade. Através da superação do senso comum, também passamos a analisar os discursos produzidos pela cultura letrada com um olhar mais analítico.

Ainda no tocante à relação entre língua(gem), mundo e percepção, cumpre mencionarmos os estudos dos Formalistas Russos, que são muitas vezes retomados pelo Círculo de Bakhtin. Segundo Chklovski, nossa percepção, quando constituída pela língua cotidiana, encontra-se imersa em automatismos, já que essa língua, como é voltada à comunicação entre os sujeitos, procura torná-la “eficiente” ao máximo, garantindo um esforço perceptivo mínimo das coisas do mundo. Assim, para que um texto seja considerado artístico, precisa ser construído de uma forma que cause estranhamento ao leitor. Em outras palavras, o texto literário precisa apresentar uma configuração específica das formas linguísticas (a língua poética), diferente daquela com a qual estamos habituados a lidar cotidianamente, a fim de que essa nova configuração resulte igualmente numa mudança perceptiva no que se refere aos aspectos cotidianos mimetizados.

A nosso ver, a maneira como os formalistas concebem a função da leitura literária, isto é, tirar o ser humano do automatismo perceptivo no qual se encontra imerso, aponta para nós, professores, qual o objetivo do letramento literário: ajudar o aluno a compreender que o modo como o autor de uma obra literária organizou a simbologia de

seu discurso busca criar desvelamentos sobre a condição humana que, até então, estavam fora de nosso alcance perceptivo.

Contudo, o modo dicotômico como os formalistas separam os textos literários (a língua poética) de todos os outros textos não literários (resumidos a uma língua cotidiana) não parece traduzir o fenômeno da estratificação da língua(gem) em diferentes práticas discursivas, diferentes gêneros discursivos, registros, estilos etc. Além disso, outras práticas discursivas, como a filosofia, a religião, a ciência, o jornalismo etc., são constitutivas do discurso literário. Assim, não cremos ser possível advogar a “pureza” de uma prática discursiva, pois a natureza da língua(gem) é polifônica.

Neste ponto, caberia uma segunda pergunta: como ajudar, então, nossos alunos a se letrar literariamente partindo das ideias do Círculo de Bakhtin? Considerando que a realidade da língua(gem) é o discurso e que todo discurso estabelece uma relação dialógica com outros discursos, parece-nos que o letramento literário não pode acontecer apartado de outras práticas de letramento. Afinal, como nossa percepção é constituída por uma diversidade de gêneros discursivos, inclusive os gêneros da oralidade, é preciso refletir com nossos alunos sobre como essa diversidade de gêneros ajuda na construção de nossa subjetividade. Por exemplo, que concepção temos sobre a passagem do tempo ao lermos uma reportagem acerca de novos métodos para rejuvenescimento? Que concepção temos sobre a mesma temática ao lermos a poesia de Cecília Meireles? O que o discurso filosófico tem a nos oferecer sobre essa questão?...

A fim de corporificar como seria um trabalho de leitura dessa natureza, apresentamos a seguir a discussão de uma proposta de abordagem para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Primeiramente, definimos como temática a relação do ser humano com inovações tecnológicas. Em seguida, decidimos que habilidades desenvolver no âmbito da leitura, da reflexão linguística e da produção textual. Por fim, escolhemos os textos e o tempo a ser

dedicado à sequência didática. Vale salientar que essa ordem não precisa, necessariamente, ser cumprida à risca, porém é preciso levar em conta esses aspectos na elaboração de uma atividade didática. Nossa sequência é constituída por quatro etapas.

Na primeira etapa, que pode levar de 2 a 4 horas-aula, a depender do grupo-classe, inicialmente, devemos explicar para os alunos que iremos desenvolver atividades de leitura, reflexão sobre o uso da língua e produção de texto, a fim de compreender como nós, seres humanos, temos nos relacionado com as inovações tecnológicas. Realizada essa explicação, faríamos um momento de mobilização com os alunos, perguntando-lhes o que pensam a respeito do avanço da tecnologia. Em seguida, leríamos uma notícia publicada num *blog* voltado a usuários de *iphones* (BRASILEIROS..., 2014).

Antes de lermos a notícia, poderíamos mostrar as imagens que a acompanham, para que os alunos levantassem algumas hipóteses iniciais sobre o conteúdo da notícia. Perguntaríamos em que local possivelmente as pessoas se encontram, por que estão numa fila, o que significa o uso da pulseira que têm no braço (*cf.* BRASILEIROS..., 2014). E, principalmente, o que tudo isso teria a ver com a maneira pela qual nos relacionamos com a tecnologia.

Em seguida, exibiríamos a notícia na íntegra; se possível, através de uma projeção do *blog* de onde foram retiradas as imagens. Nosso objetivo com a leitura da notícia é ensinar os alunos a perceber o posicionamento discursivo de seus autores. Para isso, pediríamos aos alunos que examinassem o título da notícia – “Brasileiros dormem na fila para inauguração da Apple Store no Rio” – e levantassem novas hipóteses antes de ler o corpo do texto; entre elas, qual seria a razão de esses brasileiros dormirem na fila para a inauguração da loja da Apple. Poderíamos igualmente questionar os alunos se eles dormiriam numa fila como essa, e por quê. Depois de ler a notícia em voz alta junto com os alunos, eles a analisariam, a fim de descobrir por que esses brasileiros dormiram nessa fila e o que os autores da notícia pensam sobre essa atitude. Alguns aspectos linguísticos poderiam ser apontados,

como, por exemplo, as predicções a respeito da Apple: “apresentou seu típico padrão internacional” e “começou a distribuir braceletes com senhas numeradas, para que todos pudessem ser encaminhados a uma sala reservada [a fim de se acomodarem] confortavelmente e até tirassem uma sonequinha”. Além disso, os alunos poderiam ler no *blog* a aba “quem somos”, na qual os autores se definem como pessoas que desenvolveram um *blog* que “tornou-se referência para outros sites brasileiros e estrangeiros quando o assunto é Apple”, a fim de confrontar com as predicções que os autores fizeram para a Apple. Assim, seria possível perceber que os autores são entusiastas da atitude dos brasileiros que dormiram na fila.

Na segunda etapa, que também pode durar de 2 a 4 horas-aula, nosso objetivo é refletir com os alunos sobre o fato de que o entusiasmo do ser humano com inovações tecnológicas é antigo, a partir de uma notícia comemorativa dos 40 anos da ida do homem à lua e de depoimentos de pessoas que vivenciaram esse momento na qualidade de espectadores². Na mobilização para a leitura, perguntaríamos para os alunos se eles conhecem alguma inovação tecnológica que tenha marcado a história da humanidade. Em seguida, leríamos a notícia e perguntaríamos aos alunos que posicionamento eles esperam ouvir dos entrevistados, para comparar suas hipóteses iniciais com os discursos que iriam ouvir. Para que os alunos pudessem perceber o posicionamento dos entrevistados, seria possível explorar novamente aspectos linguísticos, como as predicções utilizadas para falar sobre o evento, e aspectos discursivos, como é o caso da entoação entusiasmada de alguns entrevistados. Num momento de pós-leitura, poderíamos pedir aos alunos que comparassem a atitude dos entrevistados com a atitude dos brasileiros que dormiram na fila aguardando a inauguração da loja Apple. Além disso, seria possível perguntar-lhes o acham disso tudo.

2 Tanto a notícia quanto os depoimentos encontravam-se disponíveis num *hotsite* do jornal Diário de Pernambuco (http://www.old.diariodepernambuco.com.br/hotsite/2009/lua_40anos/inicial.shtml), acessado em 30 de junho de 2015. Ao revisarmos o texto para esta publicação, constatamos que o *site* foi retirado do ar.

Na terceira etapa, que pode, como as anteriores, durar de 2 a 4 horas-aula, seria o momento de pôr em diálogo o letramento de notícias com o letramento literário, através da leitura do poema “O homem; as viagens”, de Drummond (2002). Seria o momento também de pôr em diálogo os discursos anteriores com o discurso do poeta, a fim de analisar que percepção ele nos proporciona sobre a temática que viemos discutindo durante as aulas. Antes da leitura do poema, relembraríamos como os autores das notícias e dos depoimentos se posicionaram em relação à temática e perguntaríamos aos alunos qual sua expectativa em relação ao posicionamento do poeta. Nesse ponto, caberia questionar se eles conhecem Drummond, se já leram algum de seus poemas, se conhecem os temas mais recorrentes de sua poesia etc., a fim de contextualizar sua produção poética.

Ainda antes da leitura do poema, poderíamos escrever seu título no quadro e questionar os alunos sobre o uso do ponto e vírgula, em vez da conjunção “e”. Caso os alunos não soubessem explicitar a ideia de oposição criada por esse recurso, caberia explicar-lhes e questioná-los sobre que tipo de oposição poderia existir entre o homem e as viagens ou, ainda, a que tipo de viagens se refere o poeta. Depois de declamar-mos o poema, de modo que o aluno pudesse perceber (em discussão oral posterior) que o ritmo dos versos desse poema tem uma relação direta com alguns efeitos de sentido, poderíamos dividi-los em duplas ou trios, para análise do texto com base num estudo dirigido.

No estudo dirigido, vários aspectos poderiam ser analisados, entre eles: a) que lugares são visitados pelo homem descrito no poema?; b) que razão ele tem para realizar a primeira viagem ao primeiro local? E em relação aos demais locais?; c) por que há uma série de construções no texto que sugerem uma repetição?; d) se comparada às outras estrofes, a sexta possui um ritmo mais lento. O que esse fato revela em relação ao seu conteúdo?; e) afinal, a que tipo de viagens o poeta se refere?

Durante a discussão sobre o poema, essas perguntas serviriam de base para que os alunos concluíssem que Drummond, por meio

desse texto, levanta a suspeita de que, entre outros aspectos, nós, seres humanos, somos capazes de produzir grandes feitos tecnológicos, porém não somos capazes de explorar nossa subjetividade ou ainda não somos capazes de “con-viver” uns com os outros. Finalizada a discussão sobre o poema, caberia perguntar aos alunos de que modo Drummond ressignificou (ou não) seu olhar para a questão da tecnologia, e por que razão.

Na etapa final, que estimamos durar de 2 a 6 horas-aula, caberia voltarmos à notícia do *blog*, para que os alunos tivessem a oportunidade de se posicionar também a partir da escrita. Como mobilização, perguntaríamos se eles perceberam que há comentários acerca da notícia e qual seria o possível teor desses comentários. Na sequência, leríamos os comentários para analisar de que modo os leitores se posicionaram em relação ao conteúdo da notícia. Em seguida, os alunos poderiam escolher comentar a notícia ou responder a algum comentário. Escolhida a maneira de participar, solicitaríamos que os alunos escrevessem uma versão preliminar do comentário. Concluída a versão preliminar, pediríamos que, reunidos em dupla, avaliassem a qualidade dos argumentos levantados pelo colega, a fim de sugerir alguma modificação. Finalizada a revisão dos argumentos, pediríamos para que os alunos fizessem uma análise da adequação linguística dos comentários à norma padrão. Depois de concluído todo o processo de revisão, publicaríamos os comentários no *blog*.

Considerações finais

Toda concepção de língua(gem) aponta para um modo de encarar o processo de interação entre os sujeitos. Nossa perspectiva sobre esse processo, por seu turno, igualmente contribui para os pressupostos que orientam nossa proposta teórico-metodológica de letramento literário. A concepção dialógica de língua(gem) nos faz pensar que o letramento literário, sobretudo no caso do Brasil (que ainda apresenta altos

índices de analfabetismo e analfabetismo funcional), não pode acontecer apartado de outras práticas de letramento, pois o texto literário demanda o diálogo com outros discursos, para que possamos compreendê-lo. Isso porque, como os demais textos, o texto literário apresenta uma resposta (no sentido bakhtiniano) a outros discursos, sejam literários ou não.

No tocante às competências e habilidades ligadas ao ensino de língua(gem), embora tenhamos focado em nossa proposta de letramento literário a questão da compreensão leitora, também a relacionamos com o ensino de reflexão linguística e produção textual, porque acreditamos, por um lado, que a reflexão linguística é constitutiva da leitura e da escrita, e, por outro, que a produção textual implica o posicionamento particular dos alunos. Assim, cremos conseguir um equilíbrio entre o (re)conhecimento do posicionamento axiológico de outrem e a possibilidade de também se posicionar.

Contudo, vale salientar que essa proposta de articular o discurso literário com outros discursos não visa dizer que ele não possui especificidade. Pelo contrário, essa articulação visa dar maior evidência ao seu projeto de dizer em relação ao projeto de outros discursos. Se considerarmos, por exemplo, os textos que sugerimos em nossa proposta, o de Drummond parece apresentar um questionamento mais profundo sobre o real, dando-nos a possibilidade de romper com nossos automatismos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2011, p. 261-306.

BRASILEIROS dormem na fila para a inauguração da Apple Store do Rio. In: BLOG do iPhone. [S. l.], 15 fev. 2014. Disponível em: <https://blogdoiphone.com/noticias/brasileiros-dormem-na-fila-para-a-inauguracao-da-apple-store-do-rio/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. 2. ed. Porto Alegre: [1917] 1976. cap. 1, p. 39-56.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. O homem; as viagens. In: MACHADO, Carlos. *Alguma poesia [blog]*. [S. l.], 16 set. 2002. Poema publicado originalmente em *As impurezas do branco*, de 1973. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummondo5.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, [1928] 2012.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. cap. 6, p. 103-116.

POUND, Ezra. *Abc da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

O TRABALHO COM A OBRA LITERÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

154

Normanda Beserra

Introdução

Escrevo estas reflexões sobre literatura e seu ensino apesar (e com pesar) de a literatura não ser a minha especialidade, mesmo que possa tomá-la como uma das minhas paixões.

Falo, assim, do lugar do professor ou da professora de Ensino Médio, isto é, o professor de língua portuguesa, aquele para quem literatura é um entre os vários eixos de ensino de língua; o professor que trabalha literatura em articulação ou, então, paralelamente aos outros eixos de ensino de língua: análise linguística (gramática), produção de textos (escritos e orais), leitura (de textos do cotidiano).

Não serão foco da minha fala as atribuições do professor de português do Ensino Médio, mas não podemos nos furtar a encarar algumas das especificidades que ampliam as dificuldades no atendimento a esse nível de ensino. Uma delas, as expectativas dos alunos e de seus pais em relação aos exames de acesso ao Ensino Superior, que levam,

às vezes, determinados componentes curriculares e conteúdos a serem eleitos como mais dignos de atenção ou esforço por parte do aluno (e do professor).

Assim, desse lugar de professora de português do Ensino Médio, dirijo, também a professores e professoras de português do Ensino Médio, os seguintes pontos de reflexão:

- Qual o lugar da obra literária na formação do aluno do Ensino Médio?
- O que ensinamos quando ensinamos literatura?
- O que deve ser objeto de avaliação no ensino de literatura?

Práticas de ensino prescritivo da obra literária

Tradicionalmente “prescrevemos” a leitura de obras literárias tendo em vista a lista indicada nos principais programas de vestibular de nossa região e “cobramos” a leitura dessas obras conforme a ordem cronológica das escolas ou movimentos literários, organização essa inspirada nos manuais de língua portuguesa.

Assim, conforme esse “cronograma” do ensino de literatura (com pouca variação), são indicadas obras da literatura quinhentista brasileira¹, do Barroco e do Arcadismo aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio (que têm, aproximadamente, 15 anos de idade) e obras do Romantismo e do Realismo brasileiros aos estudantes do segundo ano (16 anos). As obras da literatura moderna e contemporânea brasileira são restritas aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (17 anos).

Essa “norma” que prevalece no Ensino Médio, além de indicar a submissão do professor a instâncias externas ao trabalho pedagógico,

1 Um exemplo é o *Auto de São Lourenço*, de José de Anchieta (2010), peça teatral de propósitos catequistas, cuja primeira cena, o martírio de São Lourenço, se inicia com o seguinte texto: “Por Jesus, meu salvador,/ Que morre por meus pecados,/ Nestas brasas morro assado/ Com fogo do meu amor”.

ignora aspectos até certo ponto óbvios, como a maior ou menor maturidade do estudante para dispor-se à leitura de obras mais distantes do seu universo imediato.

Gostaria de destacar que não pretendo defender a inversão desse cronograma (que, de resto, seria apenas mais um cronograma), nem argumentar a favor de que os estudantes não devam estudar os textos da nossa tradição literária. Apenas propor aos professores que flexionem as leituras propostas às suas classes, considerando outros aspectos que não os meramente historiográficos, estáticos, como numa linha de tempo. Afinal, se desejamos atrair esses jovens para o universo da leitura literária, como ignorar certos aspectos de sua experiência juvenil?

Também, quando o movimento literário estudado naquela etapa de ensino é total ou predominantemente do campo da poesia, a seleção da obra fica mais complexa, pois, muitas vezes, acostumados que estamos a trabalhar com os questionários ou com as “fichas de leitura” que acompanham as obras narrativas, ficamos inseguros para indicar para os estudantes um livro inteiro de poesias e, pior, propor atividades a partir de uma obra assim. A solução costuma passar pela indicação de alguma obra narrativa que tematize ou se situe no contexto histórico do movimento literário em pauta e pelo estudo restrito a alguns poemas ou trechos de poemas, destacados da obra em que se inscrevem, geralmente aqueles mais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. Observe-se que, nesse caminho, por mais paradoxal que pareça, professores e professoras de língua e literatura presumem que os estudantes não suportarão ler um livro inteiro de poesia.

Enfim, o que salta aos olhos é que em geral não há preocupação com um projeto de ensino que tenha em mente a formação mais ampla do estudante de Ensino Médio ou mesmo do leitor literário; tampouco são considerados os interesses e o perfil desse grupo, ainda formado predominantemente por adolescentes.

Dessa forma, a leitura da obra é impingida aos estudantes como uma tarefa burocrática a ser cumprida, a qual é finalizada com a “prova do

livro didático”. É de se surpreender que os estudantes não desenvolvam o gosto pelo estudo da literatura?

Felizmente, a discussão sobre outras possibilidades de trabalho com o texto literário tem sido ampliada, também, em razão da importância atribuída à formação de leitores competentes e críticos na sociedade atual. Isso, evidentemente, inclui a leitura literária, à qual são atribuídas propriedades especiais, como as de atrair novos leitores, promover experiências por meio da imaginação, desenvolver a criatividade e o desempenho linguístico (VILLARDI, 1999). Eu acrescentaria que a literatura também é uma importante via de formação para o jovem, porque é capaz de despertar condescendência e solidariedade diante da miséria humana que se manifesta de tantas formas na nossa sociedade.

Se a leitura, particularmente a literária, é tão importante para a formação dos nossos jovens, é preciso investir na formação profissional do professor, o que inclui a própria formação do professor-leitor. Só assim ele será capaz de planejar atividades orientadas para a interlocução e para a reflexão criativa.

No próximo tópico, comentarei algumas atividades² propostas em contextos escolares diversos que têm como foco o texto literário.

A exploração didática do texto literário

A questão que se nos apresenta neste momento é: que estratégias de abordagem do texto literário podem conduzir a experiências significativas de leitura? Ou seja, como transformar a leitura da obra literária numa atividade atraente e relevante para o jovem estudante?

Se atentarmos para algumas atividades que são propostas para a literatura, verificaremos que nem sempre a atividade explora o texto

² As atividades que vão aqui comentadas foram coletadas em contextos diversos, como em livros didáticos, exercícios e provas destinados a alunos do Ensino Médio.

literário; sobre outras, teremos dúvidas; e, sobre outras ainda, não acreditamos na sua relevância pedagógica. Como exemplo desse último caso, podemos citar questões que trazem fragmentos de poemas para que o estudante identifique o nome do autor. Por outro lado, atividades que envolvem a designação de figuras de linguagem estão mesmo trabalhando conhecimento literário? Ou conhecimento metalinguístico?³

Analisemos uma atividade proposta a partir de um texto literário, transcrita a seguir:

Como quem esmigalha protozoários
Meti todos os dedos mercenários
Na consciência daquela multidão...

E, em vez de achar a luz que os Céus inflama,
Somente achei moléculas de lama
E a mosca alegre da putrefação!

Considerando a produção poética de Augusto dos Anjos, pode-se dizer que:

- a) foi recebida sem restrições no meio literário de sua época, alcançando destaque na história das formas literárias brasileiras.
- b) revela uma militância político-ideológica que o coloca entre os principais poetas brasileiros de veio socialista.
- c) foi elogiada entusiasticamente pela crítica de sua época, entretanto não representou um sucesso de público.

3 Por exemplo: “No texto ‘Tíbios flautins finíssimos gritavam’, que recurso sonoro é empregado?”

- d) traduz a sua subjetividade pessimista em relação ao homem e ao cosmos, por meio de um vocabulário técnico-científico-poético.
- e) anuncia o Parnasianismo, em virtude das suas inovações técnico-científicas e de sua temática psicanalítica.

Observe-se que, nas alternativas A, B e C, a questão explora o conhecimento do estudante a respeito da historiografia relativa ao autor e sua obra; quanto à alternativa E, para examiná-la, o estudante precisa ter conhecimento sobre a organização cronológica das escolas literárias no Brasil e localizar o autor dentro dessa tradição. Para analisar essas quatro proposições não é necessário ler o texto. Já para refletir sobre a proposição D, a leitura do texto é, sim, necessária e importante.

Entretanto, às vezes, apesar de exigir a leitura do texto, a questão explora um tópico irrelevante, apenas de localização de informação no texto. Não podemos dizer, portanto, que explora o que conhecimento literário. Um exemplo desse procedimento é a questão abaixo:

Marília de Dirceu

Enquanto pasta, alegre, o manso gado,
minha bela Marília, nos sentemos
à sombra deste cedro levantado.
Um pouco meditemos
na regular beleza,
que em tudo quanto vive nos descobre
a sábia Natureza.

- 1) Na primeira estrofe, ocorre uma solicitação do poeta à amada.
 - a) O que ele pede a Marília?
 - b) Com que finalidade?

Mas vejamos agora uma atividade que explora literatura de modo significativo.

Gosto de estar a teu lado,
Sem brilho.
Tua presença é uma carne de peixe,
De resistência mansa e de um branco
Escoando azuis profundos.

Eu tenho liberdade em ti.
Anoiteço feito um bairro,
Sem brilho algum.

Estamos no interior duma asa Que fechou.
(*Mário de Andrade*)

- 1) Quanto à estrutura formal e à linguagem, quais são as características modernistas do texto?
- 2) Cite o verso que apresenta ruptura com as convenções literárias tradicionais, normalmente utilizadas para descrever a mulher.
- 3) A que movimento, das vanguardas europeias, podemos relacionar os versos “Estamos no interior duma asa/ Que fechou.”? Por quê?

Podemos verificar que as duas primeiras questões abordam o conhecimento literário com base no texto, e propõem atividades que permitem ao estudante não só a reflexão, mas também a sistematização desse conhecimento. Já a terceira questão, apesar de exigir um conhecimento extratexto, propõe a sua aplicação ao texto de forma significativa, porque exige o estabelecimento de relações relevantes.

Uma proposta de leitura de texto literário

Qual a importância de se fazer um trabalho significativo com textos literários na escola? Conforme Frasson, Pricinotto e Fecchio (2004, p. 2), é para “alargar os horizontes interpretativos, crítico-reflexivos de alunos, e não se fazer da utilização do texto literário pretexto para o ensino da língua padrão, de maneira privilegiada”.

Para tanto, não se pode prescindir de planejamento e avaliação adequados ao trabalho de ensino de literatura. Sobretudo, a avaliação deve ser vista como parte integrante do ensino e inserida, assim, no cotidiano da sala de aula, não como um evento especial, uma parada na sequência de aulas, um momento de exceção, mas como constitutiva do trabalho docente diário.

Nesse sentido, um roteiro de perguntas formuladas para a leitura do texto literário teria papel relevante no trabalho do professor, que não pode abrir mão de refletir sobre o que deve ser objeto de ensino/avaliação no ensino de literatura ou sobre o que se ensina quando se ensina literatura.

Também é muito importante garantir espaço para a leitura literária na sala de aula. Até mesmo um texto curto pode dar oportunidade ao professor de destacar recursos literários nos quais, muitas vezes, o aluno ainda não repara.

Vejam uma proposta de leitura para um dos mais célebres capítulos de *Dom Casmurro* que pode servir de exemplo de leitura literária.

OLHOS DE RESSACA

Enfim, chegou a hora da encomendação e da partida. Muitos homens choravam também, as mulheres todas. Só Capitu, amparando a viúva, parecia vencer-se a si mesma. Consolava a outra, queria arrancá-la dali. A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa,

tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...

As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela; Capitu enxugou-as depressa, olhando a furto para a gente que estava na sala. Redobrou de carícias para a amiga, e quis levá-la; mas o cadáver parece que a retinha também. Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã (ASSIS. 1992, p. 160-161).

Diante desse pequeno e grande texto, o que ensinar? O que aprender? O que avaliar? Sobretudo, como ler?

Um dos mais famosos romances de Machado de Assis costuma envolver os leitores em torno da questão: afinal, Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Uma discussão que, na verdade, deve servir apenas de chamada para uma reflexão muito mais importante acerca da obra: Dom Casmurro, um romance sobre a traição ou sobre a suspeita? Machado queria solucionar o conflito sobre uma possível traição de Capitu? Será que ele não desejaria, mesmo, plantar em nós, os seus leitores (assim como em Bentinho), a suspeita medonha e insidiosa sobre a personagem?

Acesa essa ideia, como não envolver os alunos-leitores na busca das pistas deixadas pelo Bruxo para comprometer Capitu? Onde estão as marcas linguístico-discursivas da construção da suspeita sobre ela?

Seguindo o olhar perscrutador de Bentinho, o leitor descobre como Machado vai construindo a suspeita, e percebe que Capitu se compromete quando não chora (“Só Capitu parece vencer-se a si mesma”), mas também quando chora (“Capitu enxugou-as depressa, olhando a furto para a gente que estava na sala”). Ou seja, nem mesmo no momento mais dramático de qualquer sepultamento, o do fechamento do caixão, Bentinho dá a ela o direito de chorar; antes, apresenta-a

como uma farsante, uma “dissimulada”, em “redobrou de carícias para a amiga”.

Atentemos também para as expressões que vão deixando atrás de si o rastro da suspeita: “Só Capitu”; “olhando a furto”; “os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva”.

Também é notável que Machado faz questão de deixar claro que o narrador é parcial, pelo modo como ele narra o suposto choro de Capitu (“não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...”). E o olhar de Bentinho sempre presente como uma sombra que se esgueira (“As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela. [...] O cadáver parece que a retinha também”).

Outra questão para a qual não podemos deixar de chamar a atenção do aluno é a relação entre o título e o fechamento desse capítulo. A recuperação da metáfora “olhos de ressaca” pode ser promovida pela leitura atenta do último período do texto: olhos de ressaca, olhos que arrastam para o abismo, para a perdição. Assim eram os olhos de Capitu, conforme Bentinho.

Finalmente, devemos fazer o aluno atentar para a beleza do texto de Machado, lembrando que a estética é o fim mesmo da arte literária. Um espaço especial para a oralização expressiva de certos trechos pode ajudar a despertar no aluno a admiração pela obra do autor. Por exemplo: “No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...” e “Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã”.

Quando realizada a leitura literária de um texto, o estudo de elementos linguísticos relevantes não concorre para desvalorizar o texto, antes serve para ampliar a sua compreensão. No caso do texto analisado, podem ser objeto de estudo os seguintes elementos linguísticos:

- a pontuação expressiva: o valor das reticências no final do primeiro parágrafo, insinuando, marcando o que não é dito;
- o papel coesivo e estilístico das elipses: como em “Muitos homens choravam também, as mulheres todas” e em “As minhas cessaram logo. Fiquei a ver as dela.”;
- a recuperação dos referentes pronominais: “No meio *dela* [...]”; “Fiquei a ver as *dela*”; “sem o pranto nem palavras *desta*”;
- relações sintático-semânticas: de consequência, em “Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas...”, e de comparação, em “[...] grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora”.

Conclusão

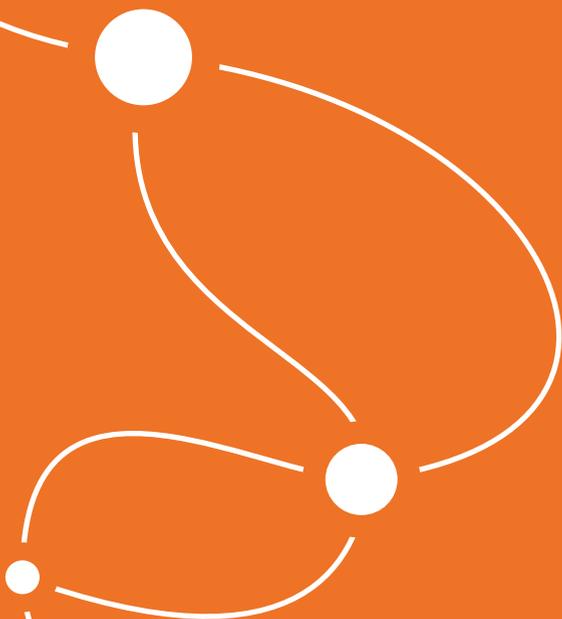
Por fim, destaco que o professor também deve se lembrar de envolver o aluno na leitura e interpretação do texto, isto é, deve abrir espaço para a sua voz, a sua opinião, que não raramente nos surpreende. Isso é reconhecer a plurissignificação do texto literário.

Nesse sentido, o aluno pode auxiliar o professor a promover a resignificação do texto literário no seu cotidiano e trazer contribuições para a discussão sobre a inscrição do texto na época de sua produção, considerando os limites do seu tempo histórico, conforme defende Lajolo (1993).

Referências

- ANCHIETA, José de. *O auto de São Lourenço*. 1. ed. Manaus: Valer, 2010.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Dom Casmurro*. 26. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- FRASSON, Andréia. V.; PRICINOTTO, Ivone P.; FECCHIO, Miguel. Leitura: um mundo magnífico a ser melhor explorado. *Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, PR, v. 12, n. 3, p. 125-128, jul./set. 2004.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

LITERATURA,
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO



III

Introdução

No campo dos discursos de fronteira, a exemplo dos discursos pós-colonialistas, de gênero, de raça, da educação indígena, da educação do campo, da educação popular, dos estudos *queer*, das versões críticas e pós-críticas do currículo, dos estudos culturais, entre outros, interpe-la-se a escola como espaço-tempo na produção e reprodução de subjetividades multidimensionais associadas ao conhecimento curricular.

Nesse campo, ao qual estou associada, chama-se atenção para a escola como um lugar onde se aprende quais são os conhecimentos verdadeiros a serem legitimados, os conhecimentos provisórios, locais, populares, conhecimentos a serem substituídos e/ou deslegitimados. Alerta-se, assim, para a escola como um lugar onde se aprende a dizer-se branco, negro, heterossexual, homossexual, mulher, homem, alfabetizado, analfabeto. A nosso ver, esse processo estabelece-se na configuração do privilégio de determinados saberes

a partir da renúncia de outros saberes pelos sujeitos da educação (CARVALHO, 2011).

Sob o enfoque dos *discursos de fronteira*, reconhece-se que os currículos escolar e não escolar operam por meio de ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos, tais como: as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos e os dizeres silenciados. E tais ferramentas se movimentam como um conjunto complexo de relações sociais e culturais permeadas pelas relações de saber/poder/ser, fazendo operar a “maquinaria” da escola.

Esses discursos têm uma relação imanente com as práticas discursivas dos movimentos sociais populares na luta pela afirmação cultural.

Os movimentos sociais no Brasil são entendidos como forças sociais que, em sua prática discursiva, têm possibilitado diferentes formas de organização social e cultural nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, considerando-se os objetos sociais e culturais que problematizam, tais como o sindicalismo, as questões da terra (propriedade e uso), o racismo, a ecologia, a ética, a estética, o feminismo, a educação, entre outros; a instituição de organizações sociais e culturais, a exemplo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), dos Movimentos Sociais de Educação, do Movimento das Escolas Comunitárias, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, dos Movimentos dos Homossexuais: *gays* e *lésbicas*, do Movimento Ecológico, do Movimento Ética na Política, do Movimento Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, dos Movimentos Indígenas, dos Movimentos Negros, e a produção e emergência de novos sujeitos sociais e culturais, como os intelectuais em atuação específica junto aos movimentos sociais, dos Sem Terra, dos Caras-Pintadas, dos Sem Teto, dos Povos das Florestas, dos Meninos e Meninas de Rua, do Educador e Educadora Popular, do Professor e da Professora Indígena, dos Quilombolas (CARVALHO, 2004).

Sob o preceito do valor ético intercultural, realçam-se conquistas dessas lutas na legislação no campo educacional com efeitos diretos

no discurso curricular. De fato, há uma legislação desde meados dos anos 1990 que interpela a escola em sua prática de justiça social e cultural: a Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, e a Lei 10.639, de janeiro de 2003, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta última preconiza o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica no Brasil, destacando as áreas de educação artística, história brasileira e literatura:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais [...] se desenvolvem no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...], particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, [...]. (BRASIL, 2003, p. 21).

Essa temática da literatura, implicada com outras temáticas, como território, alteridade e identidade, indica uma nova dimensão no trato com as questões da cultura afro-brasileira. Território e diáspora são apresentados como conteúdos de registros de histórias ainda não contadas. Porém, esses são, de fato, novos objetos de saber para o currículo nacional: remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (BRASIL, 2003).

A legislação proposta provoca várias questões no âmbito do discurso curricular: o que é cultura afro-brasileira; qual o conceito de cultura que se deseja pôr em funcionamento; quais séries discursivas sobre cultura afro-brasileira se quer na experiência curricular; com que abrangência e diversidade a presença negra na cultura brasileira pode ser incluída em um currículo da Educação Básica; quem vai selecionar os textos literários; quais os vários ângulos não apenas da negritude das expressões culturais brasileiras, mas também da presença de negros e mulatos em nossas artes e letras, como diz Heloisa Buarque de

Hollanda, a partir da leitura do texto *A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*, organizado por Emanuel Araújo e publicado no contexto das realizações em torno do Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil.

Advirto que não tenho como responder a essas questões. O que apresento constitui uma aproximação com a temática a partir da experiência como professora das disciplinas Teoria Curricular, Análise do Discurso, e Educação, Sociedade e Cultura, e, também, de pesquisas que desenvolvo, assim como de pesquisas de graduandos, mestrandos e doutorandos que tenho acompanhado. Nesse sentido, apresento uma breve discussão sobre a relação entre currículo e literatura afro-brasileira na seção escolarização da literatura afro-brasileira, para, em seguida, tecer algumas considerações finais.

A escolarização da literatura afro-brasileira

No Brasil, o discurso da diferença cultural produziu-se num contexto histórico de exacerbação de dizeres do Outro, tanto nos registros dos povos europeus (escritos e pinturas) como nos registros sobre formas singulares de acolhimento do Outro ocidental. Há registros também de resistência das populações nativas ao utilizarem rituais de antropofagia, ritos “pagãos”, como formas de estranhamento a relações marcadamente injustas, opressoras e de violência, rituais de sincretismo religioso e formas de organização política de resistência das quais as sociedades dos Quilombos são um exemplo, o que nos faz afirmar que a construção das diferenças culturais se dá em processos permanentes de luta política e cultural.

Entendemos que a epistemologia da colonização sofreu transformações significativas, condicionadas por processos sociais, políticos, econômicos e culturais dos séculos mais atuais, em particular a partir do século XIX, com a consolidação dos dispositivos da sociedade

disciplinar, como as ciências, a escola e o próprio currículo. Entretanto, podemos dizer que há uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa, mantém-se, isto é, está presente no campo curricular no âmbito das relações entre saberes e nas formas de inferiorização: dos emigrantes do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres de cor; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes da que está autorizada como relação normal; dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, ressaltamos a luta cultural que se dá em diferentes momentos em confronto com a epistemologia colonial predominante no Brasil. Nos anos 1920, emergem uma epistemologia estética anticolonial e novos objetos de saber e novas formas de enunciação da diferença cultural da alma arlequina do povo brasileiro e o sentimento de que “só a antropofagia nos une” (ANDRADE, 1928, p. 3).

No campo específico da educação, nos anos 1960, os enunciados da pedagogia do oprimido no discurso de Paulo Freire trazem a problematização da cultura e da possibilidade do diálogo cultural. Assim, Freire constrói a primeira versão no campo da educação para problematizar a relação entre currículo e cultura na perspectiva da teorização crítica e, assim, possibilita, 30 anos depois, a germinação teórica nos discursos pela educação que consideram a diferença cultural, seja de raça, gênero, etnia ou sexualidade.

Com efeito, nos anos mais recentes, sob o signo do diálogo cultural e da negociação, o jogo de poder e o desejo de melhoria do humano a partir da sua relação com o conhecimento e a democracia de saberes consolidam a reflexão da diferença cultural. Emerge com mais força uma gramática específica que associa a diferença cultural sustentada no discurso dos Direitos Humanos e da Democracia – o que confere a esse debate os arranjos históricos da modernidade, em particular as ideias de emancipação, razão, liberdade, autonomia, democracia e direitos humanos – e arranjos discursivos do pensamento pós-moderno que realçam as culturas locais, a contingência e o sujeito descentrado.

Emergem também temáticas no campo das ciências humanas, versões discursivas em disputa sobre o dizer da diferença cultural.

No contexto dessas temáticas, vamos identificar implicações nos artefatos curriculares, particularmente nas políticas culturais, para o seu uso, ou seja, o discurso curricular orienta o modo de tratamento do que se escreve e do que se lê na escola. De certo modo, o monoculturalismo é problematizado e possibilidades de um debate sobre o currículo multicultural ou intercultural entram na pauta da escolarização.

Essas proposições, associadas às políticas públicas educacionais, em particular a legislação, têm efeito direto na linguagem literária. Entre esses efeitos, está a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo escolar.

No âmbito desse currículo, a entrada da literatura afro-brasileira pode ter pelo menos três tons: a literatura afro-brasileira como uma habilidade para convivência no mundo “civilizado”; uma literatura afro-brasileira para a transformação (mediante uma análise da dinâmica de classe); uma literatura afro-brasileira para pensar a experiência como um empreendimento de dessubjetivação, ou seja, uma literatura que, no modo de dizer foucaultiano, faça pensar a historicidade própria da experiência (CASTRO, 2009).

O primeiro tom está associado ao que se reconhece como multiculturalismo fundado na perspectiva compensatória: por exemplo, na visão compensatória, é reconhecida a multiculturalidade de alunos e apregoada a tolerância na convivência com o diferente e na valorização das culturas locais. Esse tipo de discurso tem engendrado proposições de educação em face do multicultural que, na visão de Canen, Arbache e Franco (2001), podem ser vistas como um multiculturalismo preservacionista; ou, no dizer de Leite (2002), como um multiculturalismo passivo; ou ainda, na perspectiva de Silva (2000), como uma atitude multicultural liberal ou humanista. Shäffer (1999), apoiada na concepção de diferença de Deleuze, alerta-nos para as consequências de se tomar a diferença como valor absoluto, atribuindo-lhe um

valor em si mesmo, como se ela fosse “*boa per se*”, pois, por um lado, “dessa crença para o pensamento conservador, há um espaço muito curto” (SHÄFFER, 1999, p. 24), e, por outro, esse modo de tratar a diferença como um valor absoluto pode terminar por dar origem a “guetos”, contribuindo para processos de exclusão social. Nesse modo de pensar e atuar, a literatura afrodescendente é um concessão da parte de quem tolera o outro. Por outro lado, o mercado editorial no campo da educação também tem ganhos monetários e o reconhecimento de suas ações “politicamente corretas”.

Uma literatura afro-brasileira para a transformação (pela análise da dinâmica de classe) também é um dos tons desse debate. No Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países, quando se fala dos grupos sem escolarização, está a se falar (em sua maioria) de mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas, fato que revela que os processos de exclusão social, em sua maioria, dão-se de forma multifacetada. Esse fato confere validade às versões da teorização crítica, que defendem que “é preciso desenvolver uma opção por uma visão do oprimido em muitos níveis: gênero, orientação sexual, raça, idade, classe, nacionalidade e grau de limitação física” (McLAREN, 1993, p. 37). Parece ser interessante que seja considerada a problematização proposta por Freire, segundo a qual “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, 1998, p. 156), mesmo que em seu discurso o educador privilegie o conceito de classe ao afirmar: “[...] sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas” (FREIRE, 1998, p. 156).

Para Silva (2000, p. 131), autores como Homi Bhabha e Edward Said contemplam em suas análises, tal como as versões pós-modernas e pós-estruturalistas, “o questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua

actual situação de privilégio”, reconhecendo que essa versão pode ser um “importante elemento no questionamento e crítica dos currículos centrados no chamado cânone ocidental das grandes obras literárias”.

Outras perspectivas no campo da literatura podem contribuir para se pensar o seu uso crítico e sua relação com as subjetividades dos sujeitos da educação. Nesse sentido, diz Machado (2000) que pensar a literatura em sua função de arrancar o sujeito de si mesmo, num empreendimento de dessubjetivação, significa, também, a possibilidade de transgressão e de profanação, pois é na experiência literária que o jogo da transgressão aparece como possibilidade de contestação da cultura.

A entrada da literatura afro-brasileira no âmbito do currículo escolar, em termos de pensar a experiência de si como um empreendimento de dessubjetivação, requer, portanto, uma visão das práticas curriculares como operadoras de processos de subjetivação. Recorremos aqui a Agamben, quando diz:

Eu penso que tão interessantes como os processos de subjetivação são os processos de dessubjetivação. Se nós aplicamos também aqui a transformação das dicotomias em bipolaridades, poderemos dizer que o sujeito apresenta-se como um campo de forças percorrido por duas tensões que se opõem: uma que vai até a subjetivação e outra que procede em direção oposta. O sujeito não é outra coisa que o resto, a não-consciência desses dois processos. Está claro que serão as considerações estratégicas aquelas que decidirão, a cada momento, sobre qual polo fazer a alavanca para desativar as relações de poder, de que modo fazer jogar a dessubjetivação contra a subjetivação e vice-versa. Letal é, por outro lado, toda política das identidades, ainda que se trate da identidade do contestatário e a do dissidente. (AGAMBEN, 2006, p. 131).

Aquelas práticas curriculares atuam em redes de autoridade cultural instituídas nos rituais da escola. Se o currículo de cultura branca se

constituiu pela exclusão da cultura negra como alteridade, a literatura em direção à cultura negra não seria uma forma de ultrapassar fronteiras e de possibilitar a problematização das experiências de si? Parece-nos ser o caso de trabalhar com essa última possibilidade, acolhendo o discurso literário como um enunciado aberto a diversos sujeitos, como um enunciado em sua proximidade com o mundo e, ao mesmo tempo, um enunciado que responde a exigências específicas ao interior do discurso da arte.

Sabe-se que a seleção da literatura afro-brasileira na escolarização por meio do currículo passará a incorporar as regras do discurso curricular, a gramática própria específica do currículo. Contudo, sendo a cultura um sistema de significação realizado – o que faz com que cada campo discursivo tenha o seu sistema de significação –, a própria literatura leva para o currículo a sua singularidade de função poética. Nesse sentido, nos associamos a Larossa para dizer que o texto literário não corre o risco de subordinação ao *logos* pedagógico (LAROSSA, 1998). Tal como Deleuze, Larossa (1998, p. 159) defende que “a diferença está ente dois logos pedagógicos: o que faz pensar e o que transmite o já pensado”. Ele nos convida a olhar, como Deleuze, para uma relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, o pensamento como aprendizagem. Propõe Larossa, na pedagogização do texto literário, uma seleção dos textos que privilegie sua multivocidade, sua plurissignificância.

Entretanto, defendo um texto literário afro-brasileiro que tenha a força do texto escrevível de que nos fala Roland Barthes, um tipo de texto no qual o leitor ocupa o lugar de coprodutor, e não de consumidor. Nesse tipo de texto, o leitor entra plenamente no encantamento do significante, na volúpia da escritura (BARTHES, 1992). Assim, a posição que tomo neste texto sobre o modo de entrada da literatura afro-brasileira no currículo escolar, de certa maneira, faz parte da rede discursiva sobre o que é a literatura afro-brasileira.

Sabemos que há um debate sobre o que é a literatura afro-brasileira. Para Brose (2008), as noções de literatura afro-brasileira e de

literatura negra estão em construção no país, e os critérios para as seleções de textos literários afro-brasileiros também são variados: o da representação do negro no texto, seja na poesia, em peças teatrais ou em narrativas, desde os relatos acerca do Novo Mundo até a literatura contemporânea; e o da cor da pele do escritor, que poderia provocar a expressão de uma perspectiva negra e brasileira, caso o escritor assumisse publicamente a sua negritude. São os escritores brasileiros, diz a autora, que se nomeiam escritores negros e que proclamam a literatura negra, isto é, afro-brasileira, ressaltando sua africanidade; são os intérpretes e porta-vozes dos anseios, dos sentimentos e ressentimentos da maioria anônima dos brasileiros de origem africana (BROSE, 2008).

Fonseca (2006), respondendo ao debate sobre literatura negra e literatura afro-brasileira, afirma que a expressão “literatura afro-brasileira” parece seguir uma tendência que se fortalece com o advento dos estudos culturais. O uso de expressões como “afro-brasileiro” e “afrodescendente” procura diluir o essencialismo contido na expressão “literatura negra” e transpor a dificuldade de se caracterizar essa literatura sem assumir as complexas discussões suscitadas pelo movimento da negritude em outro momento histórico. Para a autora, embora sejam privilegiadas visões sobre o Brasil “mulato”, “moreno” e “não branco”, as discussões revelam a dificuldade de a cultura brasileira lidar com a sua própria imagem. Por isso, a questão posta pela literatura espera ainda uma resposta a ser dada pela definição do que somos: negros, afro-brasileiros ou afrodescendentes?

O currículo, numa perspectiva cultural tal como estamos tratando aqui, vai associar a temática da cultura afrodescendente a uma formação discursiva, o que significa dizer que se trata de um discurso em uma dispersão; ou seja, um conjunto de enunciados sobre o que é literatura afro-brasileira em sua regularidade – em uma ordem, correlações, posições e funcionamento entre os objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas, tal como concebidos por Foucault (1995) sobre uma formação discursiva.

Dentro dessa dispersão, aproximo-me do enunciado que afirma que

a literatura negra se define, assim, na medida em que o(a) autor(a) negro(a) torna-se sujeito de seu próprio discurso. Deixa de ser personagem secundário, deixa de ser o “ele/ela” para ser protagonista, tornando-se o “eu” que tem a posse de suas falas. Mas a passagem do ser o “outro” na produção literária para um “eu” requer necessariamente a experiência histórica do ser negro. (HATTNER, 2009, p. 79-80).

Essa aproximação ocorre não porque entendemos que a literatura afro-brasileira dê conta de expressar a realidade do estar sendo negro ou negra na sociedade. Nesse sentido, seguimos Borges (*apud* ANTUNES, 1982, p. 11) para dizer que “nenhuma linguagem é capaz de expressar a realidade em sua integridade”; ou seja, Borges, em sua poética, reconhece “a inutilidade do esforço para transferir ao plano do discurso literário *toda* a realidade” (ANTUNES, 1982, p. 19). Por outro lado, não vamos pensar na literatura afro-brasileira como algo destinado, por sua natureza, a desmantelar os dispositivos de poder. A literatura é um discurso de poder como outro qualquer e, como um discurso, funciona como “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força” (MACHADO, 2000, p. 127).

Outro aspecto que nos interessa levantar é que a literatura afro-brasileira está numa constelação discursiva na qual o tema do racismo é o foco. Na perspectiva do nosso texto, não é o racismo individual que levaria a uma proposta curricular centrada numa simples terapêutica de atitudes individuais consideradas erradas. A proposta curricular que estou sugerindo deve centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo e das subjetividades. Estou me referindo ao racismo de Estado:

Um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos; sobre seus próprios produtos;

um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social. (FOUCAULT, 2002, p. 73).

Como defende Silva (2000), a questão do racismo não é de verdade ou falsidade, mas de representação, de inscrição processada em uma relação de poder. Nesse sentido, é preciso sair de uma abordagem essencialista da questão da identidade racial.

A perspectiva pós-colonial tem nos ajudado a problematizar, no campo literário, as obras escritas do ponto de vista dos dominadores – narrativas que constroem o Outro colonial como objeto de conhecimento e sujeito subalterno – e as obras escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados – narrativas de resistência ao olhar e poder imperiais. Os estudos de Fanon (1975; 1979) são exemplos relevantes dessa perspectiva pós-colonial.

A nossa tarefa é, portanto, a de estarmos atentos a formas aparentemente benignas de representação do Outro nos currículos – as formas superficialmente vistas como “multiculturais”, pelas quais o Outro é “visitado” de uma perspectiva do turista – ou a “um tipo de currículo que trabalha esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural” (SILVA, 2000, p. 134); ou, ainda, como afirma Leite (2002, p. 143), a uma organização curricular que permita promover “um olhar do ‘diferente’ como algo de estranho e exótico”.

Conclusão

Entendemos que o espaço conquistado no campo das lutas culturais é uma realidade positiva não pelo que pode significar como ponto de chegada, mas, principalmente, porque representa uma nova etapa nas lutas culturais, agora não apenas para a conquista dos espaços no processo de escolarização, mas, também, para manter uma vigilância permanente sobre as formas de regulação no campo da diferença cultural.

A luta cultural que acontece agora vem sob uma exigência: os saberes e poderes dos novos atores sociais que entram em cena. Nesse sentido, seguimos Hollanda (2002) quando constata a pluralidade de vozes e de dicções multiculturais que se firmou nos últimos anos do século xx:

dicções étnicas, etárias, regionais definidas por preferências sexuais, políticas, de classe, comportamento, “atitude”, e mais uma gama infinita de posicionalidades, mostram não apenas a vitória política das minorias mas também um fato novo e de insofismável importância: entra agora em cena a presença de novas competências e saberes definindo outros códigos e valores no circuito da criação e circulação dos produtos literários. (HOLLANDA, 2002).

Para finalizar o texto, recorro ao meu autor predileto do momento, Will Eisner, em sua emocionante novela gráfica *Ao Coração da tempestade*, na qual diz sobre o antissemitismo:

Podemos questionar se tudo isso prova a existência de um novo mundo, livre do preconceito, ou se simplesmente evidencia que os mesmos ódios ancestrais continuam dentro de nós. Prefiro me apegar à esperança de que as crianças criadas no mundo de hoje não podem mais assumir com tanta facilidade uma atitude de superioridade social, não têm mais permissão para discriminar ninguém. (EISNER, 2010, p. 9).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Entrevista com Giorgio Agamben. Flavia Costa. Tradução de Susana Scramim. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói, v. 18, n. 1, p. 131-136, jan./jun. 2006.

ANDRADE, Oswaldo. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, 1, Anno 1, 1928.

ANTUNES, Nara Maia. *Jogo de Espelhos: Borges e a Teoria Literária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

ARAÚJO, Emanoel (org.). *A mão afro-brasileira: Significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

BARTHES, Roland. s/z. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002*. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2003.

BROSE, Elizabeth Robin Zenkner. A literatura afro-brasileira e seu autor maior: Machado de Assis. *Cronópios*, São Paulo, 28 ago. 2008. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/site/default.asp>. 2008. Acesso em: 19 out. 2011.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41321>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación. *Desicio*, México, n. 30, p. 44-48, set./dez. 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EISNER, Will. *Ao Coração da Tempestade*. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HATTNER, Álvaro. A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercício de definição e algumas possibilidades de investigação. *Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários*, v. 17-A, p. 78-89, dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 21 nov. 2012.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 9-38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1998.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. A mão afro-brasileira: Resenha antiga. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 35-37, 1997.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Quem tem medo de tecnologia? *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 14, p. 141-145, 2002.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-40.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação: Perspectivas sobre o sujeito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 19-39, 1999.

Introdução

O grande desafio lançado pelas Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) é “desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro” (MOURA, 2001, p. 61), através da confecção de um currículo que conduza a pessoa estudante ao encontro de suas origens, nelas se reconhecendo e se orgulhando de seu pertencimento.

Hoje, mais do que nunca, urge seguir caminhos promissores. Entre eles, os caminhos daqueles negros intelectuais que descobriram, em 1939, em Paris, que uma possível solução para superar a falta de consideração do branco e a inferioridade por ele forjada seria a recusa ao *embranquecimento cultural*, empreendendo, sob a dureza de muitas lutas, um exercício da retomada de si, através de um movimento de retorno às raízes trilhando a via da “[...] aceitação de sua herança

sociocultural que, de antemão, deixaria de ser considerada inferior” (MUNANGA, 1986, p. 6). Esse retorno foi chamado *negritude*.

Lembra o escritor negro Hermógenes Filho que uma grande variedade de críticos não se conforma com a ideia de que a criação poética literária, por exemplo, priorize questões político-sociais. Eles acham que essa criação perde muito quando utilizada “para veicular palavras-de-ordem, tornando-se totalmente panfletária. [...] palavras-de-ordem só cabem em discursos – revolução é coisa para políticos e poética revolucionária perde o lirismo” (FILHO, 1987, p. 32). Mas Solano Trindade, em seu poema “F. da P.,” diz o contrário, utilizando a *jinga*¹ que lhe é peculiar:

Amor

Um dia farei um poema

Como tu queres

Dicionário ao lado

Um livro de vocabulário

Um tratado de métrica

Um tratado de rimas

Terei todo o cuidado

Com os meus versos

Não falarei de negros

De revolução

De nada

Que fale do povo

Serei totalmente apolítico

No versejar...

Falarei contritamente de Deus

Do presidente da República

Como poderes absolutos do homem

Nesse dia amor

Serei um grande F. da P.

(TRINDADE, 1999, p. 125)

1 Do kimbundo (língua de Angola), “rodear, remexer, remoinhar” (LOPES, 2003).

Na verdade, “o Menino de Recife”,² como era chamado Solano Trindade no Sudeste do Brasil, estava dando uma resposta aos críticos românticos, retrógrados e reacionários, de ontem e de hoje, que esquecem o direito à diferença. E mais: a obra de arte é, e será, sempre, julgada de acordo com o cumprimento da finalidade que se destina a atingir. Nesse caso, temos em destaque um fim pedagógico e sociopolítico, sem que, por isso, seu exercício esteja subordinado.

Literária: um procedimento estético

Não é de agora que a literatura é utilizada como um meio. Poderemos citar outros exemplos: Maria Firmina dos Reis (1859), “enfrentando todas as barreiras dos preconceitos, [...] em meio a um cenário predominantemente masculino, publica o romance *Úrsula*” (CORREIA, 2010, p. 18), sob o pseudônimo “Uma Maranhense”. Naquela época, as mulheres tinham que fazer uso dessas estratégias para melhor se expressarem. Segundo o professor Eduardo de Assis Duarte (UFMG), na literatura brasileira, esse é o primeiro romance antiescravista de autoria afrodescendente, “que tematiza o assunto negro a partir de uma perspectiva interna e comprometida politicamente em recuperar e narrar a condição de ser negro no Brasil” (CORREIA, 2010 *apud* DUARTE; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

O negro Luís Gama, também em 1859, escreveu *Primeiras trovas burlescas do Getulino*, texto abolicionista que lhe custou várias investidas da censura e perseguições. Gama foi o primeiro poeta a confessar publicamente o amor por uma mulher negra em seus poemas líricos, publicados no *Diabo Coxo*, primeiro jornal satírico por ele editado, em 3 de setembro de 1865:

2 Só a partir dos anos 1980, através de João Ferreira, o Abiodun, o Movimento Negro do Recife, conhece a obra de Solano Trindade e começa a divulgá-la. Assim, ele voltou para “casa”.

Meus Amores

Pretidão de amor,
Tão leda a figura
Que a neve lhe jura
Que mudará de cor.
(Camões, “Endechas”)

Meus amores são lindos, cor da noite
Recamada de estrelas rutilantes:
São formosa ceroula, ou Themis negra,
Tem por olhos dois astros cintilantes.
(GAMA *apud* DUARTE, 2011, p. 141)

Corajosamente, Luís Gama foi, também, o primeiro a afirmar que “todo escravo que mata o senhor, seja em que circunstância for, mata em legítima defesa” (CAMARGO, 1987, p. 70).

René Maran (autor de *Batouala*, publicado em 1921), funcionário do serviço colonial francês, na Martinica, teve de abandonar seu ofício, uma vez que sua novela toma o partido dos africanos explorados. *Batalha* “es el primer libro en que una persona no africana escribe conscientemente a la manera africana. [...] Maran es um precursor de la *negritude*” (JAHN, 1978, p. 286).

Nicolás Guinle (autor de *Motivos de son*, de 1928) foi um dos iniciadores da lírica afro-cubana, junto com vários outros conscientemente inspirados no folclore nacional, que iniciaram descrevendo as festas populares ritmadas pela rumba, mas que, com o passar do tempo, se enxertaram de imagens africanas.

Césaire (autor de *Cahier d'un retour au pays natal*, editado pela primeira vez em 1939), que, embora não tenha tido tanto sucesso na Europa,

[...] parece seguro que ejerció una vigorosa influencia en África y en las Antillas, pues cuando fue reeditado en 1947

[...] logrando un êxito arrollador, ya se encontraban presentes los poetas de la *negritude*... (JAHN, 1978, p. 287).

Todos esses, juntos com Solano Trindade, no Brasil (com *Poemas de uma vida simples*, que veio a público em 1944), “[...] são maestros desta lírica do renascimento da África a partir de sua psique” (JAHN, 1978, p. 287, tradução nossa).

O que o ensino da literatura não deve esquecer é que essas pessoas retomam suas lutas de libertação a partir de uma estética afro-brasileira, afro-martinicana, afro-cubana, dando início à utilização do que hoje passou a ser conhecido como *currículo oculto*, que convive ao lado do currículo oficial para oferecer aos outros, principalmente “[...] às crianças, o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras” (MOURA, 2001, p. 63). Portanto, é possível pensar na interpretação do texto literário a partir do ponto de vista político de quem escreve, de quem interpreta, tendo como base o trabalho de autores comprometidos com a transformação das relações socio-culturais, em prol do crescimento da humanidade. “A Literatura é uma dramática da escrita, desse trajeto da letra desincorporada que pode tomar qualquer corpo” (BRITO JUNIOR, 2010, p. 27).

Pelo visto, a inquietude humana é algo universal, e o sentimento de liberdade, algo presente em todos os pontos onde a força queira subjugar as expressões dos sentimentos do Ser; além disso, quase sempre a literatura está ocupando um lugar de destaque entre essas expressões. Por exemplo: do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) surge a União dos Escritores Angolanos, açambarcando a produção literária contemporânea daquele povo com Luandino Vieira, Pepetela, Manuel Ruy, Agostinho Neto e outros; em Moçambique, Marcelino Santos, Mía Couto e Paulina Chiziane, todos da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). João Ferreira e Abdulai Sila, da Guiné Bissau, foram revolucionários que até hoje se dedicam ao processo de reconstrução de seus países. Diga-se de passagem que, nos

anos 1961 e 1962, a Sociedade Cultural de Angola premiou um ensaio sobre a poesia de Agostinho Neto, de autoria do poeta, escritor e ensaísta português Alfredo Margarido, que “propunha a utilização do conceito de *angolanidade*, para definir a substância nacional angolana” (MARGARIDO, 1980, p. 5).

Agostinho Neto, no poema “Do povo buscamos a força”, nos dá uma mostra dessa relação de amor entre a criação poética literária e a luta político-revolucionária:

Não basta que seja pura e justa
a nossa causa.
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.
Dos que vieram
e conosco se aliaram
muitos traziam sombra no olhar
intenções estranhas.
Para alguns deles a razão da luta
era só ódio: um ódio antigo
centrado e surdo
como uma lança

[...]

Outros viemos.
Lutar para nós é ver aquilo
Que o Povo quer
Realizado.
(AGOSTINHO NETO, 1976, p. 49)

A Mestra Vida

A pedagogia dos anos 1970 e 1980 já apontava a importância da experiência trazida pelos estudantes a partir de suas vivências fora da escola e chamava a atenção de quem trabalhava com educação. “O currículo escolar geralmente não leva em conta essa experiência [...], e ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal da educação, acaba por esconder [...] um outro currículo” (MOURA, 2001, p. 65): o *currículo oculto* – cadernetas, sinal de entrada, disciplinas impostas, transversalidade e invisibilidade.

Jogando com a cintura, a literatura afro-brasileira, através de seus “guerrilheiros”, usando “A fina lâmina da palavra”, como diz Leda Martins (2004), tem encontrado nas últimas décadas uma atenção mais singularizada, mapeando sua tradição vernacular no âmbito da literatura brasileira.

A expansão do olhar sobre textos, autores, temas, situações e experiências, de certa forma, até então exilados da reflexão crítica, dos meios e circuitos de veiculação, e de reconhecimento, distende nossa cartografia literária e desafia as redes discursivas de juízo e de opinião (MARTINS *apud* MUNANGA, 2004, p. 263).

Desse modo, se o ensino da literatura considerar a literatura afro-brasileira como moradora antiga desse *currículo invisível*, formador do processo histórico em que as linguagens, especialmente as musicais e corporais, desempenham um papel fundamental nessa história de longa duração – onde se assentam as fontes de inspiração dos escritores negros e indígenas –, as Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008) estarão relevantemente sendo levadas a sério. Estará garantido aos estudantes em geral o direito à memória e ao conhecimento de sua história, e estaremos praticando uma educação verdadeiramente democrática.

Vozes da Negritude: ensino e conhecimento

Nossas crianças têm perdido a infância
E desse jeito não terão memória
De “ouvir falar” é que conhecem a glória
Lutam com a vida e aprendem a mendicância
E que nação se faz quando a história
Desmente o povo e vira ficção
E passa o tempo inteiro de jargão
Que faz dos donos (restos), a escória?

(CORREIA, 1993, p. 31)

É gritante o desconhecimento da maioria dos professores(as) no tocante aos conteúdos que as citadas leis exigem. Mais gritante ainda, além do despreparo, é a indiferença, mesmo dos que trabalham com direitos humanos na maioria das secretarias de educação, no que diz respeito à necessidade de implementação da educação étnico-racial no currículo dos estados como assunto específico. Talvez por isso encham-se as redes estaduais e municipais de ensino de trabalhos pontuais, quando muito, de formações sem continuidade, de discursos vazios e vaidosos, anabucados³, para impressionar ingleses. Esse tratamento dado aos estudos sobre a África e sua diáspora é um bom exemplo de como o preconceito opera na produção do conhecimento.

³ Termo referente a Joaquim Nabuco, que, no discurso de 22 de março de 1879, manifestou-se contrário à emancipação imediata, pois isso significaria a “[...] supressão repentina de todo o trabalho no país, o estancamento de todas as nossas fontes de renda” (NABUCO, 1949, p. 15).

Mesmo assim, nas instâncias oficiais, principalmente as responsáveis pelas definições curriculares do ensino público, ainda se preconiza que o currículo, compreendido no sentido da palavra como percurso formativo, visa a atender “às diferenças dos estudantes, em busca da consolidação de aprendizagens significativas” (PERNAMBUCO, 2012, p. 27).

O que está faltando para que se possa, na prática, respeitar tais diferenças, aprofundar os saberes ditos universais, e os nacionais, a fim de estabelecer uma ligação mais aberta e dinâmica com as experiências diversificadas dos grupos e culturas das localidades onde as escolas estão inseridas?

Gostaríamos que não fosse preciso lembrar que estamos no segundo país mais negro do planeta, depois da Nigéria, na África Ocidental. Vale salientar que, no censo demográfico de 1872, “os escravos representavam 15,24% da população brasileira, enquanto os estrangeiros somavam 3,8% [...]. O levantamento da época registrou quase dez milhões de habitantes” (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2013). Tal cifra acusava a distribuição em 21 províncias. Portanto, não deveria tal lembrança ser tomada como novidade, nem as várias expressões dos povos escravizados silenciadas ou invisibilizadas diante de seus descendentes.

Possivelmente, essa tentativa constante da intelectualidade brasileira de manter-se constantemente no topo, ignorando as produções e expressões que não rezem na cartilha dos cânones eurocêtricos, fez com que a escola brasileira, em sua quase totalidade, ignorasse que, há mais de trinta anos, no palco das representações textuais do Brasil, várias produções oriundas de diferentes cenários e circunstâncias têm articulado suas vozes em um protesto criativo e se definido como literatura afro-brasileira, afrodescendente; em resumo, literatura negra. Entre essas vozes de peso estão os *Cadernos negros*, que, desde 1978, tem sido uma via de enunciação de autores de vários estados do país, além de via de acesso intercambial com gente que escreve em países da América Central, da África e da América do Norte.

A vontade férrea e toda uma disposição para a resistência e para o enfrentamento do racismo brasileiro através das vozes literárias

fizeram com que o grupo Quilombhoje Literatura, editor de *Cadernos negros*, conquistasse mais um espaço de divulgação e visibilidade para a literatura negro-brasileira. *Cadernos negros: melhores poemas* foi um dos livros indicados na lista de leitura dos exames vestibulares da Ufba e da Uneb (ALMEIDA, 2009; OBRAS..., 2006).

Esse tomo reúne as publicações dos volumes 1 ao 19, já esgotado, e os textos que os constituem foram selecionados por uma equipe de convidados do Grupo Quilombhoje, “contribuindo para que o Brasil literário seja mais autêntico e a tão propalada universalidade não nos seja uma fuga do espelho” (CUTI, 1998, p. 20). Essa coletânea aumentou o número de reflexões críticas pertinentes a partir das publicações literárias dos negros nas mídias eletrônicas, como está no *site* do Geledés Instituto da Mulher Negra:

“Essa literatura, denominada hoje de afrodescendente, pode ser definida como aquela de onde emerge uma consciência negra. O poeta enunciador assume a identidade negra, buscando recuperar as raízes da cultura afro-brasileira, protestando contra o racismo e o preconceito”, define a professora de literatura Paula Barbosa, do Colégio Sartre COC. Paula acrescenta que muitos dos autores parecem crer na capacidade da palavra em modificar a ordem social e a utilizam como instrumento de combate ao racismo e afirmação da condição social do negro. “Além do engajamento, afirmado na força da palavra poética, é comum o exercício da ‘martirologia’, que seria uma lembrança dos sofrimentos impostos pela escravidão”, diz Paula. Em muitos desses casos, segundo ela, o rancor surge como uma consequência dos sofrimentos historicamente sofridos pelos negros, invadindo a retórica poética. (PORTAL GELEDÉS, 2009).

O texto acima faz uma acusação séria contra uma ordem social ainda impregnada de pensamento neocolonialista, além de denunciar

a urgência da “[...] necessidade de ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afro-brasileiros no passado e no presente” (DUARTE, 2011, p. 19). Para isso, basta vontade política por parte dos órgãos competentes, a fim de promover capacitações contínuas sobre o assunto, e compromisso social, estudo e pesquisa, por parte daqueles que exercem o magistério, em várias instâncias, neste país.

Por querer assinalar as peripécias da insistência em encobrir as raízes da desigualdade e as formas distintas de relacionamento de cada autor afrodescendente, não somente com seu passado e com sua memória, mas também com as condições que cada um vivenciou e ainda vivencia no presente, dando verdadeiros “nós em pingo d’água”, “virando no cão” e “lambendo sabão”, tal qual a descrição do poeta⁴ do esforço necessário para quem se propõe a falar com Deus, também recorremos a uma reflexão de Jean Paul Sartre:

O Heraldo da alma negra passou pelas escolas brancas, segundo a lei do bronze que recusa ao oprimido todas as armas que ele próprio não haja roubado ao opressor; é ao choque da cultura branca que sua negritude passou da existência imediata ao estado refletido (SARTRE *apud* DUARTE, 2011, p. 96).

Nossa dor é perceber...

Apesar da distância, temporal e geográfica, da ação reflexiva sartriana, pode-se constatar que, embora

A presença do negro na literatura brasileira [venha] dos primeiros séculos da colonização, quando o Brasil ainda era uma terra sem identidade de nação definida [...], toda uma

⁴ A referência, aqui, é à música *Se eu quiser falar com Deus*, de Gilberto Gil, de 1980.

tentativa de valorização do escritor negro ainda é uma tarefa árdua, [...] resquícios da cegueira provocada pela violência escravocrata deixaram [...] a percepção da memória cultural do Brasil prejudicada (CORREIA, 2010, p. 13).

... e um tanto acéfala, a ponto de se propalar aos quatro ventos

[...] uma dívida de gratidão para com Lobato [e que] ainda hoje, tem-se [...] a convicção de que Monteiro Lobato não foi apenas o melhor escritor de livros para crianças do Brasil, mas um dos melhores do mundo (TOLEDO, 2008).

Parece até que, no Brasil, é preferível enaltecer os “mesmos”, nem que, para isso, tenha-se que fechar os olhos a determinadas ações como: textos racistas, pertencimento a grupos eugenistas etc., a reconhecer outras qualidades – sem estar prestando nenhum favor – em escritores preocupados em libertar seus iguais das amarras psíquicas e da autorrejeição, através de textos que despertem o levantar a cabeça e o partir para a conquista da justiça social e do respeito.

Na verdade, a escola não tem se interessado em refletir educacionalmente sobre a situação das crianças e jovens negros, se levarmos em conta a história da educação em nosso país e o que se produz teoricamente.

A urgente necessidade de uma educação antirracista implica a reformulação dos currículos escolares, visando corrigir os estereótipos sobre as representações da História da África e a luta do povo negro no Brasil (SOUZA, B. O.; SOUZA, E. D., 2008, p. 17).

No ensino, cabe uma melhor reflexão sobre uma estética negra, portadora de uma variedade imensa de estéticas africanas e africanizadas, buscando referências identitárias, a melhoria da autoestima, um

reconhecimento que vai além do exotismo, o pertencimento a um povo criador de civilizações.

A escola precisa de espaços renovadores e criativos que possam transformar o conhecimento em experiências de aprendizagem, que tomem as diversas práticas socioculturais como práticas educativas, contribuindo para que o ambiente escolar seja um espaço cidadão de formação. Apesar do ato de se ver com os próprios olhos, de andar com as próprias pernas ser muito novo para o negro, o escravizado e seus descendentes jamais abandonaram a ousadia. As vozes literárias negro-brasileiras estão aí, traduzindo o imaginário brasileiro que por mais de duzentos anos expressou uma fantasia geral sobre o negro. Elas estão trazendo uma forma afro-alfabetizadora de ler o mundo. Um outro universo escriturário “impretado”, expressando uma maneira “exuziaca”⁵ de escrever, e de natureza “quilombística”, dada a forma de seus agrupamentos de escritores, poetas e contistas, sintonizados com suas referências ancestrais, a fim de alcançar uma melhor afirmação de suas escritas entre os comuns e, ao mesmo tempo, nos becos acadêmicos da contemporaneidade.

Referências

AGOSTINHO NETO, Antônio. *Poemas de Angola*. Rio de Janeiro: Codecri, 1976.

ALMEIDA, Wanessa de. UNEB: veja a lista de obras literárias para o vestibular 2010. Brasil Escola. Vestibular. 1 abr. 2009. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/uneb-veja-lista-obras-literarias-para-vestibular-2010/36311.html>. Acesso em: 25 jun. 2013.

5 À maneira de Eṣu, Oriṣá yorubano da comunicação – de maneiras irreverentes e contestatórias. (As letras “s” sublinhadas, na fonética Yorubana, têm o som do “x”, assim convencionado, uma vez que o alfabeto yorubano não possui essas letras.

BRITO JUNIOR, Antônio Barros de. Políticas da interpretação do texto literário alguma ética é possível?. In: *Anais do Colóquio Internacional Sul de Literatura Comparada*. 2010. Porto Alegre: UFRGS: 2010.

CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito*. São Paulo: IMESP, 1987.

CORREIA, Severino do Ramo. *Quilombhoje*: um tambor expressando as vozes literárias negras. 2010. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Departamento de Letras, Campina Grande, 2010.

CORREIA, Lepê. *Caxinguelê*. Recife: Sambaxé Consultoria e Autor, 1993.

CUTI. Introdução. In: QUILOMBHOJE. *Cadernos negros*: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 1. Precursores.

DUARTE, Eduardo de Assis; OLIVEIRA, Adriana Barbosa. *Úrsula, de Maria Firmina dos Reis*. Livros: Análises, Resumos e Downloads, 2007. Disponível em: http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/resumos_comentarios/u/ursula. Acesso em: 25 jun. 2013.

FILHO, Hermógenes Almeida S. Reflexão sobre literatura negra na realidade política brasileira. In: *Anais do 1 Encontro de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros*. (Org.). São Paulo: IEMSP, 1987. Criação crioula, nu elefante branco.

FOLHA DE PERNAMBUCO, Recife, n. 12, 15 jan. 2013. p. 9.

JAHN, Janheinz. *Muntu*: las culturas neoafricanas. México: Fondo de Cultura Economica, 1978.

LOPES, Nei. *Novo dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo Edições Ltda., 1980.

MARTINS, Leda. A Fina Lâmina da Palavra: o negro na literatura brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Brasília: FCP/MINC-CNPq, 2004.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: ME-SEDUF, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

NABUCO, Joaquim. Discursos parlamentares (1879-1889). In: NABUCO, Joaquim. São Paulo: Instituto Progresso Editorial S.A., 1949. *Obras Completas de Joaquim Nabuco*, tomo XI.

OBRAS Literárias. Universidade Federal da Bahia. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA). 23 mar. 2006. Disponível em: <http://www.vestibularespecial.ufba.br/livrosindicados.html>. Acesso em: 25 set. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Recife, PE, 2012.

PORTAL GELEDÉS. Ufba cobra Cadernos Negros e Tenda dos Milagres é exigido pela Uneb. África e sua diáspora. Patrimônio cultural. 23 out. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ufba-cobra-cadernos-negros-e-tenda-dos-milagres-e-exigido-pela-uneb/>. Acesso em: 28 maio 2013.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SOUZA, Edileuza Penha de. *Introdução*. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira *et al.* (Org.). *História e cultura afro-brasileira e africana na escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Visionário Espiroqueta. *Revista Piauí*. Edição 25, out. 2008. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/visionario-espiroqueta/>. Acesso em: 15 out. 2012.

TRINDADE, Solano. *O poeta do povo*. São Paulo: Cantos e Prantos Ed., 1999.

UEMORI, Celso Noboru. *Joaquim Nabuco: lutas, propostas e diálogos (1879-1888)*. 2001. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, 2001.

FITA MÉTRICA, BALANÇA, BARÔMETRO E ENCANTAMENTO

A PROPÓSITO DAS RELAÇÕES
ENTRE LITERATURA E AVALIAÇÃO

198

Livia Suassuna

Introdução

Este texto trata de avaliação da aprendizagem; mais exatamente, de avaliação da aprendizagem da literatura. Nele discorreremos sobre alguns aspectos que julgamos relevantes sobre a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem e procuraremos pôr em questão a possibilidade de, enquanto professores, avaliarmos se os alunos estão “aprendendo literatura”, no contexto das propostas metodológicas atuais para o ensino desse componente curricular.

Paradigma tradicional de avaliação: primeiros questionamentos

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do

que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2015, p. 125)

Durante bastante tempo (pelo menos durante mais da metade do século XX), no campo da educação, a avaliação da aprendizagem foi tomada como sinônimo de medida. Essa concepção conduziu a uma supervalorização dos instrumentos, por se acreditar que estes, quando bem formulados, retratariam de modo fidedigno a realidade ou os objetos avaliados. Entender o ato de avaliar como sendo a mesma coisa que mensurar era coerente com um panorama em que o processo de ensino consistia em transmitir saberes já produzidos e consagrados como rigorosos, científicos e verdadeiros. Ao aluno restaria, pois, reter e reproduzir esses saberes mediante instrumentos de teste tecnicamente válidos.

Progressivamente, foi-se constatando que essa perspectiva tinha limites, especialmente quando se levava em conta a complexidade do fenômeno educativo, caracterizado por uma pluralidade de dimensões. No caso dos instrumentos, por exemplo, nem sempre o acerto do aluno significa que ele domine o conhecimento testado; do mesmo modo, o erro não revela, necessariamente, ausência de aprendizagem. Ademais, quando se fala em produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, não se pode ter desses elementos uma visão estática, na medida em que todos se constituem como processos multifacetados e dinâmicos. É nesse sentido que o erro passou a ser visto como parte constitutiva do movimento da aprendizagem e indicador de hipóteses construídas pelos aprendizes nas relações que estabelecem com os objetos de saber (SUASSUNA, 2004, 2006; ESTEBAN, 2000, 2001).

Outros limites apontados nesse paradigma são:

- a) o caráter excludente da avaliação, na medida em que esta, visando quase sempre à classificação, produz hierarquias;
- b) a desconsideração de aspectos culturais e sua influência no processo de ensino-aprendizagem;
- c) a ausência de questionamentos sobre os princípios que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, e sobre as relações entre este e as distintas formas de poder;
- d) a reprodução da ordem social vigente, porque, assim posta, a avaliação não conduz a uma leitura ampla da realidade e à identificação de pontos que mereçam ser repensados e transformados.

Concebendo a avaliação de forma ampla, Sousa (1998) afirma que essa prática *reflete a* e é um *reflexo da* concepção que se tem de educação, escola e sociedade. Nesse sentido, repensar a avaliação constitui-se num caminho possível para redirecionar o processo pedagógico. Impõe-se, portanto, para isso, uma reflexão crítica do ensino e da escola, no contexto da sociedade em geral.

Um paradigma emergente: avaliação enquanto discurso e questão semântica

Descobri aos 13 anos que o que me dava
prazer nas leituras não era
a beleza das frases,
mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu
Preceptor, esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
– Gostar de fazer defeitos na frase é muito
saudável, o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é

doença, pode muito que você
carregue para o resto da vida
um certo gosto por nadas...

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios,
não anda em estradas.

Pois é nos desvios que se encontra
as melhores surpresas
e os ariticuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu
idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro
professor de agramática.

(BARROS, 2010, p. 319-320)

A rediscussão dos princípios e modos de operacionalização da avaliação no âmbito das teorias críticas de educação vem-se dando até os dias de hoje. É consenso que estamos num contexto de busca de novas formas de racionalidade, em que a avaliação seja uma prática de interpretação; contexto que exige o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a criatividade, a serem desenvolvidos em processos pedagógicos democráticos e solidários (DEPRESBITERIS, 2000; DOLL, 2000; ESTRELA; NÓVOA, 1999).

Impõe-se a elaboração de uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, permita a superação da concepção tecnicista e contribua para que a avaliação se converta em um processo de pesquisa que amplie a leitura dos processos pedagógicos que ocorrem na escola.

A nova avaliação aceita oposições, contestações, e renuncia às certezas; põe em jogo, problematiza, transforma as contradições em “paradoxos férteis” ou em novas “sínteses interrogativas”. Trata-se de um panorama que reclama um trabalho com a desordem e a ruptura, e não somente com a ordem e a continuidade; um trabalho de desconstrução, de superação da fixidez; um trabalho com as falhas e os desvios, que levaria a revalorizar o desviante, apostando em novas possibilidades de articulação, apropriação e transferência dos sentidos, informações e conhecimentos (HADJI, 2001; RISTOFF, 2000; RAPHAEL, 1995).

A abordagem docimológica tradicional, baseada nos instrumentos e na administração da prova, cedeu lugar a uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos. Diversificaram-se os campos de referência da avaliação, que abrangem, além do aluno e do professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc. A avaliação, então, é entendida cada vez menos como controle e cada vez mais como processo, experiência histórica e temporal. Do modelo cibernético avança-se para o entendimento das múltiplas e instáveis relações constitutivas dos fenômenos educacionais; o ensino, a aprendizagem e a avaliação são práticas de comunicação intersubjetiva, negociada, fluente; o paradigma se defronta com um questionamento permanente do sentido (AFONSO, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001).

Aceita-se a intersubjetividade implicada no ato de avaliar, a qual reclama novos olhares sobre a realidade: um olhar para o outro, para tentar entender sua lógica e suas motivações; um olhar que atente para outros contextos socioculturais e para diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo; um olhar que contemple, além do acerto, o erro, a hesitação, o conflito cognitivo, as representações mentais e ideológicas, a relação do aluno com o saber, o dado aparentemente desprezível.

No que diz respeito à metacognição, sua intervenção é condição *sine qua non* para que o aluno opere o distanciamento necessário em relação aos objetos de conhecimento; para isso, o aluno precisará do olhar e da fala do outro, gestos imprescindíveis à lucidez metacognitiva e que funcionam como oportunidades de estender e diversificar

as competências de autorregulação; a metacognição é atravessada por mecanismos de linguagem, funcionamentos discursivos, interações verbais (PERRENOUD, 1999; ESTEBAN, 2000, 2001).

Nessa direção, é preciso prestar atenção no que os alunos dizem; articular fragmentos de conhecimento; atentar para pistas, pormenores, indícios, silêncios; tudo isso só é possível através de novos instrumentais e novas perspectivas teóricas. Sendo a avaliação uma questão semântica, estabelece-se uma tensão entre o sentido dado, estabelecido, como resposta a verificar com gabaritos preestabelecidos, e o sentido em elaboração, a ser questionado, buscado, interpretado (CHUEIRI, 2008).

Uma prática diferenciada de avaliação demanda não propriamente uma mudança radical de seus métodos e técnicas, mas uma nova compreensão de seu significado. É fundamental construir domínios de referência que orientem a interpretação da realidade – norma, valor ou referente, em nome dos quais é possível analisar os dados e informações obtidos. A comunicação passa a ser o motor principal dos progressos do aluno, não por ser ela responsável direta pela aprendizagem, mas por estruturar muito fortemente o funcionamento da linguagem e, em consequência, regular os processos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento.

Educação

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.

(QUINTANA, 2013, p. 271)

O ato de avaliar não produz resultados e conclusões definitivos e inquestionáveis; estes devem passar por um intenso trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas; a validade da avaliação estaria vinculada mais ao processo de reflexão que ela pode instaurar do que mesmo aos seus procedimentos e resultados. Daí a emergência da metáfora da avaliação como uma “rede de palavras”: avaliação é discurso, é ter algo a dizer, e o avaliador, o ator

de uma comunicação social. O professor interpreta dados, interroga as respostas, busca sinais, capta as singularidades de cada formulação; o observável (um comportamento, uma atitude, um discurso) é um signo, cujos sentidos estão por ser construídos; o trabalho de interpretação exige dele um movimento entre a situação observada e o sistema de ideias, referências e princípios que a torna inteligível; não é o caso de construir uma “grelha de leitura” para simplesmente julgar, mas uma rede de significação para compreender e agir (HADJI, 1994; BONNIOL; VIAL, 2001; GATTI, 2003).

As indagações

A resposta certa, não importa nada:

o essencial é que as perguntas estejam certas.

(QUINTANA, 2013, p. 249)

Como ação formativa, a avaliação há de fornecer informações mais precisas e qualitativas sobre os processos de aprendizagem; identificar e explicar erros; sugerir hipóteses sobre as estratégias e desempenhos dos alunos, alimentando continuamente a ação pedagógica. Contemporaneamente, ela é conceituada como um juízo de valor sobre dados relevantes, com vistas a uma tomada de decisão, implicando dois processos articulados e indissociáveis – diagnosticar e decidir. Pode também ser entendida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação; avaliar não é apenas levantar informações para tomar decisões, dentro de um esquema racionalista de análise e controle; é questionar visões de mundo (HOFFMANN, 1995; LUCKESI, 2000; SAUL, 1999).

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde
e pousam no livro que lê.

Quando fecha o livro, eles alçam voo como de
um alçapão.

Eles não têm pouso nem porto alimentam-se um
instante em cada par de mãos e partem.

E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado
espanto de saberes que
o alimento deles já estava em ti...

(QUINTANA, 2005, p. 469)

Esse novo olhar sobre a avaliação coloca algumas exigências, entre elas a reorganização das aulas, a reconstrução dos acordos didáticos entre aluno e professor, um trabalho articulado dos vários agentes educacionais e um questionamento permanente sobre a relevância dos conteúdos a serem ensinados; enfim, mudanças na própria cultura escolar.

No que tange à sua dimensão quantitativa e classificatória, julga-se hoje que atribuir graus e classificar indivíduos e instituições a partir de desempenhos mostrados em exames é menos relevante que discutir se os conteúdos ensinados constituem realmente um corpo significativo de conhecimentos e sobre como eles contribuem para a formação dos alunos e qual o sentido dessa formação. É preciso, numa postura de abertura mental, transformar aquilo que os números registram em um universo pleno de significados sociais para as ciências e as comunidades humanas; novamente, temos aqui a condição da avaliação enquanto trabalho simbólico, cujos desdobramentos, além do estabelecimento de relações, da produção de sentidos e dos juízos de valor, devem levar à tomada de decisões, à ação, à transformação social; em suma, ao engendramento de novas realidades (CHUEIRI, 2008; GATTI, 2003).

Um bom poema é aquele que nos dá a impressão
de que está lendo a gente... e não a gente a ele!

(QUINTANA, 2005 *apud* ROCHA, 2012)

Avaliação: empreendimento ético, político e formativo

Paralelamente à dimensão questionadora e simbólica da avaliação, salienta-se também que ela não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político. No plano ético, trata-se de decidir a serviço de quem está, quais os seus fins, que usos serão feitos de seus resultados e informações. No plano político, é o caso de ampliar os enfoques e procedimentos que levem ao debate, à negociação, às relações intersubjetivas que caracterizam as instituições educacionais como espaços de aprendizagem, formação, produção de conhecimentos e valores (RAPHAEL, 1995).

Exatamente por exigir a atribuição de valor, a avaliação não é uma prática neutra; pelo contrário, produz-se numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas e objetivas, dentro de um quadro de referências que lhe conferem justificativa e coerência; a opção por um determinado modelo de avaliação tem a ver com certas opções epistemológicas e éticas que correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos. Considerando especificamente a questão da aprendizagem, o papel do professor não é o de levar o aluno a adquirir conhecimentos e adotar comportamentos predeterminados, mas, num processo dialógico, mediar situações que o levem a incorporar esses conhecimentos e comportamentos de modo peculiar, num processo contínuo de caráter cultural e simbólico (BURIASCO, 2000).

Do ponto de vista específico da cultura, a concepção democrática de sociedade, escola e avaliação tem implicações importantes: há uma relação direta entre cultura e qualidade educacional, no sentido de que a escola obtém resultados melhores na medida de sua capacidade de valorizar as formas de pensar, sentir e atuar que as diferentes comunidades desenvolvem no enfrentamento de sua cotidianidade. Desse modo, entendida a escola como espaço em que “inúmeras experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam”, é importante considerar a influência das experiências e estruturas sociais, bem

como da filiação a grupos, sobre as aprendizagens e, por extensão, sobre o sucesso dos alunos.

Tendo em vista suas funções, podemos dizer que a avaliação tem dois grandes objetivos: auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo empreendido (balanço do “mandato social” da escola). Por isso, ela deve ser permanente, instalar-se como cultura, ação organizada e programática; tem uma evidente dimensão educativa, pois gera informações, indica desafios e necessidades da prática pedagógica, cujo enfrentamento exige formação e aperfeiçoamento dos agentes escolares; não consiste mais em julgar o aproveitamento dos alunos com a finalidade de decidir sobre sua aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2000; ESTEBAN, 2000, 2001).

Para muito além da medida, a avaliação tem funções sociais bem mais amplas e abrangentes; cabe-lhe fornecer subsídios para que os responsáveis pelo desenvolvimento e coordenação de ações educativas possam promover o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino; também é sua função democratizar a educação e o conhecimento, desenvolvendo ações que levem à efetivação da aprendizagem e ao êxito escolar. É sua finalidade ainda analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possam repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos; adicionalmente, a avaliação deve propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, na medida em que, ao desvendar entraves e emperramentos entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, abrem-se novos rumos, novos arranjos e novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola.

O trágico dilema

Quando alguém pergunta a um autor o que este quis dizer, é porque um dos dois é burro.

(QUINTANA, 2013, p. 188)

Desloca-se o eixo central da avaliação: da mera classificação das respostas, tendo como referência um modelo de acerto, parte-se para a análise do conhecimento existente e em processo de construção. As respostas indicariam o que o aluno já sabe, o que não sabe e o que pode vir a saber. Essa análise de percursos, processos e potencialidades faz da avaliação um trabalho de interpretação de dados e informações, cujo valor se define em relação aos contextos em que são gerados. Daí se dizer que a avaliação é um trabalho de leitura da realidade, orientada por questionamentos, um autêntico exercício de investigação e pesquisa (BURIASCO, 2000; ESTEBAN, 2000, 2001).

Nessa perspectiva, dissolve-se a linha divisória entre saber e não-saber, dicotomia construída com base na oposição conhecimento x ignorância; as respostas dos alunos se situam num movimento de construção-desconstrução-reconstrução, indicando sempre as possibilidades de novos questionamentos. As relações entre o saber e o não-saber podem ser estabelecidas em favor da manutenção ou da transformação das relações sociais; se a opção é pela transformação, compete ao professor converter o não-saber – estático, negativo e definitivo – em ainda-não-saber – provisório, relativo e potencial.

Cada saber está ligado a outros objetos possíveis de avaliação, cada conteúdo contém em si mesmo um caráter de transversalidade; o esforço de articulação dos saberes e não-saberes faz da avaliação uma atividade crítica, dado que a mera aferição ou verificação não significa que o avaliador explore da situação avaliada todas as consequências e sentidos possíveis. Os resultados diferentes, até mesmo díspares, encontrados nas avaliações advêm de conhecimentos construídos em processos singulares de aprendizagem, a partir de óticas particulares;

essas peculiaridades, longe de representarem deficiências, podem e devem ser trabalhadas no movimento coletivo, gerando debates, polêmicas, confrontos; possibilitando o exercício da indagação, da dúvida e do pensamento divergente.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, 2010, p. 374)

Todo mundo que cruzou comigo, sem precisar
parar, está incorporado ao meu destino.

(RESENDE, 1995, p. 371)

A arte de ler

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou
até a presente linha. Neste momento já
interrompeu a leitura e está continuando a
viagem por conta própria.

(QUINTANA, 2013, p. 609)

Aprender, formar-se vai muito além da aquisição de comportamentos e informações; o professor não é mais aquele que “dá a lição e toma a lição”, que dirige e modifica o aluno, fazendo com que este domine progressivamente os conteúdos do programa; a ele cabe atentar para

a desordem e o imprevisto, respeitando a elaboração do outro, desenvolvendo sua capacidade de auto-organização, autoavaliação e autorregulação. Muitos autores denominam essa avaliação – que está mais próxima da busca de conhecimentos, da interpretação e da análise crítica e construtiva do que mesmo do juízo – de avaliação formativa; seu sentido está em desenvolver posturas, além de promover as competências estritamente acadêmicas; é uma avaliação fundamentada no diálogo, que prevê a reorganização constante do processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Gatti (2003) propõe que pensemos a avaliação sempre em sua relação com o ensino, ou seja, não há como pensar a avaliação da aprendizagem sem ter claro o papel da educação na vida das pessoas. Diz a autora que, para o professor, “devem ficar claros os aspectos mais importantes a avaliar, não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação esta mais amplamente compreendida” (GATTI, 2003, p. 14). Gatti afirma ainda que, em sentido lato, a avaliação é um julgamento de valor que realizamos para saber se os alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário e pertinente ao seu desenvolvimento pessoal e domínio vivencial. Comungando dessa visão, Raphael (1995) propugna uma avaliação compatível com a função primordial da escola, que é formar cidadãos críticos, com pensamento compreensivo mediado pela aquisição de conhecimentos, os quais, por sua vez, não se constituem como fim em si mesmos, mas como base de um processo de formação humana plena.

Neste ponto, iniciamos uma reflexão específica sobre o ensino de literatura e sobre a avaliação da aprendizagem de saberes relativos a esse campo de conhecimento.

Avaliação da aprendizagem da literatura

No contexto da avaliação formativa, o avaliador, até mesmo para poder escolher as ferramentas adequadas, tem de seguir necessariamente por um caminho que o obriga a oferecer três tipos de esclarecimentos essenciais:

- a) sobre as *questões* que coloca a si mesmo;
- b) sobre as *decisões* que podem ser esclarecidas pela avaliação;
- c) sobre qual deve ser o *objeto* específico das averiguações.

No esforço de explicitar seu questionamento e de esclarecer o contexto de decisão, para poder especificar também objetos legítimos de avaliação, ele obtém os meios de elaborar um dispositivo de avaliação coerente, pois a escolha da *instrumentação* dependerá dessa tripla escolha anterior – da questão a privilegiar, da decisão a preparar e do objeto a observar.

Assim, cabe ao professor mover-se por uma rede de pontos a refletir e articular, que representamos no quadro abaixo:

QUESTÕES (Para que ensinar literatura?)
<p>A voz Ser poeta não é dizer grandes coisas, mas ter uma voz reconhecível dentre todas as outras.</p> <p>(QUINTANA, 2013, p. 340)</p>

DECISÕES (Em que contexto se dá o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da literatura? O que esse contexto demanda?)

Cartaz para uma feira do livro

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.

(QUINTANA, 2013, p. 45)

Leitura 2

Livro bom, mesmo, é aquele de que às vezes interrompemos a leitura para seguir – até onde? – uma entrelinha... Leitura interrompida? Não. Esta é a verdadeira leitura continuada.

(QUINTANA, 2013, p. 449)

OBJETOS (O que ensinar em literatura? O que é significativo?)

Cuidado!

A poesia não se entrega a quem a define.

(QUINTANA, 2013, p. 715)

Das escolas

Pertencer a uma escola poética é o mesmo que ser condenado à prisão perpétua.

(QUINTANA, 2013, p. 101)

O poema

Mas por que datar um poema? Os poetas que põem datas nos seus poemas me lembram essas galinhas que carimbam os ovos...

(QUINTANA, 2013, p. 670)

INSTRUMENTOS (Como avaliar a aprendizagem da literatura?
Quais os desencadeadores? Que aspectos observar naquilo que é avaliado?)

O assunto

E nunca me pergunte o assunto de um poema:
um poema sempre fala de outra coisa.

(QUINTANA, 2013, p. 158)

Sonho

Um poema em que não se notasse nem a suspeita ênfase
da simplicidade e que, ao lê-lo, nem sentirias que ele
já estivesse escrito, mas que fosse brotando,
no mesmo instante, de teu próprio coração.

(QUINTANA, 2005, p. 704)

No sentido de construir algumas referências para ajudar a tecer a rede de pontos sugerida, trazemos aqui três estudos em que se discute o ensino de literatura. O primeiro é o de Miguel (2007), que alude aos procedimentos complexos de interpretação que temos de ativar na leitura do texto literário. A autora tece uma crítica ao que chama de “consumo de interpretações alheias”, típico do ensino tradicional de literatura, no qual a aquisição de pré-julgamentos sobre livros pertencentes ao cânone tem prevalecido sobre o desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos alunos elaborar suas próprias interpretações das obras literárias. Remetendo-se à obra pioneira de Bordini e Aguiar (1993) que trata de abordagens metodológicas para o ensino de literatura, Miguel destaca a importância da leitura de textos *emancipatórios*, que têm o poder de ampliar ou modificar o horizonte de expectativa do aluno.

O segundo estudo foi realizado por Feitosa (2001), que, aludindo a Roland Barthes, considera a literatura como mediadora de saber. A

autora propõe uma metodologia de ensino que contemple o conhecimento do fato literário, sua natureza, estrutura e existência enquanto linguagem artística. Numa postura semelhante à de Miguel (2007), defende que a palavra poética se constitui num passo para desautomatizar a percepção das coisas. Afirma a autora que a literatura – saber que se frui e redimensiona o olhar – deve provocar e não servir de documento canônico responsável por assegurar os paradigmas culturais de uma sociedade. Em outras palavras, a escola teria de favorecer a entrada do aluno no mundo composicional da obra, fazendo-o descobrir-se a si mesmo pelo contato com os textos literários.

No terceiro estudo, Ramos e Zanolla (2009) conceituam a literatura como um fenômeno de linguagem, dotado de duas grandes dimensões: a linguística e a humana. Afirmam elas:

Como fenômeno de linguagem, a análise de obras contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos. Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite ao estudante refletir sobre questões próprias da condição humana – morte, amor, amizade, relações sociais, para citar apenas alguns exemplos –, além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 70).

Na visão de Ramos e Zanolla, a abordagem historicista da literatura na escola, uma vez que não se centra na leitura/interpretação do texto artístico, dificulta a formação dos alunos e os afasta da literatura. Sem texto e sem leitura, a aula fica desprovida de sentido; deixa-se de ajudar o aluno a entender a constituição e o funcionamento da obra literária, levando sua atenção para aspectos externos ao texto propriamente dito. Forma-se, assim, um círculo vicioso, pois o aluno, desconhecendo as especificidades da literatura, tem dificuldades de interagir com textos mais densos e complexos, e destes vai se afastando cada vez mais, pois não consegue atribuir sentido àquilo que lhe é dado para ler.

Conclusão

Segundo Chueiri (2008, p. 51), “em qualquer nível em que ocorra, a avaliação não existe nem opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino”. Citando Álvarez Méndez, a autora acrescenta que o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a concepção teórica que guia a prática avaliativa. Conclui que a avaliação, portanto, “está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e, uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica” (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Buriasco (2000), por sua vez, considera que a passagem pela escola tem sentido quando se acredita que o aluno sairá dela diferente de quando entrou, na medida em que o acesso ao conhecimento oportuniza outras formas de ver e compreender o mundo, abrindo novas possibilidades de existência. Remetendo-se a Davis e Espósito (1990), a pesquisadora aponta três grandes objetivos para a escolarização: (1) objetivos relativos à obtenção de informações e conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes, de forma a levar os alunos a se apropriar de um vasto conjunto de dados acerca da realidade circundante; (2) objetivos relativos ao desenvolvimento de variadas funções cognitivas que permitam pensar e atuar sobre o mundo de maneira crítica e criativa, estabelecendo relações cada vez mais complexas entre os saberes disponíveis; (3) objetivos relativos a atitudes e valores, na perspectiva de uma formação cidadã situada nas variedades da condição humana.

Isso posto, caminhamos para a conclusão da nossa discussão, indagando: enquanto professores, como podemos avaliar a aprendizagem da literatura? Sendo a avaliação uma prática discursiva/formativa, e a literatura, palavra-arte, o que é relevante avaliar? Com que objetivos ensinamos/avaliamos literatura?

Pensamos que, para além de instrumentos que mensurem conteúdos curriculares, avaliar a aprendizagem da literatura significa perceber se fomos capazes de fazer brotar

a paixão a mover aquele que lida com a palavra e sua magia, seja autor, seja leitor. E tal encanto, provocado pelo andamento da palavra no texto literário, será tanto maior para o leitor (aprendiz e mestre) quanto maior for a capacidade em desvelar onde e como aquele texto cria, brinca, joga, recria significados, ressemantiza vocábulos envelhecidos pelos usos, desautomatiza sentidos habituais, faz nascer linguagens outras no seio das constrações impostas pela língua (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 86).

Talvez, então, devamos nos preocupar menos com a forma dessa avaliação e mais com seus propósitos formativos. Certamente, há ainda um longo caminho a percorrer, já que isso requer a constituição de uma outra cultura avaliativa; requer também uma profunda e permanente reflexão sobre objetos e objetivos da avaliação. De acordo com Queiroz e Santos (2003, p. 91), “há distintas maneiras de aprender a ler, e a literatura, porque força da palavra, torna-se ela mesma a educadora, em sua inabalável sabedoria”. Por isso, julgamos que vale a pena fazer ensaios nessa direção.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Antologia. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BURIASCO, Regina Luzia C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 155-178, 2000.
- CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, SP, v. 19, n. 39, p. 39-64, jan./abr. 2008.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-76.
- DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, SP, n. 74, ago. 1990, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 71-75.
- DOLL, Johannes. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, Maria das Graças Gomes; BRUGALLI, Marlene (Org.). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 11-44.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. Apresentação. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 7-13.

FEITOSA, Susanna Busato. Ensino de literatura: da necessidade de ver com olhos livres. *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 2, n. 1, p. 129-137, 2001.

GATTI, Bernadete A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, SP, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGUEL, Mariana Correia M. Questões sobre o ensino de leitura literária. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, SE, v. 4, n. 4, p. 132-155, jul./dez. 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUINTANA, Mario. *Caderno H* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

QUINTANA, Mario. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005

QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa. Linhas para o ensino da literatura. In: BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECKER, Paulo. (Org.). *Questões de literatura*. Passo Fundo: UPE, 2003. p. 85-91.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. *Contrapontos*. Itajaí, SC, v. 9, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

RAPHAEL, Hélia S. Avaliação: questão técnica ou política? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, 33-43, jul. 1995.

RESENDE, Otto Lara. *O príncipe e o sabiá e outros perfis*. Organização de Ana Miranda. São Paulo: Companhia das Letras/Instituto Moreira Salles, 1994.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

ROCHA, Fábio. A magia da poesia. *Mario Quintana – 50 Poemas*. 14 out. 2012. Disponível em: <https://poesiaspoemaseversos.com.br/mario-quintana-poemas/>. Acesso: 23 fev. 2022

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. v. 1 (Conferências e mesas-redondas), p. 101-110.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1998. *Série Ideias*, n. 8. p. 106-114.

SUASSUNA, Lívía. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

SUASSUNA, Lívía. Paradigmas de avaliação – uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívía. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-43.

Eliana Lucia Madureira Yunes

Foi professora universitária no período de 1970 a 2017, no Brasil e no exterior. Tem formação em Filosofia e Letras, e titulação posterior em Semiologia, Linguística e Literatura. É crítica e pesquisadora, e desenvolve estudos em diferentes áreas temáticas: filosofia da linguagem, teoria da leitura e formação de leitores, estudos inter e transdisciplinares, hermenêutica, letras, educação, artes, teologia e políticas públicas de cultura.

Flavio Henrique Albert Brayner

Tem 66 anos. É mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris V (Sorbonne) e pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Paris VIII. Foi professor convidado da Universidade de Montpellier (França) e aposentou-se como professor titular da UFPE.

Gustavo Bernardo Krause

Gustavo Bernardo Krause nasceu em 1º de novembro de 1955. Em 2022, completa 49 anos de magistério. Professor de Teoria da Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atualmente dirige o vestibular da instituição. Publicou 15 ensaios, entre eles a sua Trilogia da Ficção: *A ficção cética*, *A ficção de Deus* e *A ficção do crime*. Publicou 11 romances, entre eles *A filha do escritor*, *O gosto do Apfelstrudel* e *O fantasma da mãe*.

Helio Castelo Branco Ramos

É professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Recife. Em 2013, concluiu o mestrado em Letras – Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Em 2007, licenciou-se em Línguas Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas pela mesma instituição. Durante os biênios de 2008-2009 e 2009-2010, atuou, respectivamente, como monitor das disciplinas Prática de Ensino de Português 1 e 2, e como integrante do Programa de Educação Tutorial (PET) – da licenciatura em Letras da UFPE. Tem se dedicado a investigações relacionadas ao ensino de língua e literatura maternas. Entre os temas pelos quais têm interesse, destaca-se o da compreensão leitora.

Inara Ribeiro Gomes

Possui graduação em Letras pela Fundação Universidade Federal de Rio Grande (Furg), mestrado em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora associada do Departamento de Letras da UFPE desde 2009

e membro do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (Neplev). Tem-se dedicado a pesquisas acerca das seguintes temáticas: ensino de literatura, ficção brasileira contemporânea e exclusão social, e condição feminina na ficção da *belle époque* brasileira.

Ivanda Maria Martins Silva

Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2003. Professora associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), lotada na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTEC). É docente nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia EAD/UFRPE, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Progel/UFRPE) e no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE). Tem experiência como professora autora na elaboração de materiais didáticos para cursos EAD, realizados pela UFRPE e pela Universidade de Pernambuco (UPE). É autora da obra *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, tese de Doutorado publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em parceria com a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística e Educação, com publicações sobre: letramento literário, ensino de literatura, educação a distância e letramento digital.

Jefferson Souza

É doutor em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na mesma instituição, cursou a graduação em Letras e o mestrado em Teoria da Literatura. Possui experiência com ensino de literatura na Educação Básica e no ensino superior. Tem desenvolvido pesquisas a respeito dos temas: literatura brasileira, recepção

de obras literárias e efeito estético. Desde 2017, é professor efetivo de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Igarassu. Nessa mesma instituição de ensino coordena, desde 2019, o Núcleo de Arte e Cultura (NAC).

Lepê Correia

É professor, escritor, compositor, poeta e pesquisador de tradições afros e brasileiras. É também graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho), além de especialista em História de Pernambuco pela UFPE e mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No momento, cursa doutorado em Educação na UFPE. Atua nas áreas de educação, negritude, cultura e história da África e direitos humanos.

Lívia Suassuna

É licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). Concentra seus estudos e pesquisas nas áreas de língua portuguesa; linguística; linguística aplicada; metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura; educação e linguagem; formação de professores de português.

Normanda Beserra

É doutora em Letras – Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Recife – até 2009, quando se aposentou. Atuou como professora e orientadora em cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto no IFPE como na UFPE. Desenvolveu atividades de formação de professores e análise de material didático e integrou as equipes do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel-UFPE) e do Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais (NIG-UFPE). Tem publicações na área de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa e atua como consultora em revisão de texto e avaliação de conhecimentos em língua portuguesa.

Rildo Cosson

É doutor em Letras (1988) e Educação (2015). Foi professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na graduação e na pós-graduação das áreas de Letras e Educação. É autor dos livros *Paradigmas do ensino da literatura* (2020); *Letramento político* (2019); *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), *Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia* (2008), *Fronteiras contaminadas* (2007); *Letramento literário: teoria e prática* (2006), *O livro e o gênero* (2002); e *Romance-reportagem* (2001). Atualmente é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG e professor visitante Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Rosângela Tenório de Carvalho

Paraibana, é graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho), mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal. Fez Estágio Sênior na Università degli Studi di Milano, Milão, Itália. Sua inserção no tema da diferença cultural se dá desde sua participação em movimentos feministas nos anos 1980, no Grupo Ação Mulher, como professora por dez anos na Escola Arco-Íris e nos estudos que desenvolveu. Professora da UFPE desde 1994, atua nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve estudos no campo dos estudos culturais e da análise do discurso com foco em modos de subjetivação por meio de rituais no contexto da escolarização.

Sherry Almeida

É docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) desde 2009, quando atuou no curso de Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast), no Sertão do Pajeú (PE), e desde 2013 atua como professora do Departamento de Letras do *campus* Recife da mesma universidade. Tendo lecionado também na educação básica, possui doutorado e mestrado em Teoria da Literatura e bacharelado em Crítica Literária pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua em ensino e pesquisa com as temáticas: estudos culturais, literatura comparada, intersemiose e ensino das literaturas de língua portuguesa.

Título Literatura e Educação: temas em interface
Organização Lívia Suassuna

Formato E-book (PDF)
Tipografia Arno Pro (texto) e Adelle (títulos)

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20,
Várzea, Recife-PE



Pedro & João
editores

Rua Tadão Kamikado, 296, Parque Belvedere,
São Carlos-SP

Fone: (81) 2126.8397 | CEP: 50740-530
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

CEP: 13568-878
pedroejoaoeditores.com.br | pejeditores@gmail.com

