

**UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA
NA CONTEMPORANEIDADE:
QUE CONCEPÇÕES E HORIZONTES?**

Danielle Reis Araújo (UERJ)

dannyreisaraujo@gmail.com

João Paulo da Silva Nascimento (UERJ)

jpn0401@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, discutimos as bases teórico-metodológicas que norteiam – ou que deveriam nortear – o ensino de Literatura na Educação Básica, considerando seu potencial pedagógico para a formação de leitores literários. Engendramos, para tanto, uma escrita ensaística a partir de considerações críticas a respeito do conceito de Literatura no quadro da teoria e crítica literárias e dos processos de ensino–aprendizagem dessa cadeira em contextos de educação formal. A discussão, portanto, situa-se no domínio dos Estudos Literários em sua interface com a Linguística Aplicada, especificamente no tocante à Educação Literária, de modo a trazer à baila a notada contribuição da Literatura à formação de leitores, uma temática premente na contemporaneidade.

Palavras-chave:

Literatura. Ensino de Literatura. Letramento literário.

ABSTRACT

In this article, we discuss the theoretical-methodological bases that guide – or that should guide – the teaching of Literature in Basic Education, considering its pedagogical potential for the formation of literary readers. For this purpose, we created an essay based on critical considerations about the concept of Literature in the context of literary theory and criticism and the teaching–learning processes of this subject in formal education contexts. The discussion, therefore, is situated in the domain of Literary Studies in its interface with Applied Linguistics, specifically with regard to Literary Education, in order to bring up the noted contribution of Literature to the formation of readers, a pressing theme in contemporaneity.

Keywords:

Literature. Literary literacy. Teaching Literature.

1. Introdução

“A esperança / dança na corda bamba de sombrinha”, lembra-nos a famosa canção “O bêbado e a equilibrista”, de Aldir Blanc. E é com esses versos – unidades tão caras ao trabalho que este texto anuncia – que gostaríamos de iniciar as discussões às quais nos propomos aqui, pois, a

nosso ver, discutir o ensino de Literatura é um ato de resistência *sui generis*. Assim, de antemão, estimamos que o presente ensaio, metonimicamente, assumia aspectos de um local de esperança, ao serem apresentadas as possibilidades – e também as rentabilidades – do trabalho de formação de leitores literários, que tem se “equilibrado na corda bamba” de projetos curriculares atrozos Brasil a fora.

Reconhecemos que assumir e discutir o ensino de Literatura requer de nós, professores e pesquisadores, o domínio de conceitos imprescindíveis no campo da teoria e crítica literárias. Tais saberes, no entanto, nem sempre são tão claros para a comunidade acadêmica e profissional da área de Letras, que muitas vezes encontra dificuldades plurais para embasar práticas de ensino de Literatura, com a qual pretendemos contribuir com este texto.

Em vista disso, o artigo conta com a seguinte estrutura: em primeiro momento, discutimos a especificidade do objeto Literatura recorrendo a considerações críticas que integram o aparato da Teoria Literária; em seguida, passamos às reflexões sobre a disciplinarização e o ensino de Literatura na Educação Básica. Essa estrutura foi arquitetada de modo que os/as leitores/as tenham acesso às particularidades e às dimensões do processo de ensino–aprendizagem de Literatura, com vistas ao fomento de diálogos a respeito da Educação Literária de maneira geral.

2. Do objeto literatura

No quadro dos Estudos Literários, já há algum tempo, figura uma discussão profícua em torno de uma definição – ou de “algumas definições” viáveis – para “literatura”. Apesar de essa questão parecer trivial, dado seu caráter elementar para que se possa lograr a uma “ciência literária”, sua pertinência ainda tão forte nos dias atuais corresponde à heurística que marca a reinvenção das maneiras de se conceber a literatura na sociedade em diferentes espaços e tempos. Por isso, nesta seção, a partir da revisitação às leituras de Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001), debruço-me sobre esse debate com vistas à explanação crítica da natureza e função da literatura, de sua gênese pensante e do dialogismo que estabelece com outros saberes.

Interrogar-se a respeito da natureza da literatura implica necessariamente na consideração de diferentes critérios, sendo alguns deles de ordem mais intrínseca aos textos literários e outros deles de ordem mais

extrínseca. Essa paridade, por si só, encarrega-se de demonstrar que a literatura está em correlação com a sociedade de que emerge, de modo que a análise daquilo que se considera ou não literatura estará condicionada à estrutura social (Cf. LAJOLO, 2001; CANDIDO, 2011). Dessa maneira, antes de quaisquer definições que possam ser dadas para o conceito de literatura, atentemo-nos a dois perigos que parecem partir de um ponto comum: por um lado, defini-la pode significar cerceá-la e corroborar para a construção de um cânone hegemônico, como comumente faz a tradição; por outro, não a definir pode induzir a um grande “vale tudo” incapaz de comportar seu potencial estético, o que se mostra, nos dias atuais, nocivo.

Por isso, “a literatura nunca se autoidentifica de todo a seu próprio discurso, não se resumindo a uma autorreferência que seria também autofágica; mas tampouco se identifica integralmente a nenhum outro discurso, seja filosófico, científico, conversacional” (DERRIDA, 2014, p. 13). Apesar da existência dessa não autoidentificação da literatura consubstanciada paradoxalmente pela sua própria distinção com outras formas de enunciação na sociedade, por uma perspectiva pós-estruturalista, podemos pensar que

Não há então como estabelecer um significado último nem uma referência definitiva na realidade, pois o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando a pergunta metafísica “o que é?”, em proveito de um espaço irredutível a qualquer ontologia. (DERRIDA, 2014, p. 15)

Lajolo (2001) alude à insuficiência da interação leitor–texto para se compreender o que efetivamente é estandardizado socialmente como “literatura”, observando que esta, para ser considerada como tal, carece de ratificação por parte de um canal de proclamação, como, por exemplo, as instituições de ensino, que vêm por longa data instaurando ideias preconcebidas e equivocadas de que literatura se resume a clássicos. Em outras palavras, tais convicções denunciadas pela autora e que permanecem ávidas no senso comum não são compatíveis com aquilo que propõe Derrida (2014) e conversam com a necessidade de se discutir ainda hoje o que é a literatura unicamente para se chegar à conclusão de que a melhor resposta à questão é a não resposta.

Indo ao encontro das críticas colocadas por Derrida (2014) e Lajolo (2001), Compagnon (2012, p. 22) entende que “a própria literatura (...) parece, por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas tecnologias”. Sendo assim, o crítico afirma a necessidade

de os Estudos Literários volverem seu olhar não a uma definição rasa do conceito de literatura, mas em busca de uma elucidação de seu objeto, isto é, do texto literário, posto que, sendo a literatura a língua da alusão, “para entendê-la é preciso ‘estar dentro’” (COMPAGNON, 2012, p. 23).

Compreendendo que “a literatura corresponde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 24), Compagnon (2012) apresenta a tese de que a literatura, em princípio, não pode ser definida de maneira homogênea. Tendo em vista essa complexidade, Lajolo (2001, p. 11) salienta que “a questão o que é literatura? (...) exige respostas que retomem e que atualizem tudo o que até hoje já foi escrito sobre o assunto”, visto que respostas já instauradas pela tradição cultural a essa questão partem de um *locus* não só essencialista, como também falocêntrico, que dita as estirpes de uma sociedade desigual e, por conseguinte, centraliza padrões pouco isegóricos. Por isso, os caminhos que percorrem Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001) na discussão a respeito da natureza da literatura podem ser sintetizados na seguinte passagem de *Essa estranha instituição chamada literatura*:

Não pode haver natureza nem função da literatura em si, justamente porque esta não tem nenhuma essência e nenhum sentido previamente estabelecidos. O que se reconhece como literatura deriva de convenções e intenções mais ou menos conscientes que se estabelecem do lado de quem escreve e são reconhecidas como tais do lado de quem lê. Mas essa legitimação do literário em momento algum se faz de forma homogênea, nem tem duração permanente no tempo ou no espaço. (DERRIDA, 2014, p. 14)

Lajolo (2001), inclusive, coloca o questionamento sobre a impropriedade de se considerar literatura tudo quanto satisfizer àqueles que se aventuram nesta empreitada de defini-la. Essa questão, que tem sido crucial, sobretudo na crítica do contemporâneo (AGAMBEN, 2009), levamos à elucubração da(s) função(ões) da literatura – se é que podemos falar de alguma. Discutir esse aspecto apresenta-se como uma porta dúbida: na medida em que pode ser rentável e oportuno à caracterização de textos literários, o termo “função” pode ser, por revés, confundido com a lógica da sociedade utilitarista, que carece de aplicabilidade de conceitos e conhecimentos e vem deslegitimando cada vez mais a arte.

Isso posto, Compagnon, para quem “a literatura detém um poder moral” (COMPAGNON, 2012, p. 30), faz-nos pensar que

A literatura de imaginação, justamente porque é desinteressada – uma “finalidade sem fim”, assim como a arte se define desde Kant –, adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de algo

social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma [...]. Na leitura [...] a consciência encontra uma comunhão plenamente vivida com o mundo. Assim, a literatura [é] ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar. (COMPAGNON, 2012, p. 35)

De acordo com suas defesas, Compagnon (2012) caracteriza como uma das atribuições da literatura o seu aspecto de ser oposição, isto é, de ter “o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-as das servidões contra as quais resistir.” (COMPAGNON, 2012, p. 34). Em uma perspectiva semelhante, apesar de duvidar da pertinência do termo “função” em se tratando de literatura, Derrida (2014) reconhece a existência de um papel crítico-político no Ocidente, ainda que este se mostre, em sua visão, um tanto quanto ambíguo, dado que “a liberdade de dizer tudo é uma arma política muito poderosa, mas pode imediatamente se deixar neutralizar como ficção. Esse poder revolucionário pode tornar-se muito conservador” (DERRIDA, 2014, p. 53).

Se por essência a literatura é inespecífica em termos de função, por outro lado, Lajolo (2001), fazendo menção à etimologia de “literatura”, littera (letra), reafirma a relação notória – e talvez óbvia – entre esta e as práticas de linguagem. Sem cair na incorrência do utilitarismo vazio, mas antes, apoiando-se na experiência estética do encontro com textos literários, a autora dimensiona as potencialidades e a necessidade da literatura na formação de leitores desde as bases. Essa consideração, certamente, entrevê a possibilidade de a literatura ser uma janela para a compreensão da realidade social, o que nitidamente conversa com Compagnon (2012) e Derrida (2014).

Atinente à questão da literatura pensante e a consideração do outro, a partir de leitura de Derrida, consideramos que:

A categoria de uma literatura pensante ajuda justamente a repensar as delimitações institucionais, a partir da liberdade democrática do dizer tudo e dos efeitos advindos do contato com o texto literário. Em suma, a experiência literária se faz por um trânsito entre as instâncias da invenção, recepção e reinvenção da experiência originária do escritor, convertida em letra. O pensamento – eis minha hipótese – seria a resultante da relação de forças implicada na invenção e na recepção literárias, dentro da perspectiva do instituir-se político de toda instituição. (DERRIDA, 2014, p. 23)

Nesse sentido, considerar uma literatura que se pretende pensante significa ter em mente a potencialidade do processo criativo, da experiência estética e da abrangência da literatura na sociedade em que se insere. “Ser pensante”, assim, coloca-se como uma premissa estritamente condizente com a mimesis, no sentido de que a realidade, sob a ótica da literatura, deve ser colocada em tom de crítica, ou seja, no entrelugar do dizer permitido pela amplitude da literariedade.

Lajolo (2001), ao questionar as balizas sociais que ditam o que (não) é literatura a partir de uma análise sutilmente sociológica, demonstra a precisão de uma “literatura pensante”, tal como descrita por Derrida (2014). Nas palavras da autora, “há uma espécie de solidariedade entre práticas e teorias da literatura (...) os conceitos de literatura (isto é, certos conceitos, por exemplo, os de tradição filosófica) são inspirados pela leitura das obras literárias. Isto é, de certas obras, de livre trânsito em certos meios” (LAJOLO, 2001, p. 26). Essa afirmação é crucial para se compreender o aspecto de uma literatura pensante, uma vez que permite análises de como “obras literárias de um certo tempo incorporam formulações [sociais], validando-as e validando-se como literatura aos olhos de seus formuladores” (LAJOLO, 2001, p. 26).

Ademais, devemos destacar que essa condição pensante da literatura reporta-se direta, mas não unicamente, ao espaço da interlocução entre seres de diferentes localizações históricas, ou seja, entre o “eu” (ou o “nós”, como for preferível) e os “outros”. A esse respeito, Compagnon adverte que

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2012, p. 47)

A noção de outro, tomada como lato prospecto, coloca-se para a literatura como uma porta de entrada à sua imbricação responsiva com a desconstrução das estruturas de poder veiculadas discursivamente, seja pela recusa ou pela imposição do dizer (Cf. BARTHES, 1977), tanto em plano sincrônico, quanto em diacrônico. Dentre outros tantos, esse tem sido um importante proponente da teoria e crítica literárias pós-modernas, cujas incidências majoritariamente têm encontrado respaldo na consideração de vozes outras por vezes silenciadas pelo cânone e que merecem destaque, dados os seus valores não só literários, mas também sociais, históricos e culturais (Cf. HALL, 2005; SPIVAK, 1988).

Por fim, desembocamos na relação entre a literatura e outros saberes, que tem sido um dos objetos mais recorrentes na Literatura Comparada. Consoante Derrida (2014, p. 14), “a literatura precisa, para sobreviver e, nos melhores casos, sobreviver (o *Überleben benjaminiano*), abrir-se ao mundo, dialogando com outras produções artísticas e culturais, bem como com a própria história”. Dito de outro modo, enquanto experiência estética, a literatura não se desvincula de outros saberes de seu tempo, compreendendo relações com a História e seu alcance sociocultural (Cf. BENJAMIN, 1987) e com outras linguagens artísticas, como as artes plásticas, o teatro e a música, por exemplo.

Aliás, tratando especificamente do contexto brasileiro, Lajolo (2001) discute brevemente a maneira como a música popular brasileira e outros gêneros da tradição oral podem ser enquadradas no campo literário. Inclusive, aponta que a tradição fez com que tudo aquilo que não estivesse veiculado socialmente pelo código escrito e com robustez estilística fosse rejeitado da categoria “literatura”, destacando a imprescindibilidade de um olhar mais aberto para a experiência estética que marca o encontro de leitores e obras literárias das mais diversas naturezas.

Para Compagnon (2012), ainda, a relação entre a literatura e outros saberes não deve ser vista como um fator de limitação, posto que, em sua concepção, a literatura possui uma maneira simbólica de penetrar a experiência humana que lhe é individual. Em suas palavras:

[...] Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às finesses da língua e às delicadezas do diálogo [...]. (COMPAGNON, 2012, p. 55)

Em suma, os aspectos levantados demonstram que o diálogo entre Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001) acerca da natureza e função da literatura, da questão da literatura pensante e da noção do outro e do diálogo da literatura com outros saberes são promissores e possíveis. Eles não significam, contudo, que seja possível “amarrar definições” de modo a limitá-las, mas sim refletir visando à confluência de concepções teóricas e críticas a respeito da literatura.

3. *Ensinar literatura: por que e como?*

A partir da leitura de Barthes (1977), especificamente no momento em que ele menciona a atividade docente, notamos que são tecidas considerações a respeito de atividades experienciais que figuram no ato de ensinar ao longo da vida. Perpassando os diferentes modos de se ensinar ao longo da vida, o autor menciona a experiência da *sapientia*, definindo-a como “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1977, p. 44).

A *sapientia*, enquanto uma atividade experiencial, assume uma importância grandiosa para o exercício da docência. Isso porque, para Barthes (1977), ensinar perpassa diferentes estágios da vida, contemplando o ensino daquilo que de fato se sabe; a pesquisa, ou seja, a força exploratória de ensinar aquilo que não se sabe completamente; o ato de desaprender-se, no sentido de afastar-se, por intermédio da reinvenção, de um tratamento autoritário e hegemônico do saber. Assim sendo, a experiência que paulatinamente é convertida em *sapientia* torna-se indispensável para que a docência seja uma ação produtora de sentidos, criticamente significativa e potencialmente capaz de agir discursivamente no mundo.

Em diversas passagens de Aula, Barthes (1977) tece reflexões sobre a figura do professor, apontando-a como paradoxal por natureza e excelência. Indicando a *Doxa* como inimiga natural da docência, o autor critica o modo como professores têm a capacidade ambígua e aparentemente contraditória de se manter tanto em uma posição “fora do poder” quanto “imersa no poder”, visto que “o poder (a libido dominandi) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (BARTHES, 1977, p. 9).

Nesse sentido, por mais que o professor tente se distanciar de uma estrutura de poder hegemônico e tradicional, com vistas à oferta de um ensino mais crítico e pautado em pesquisa, sem se subordinar a um saber preconcebido, há de se considerar também que “quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar” (BARTHES, 1977, p. 9). Por isso, a *Doxa*, isto é, a opinião pública, põe em xeque essas tensões discursivas que se equilibram na ação docente.

Em se tratando do ensino de literatura, Barthes (2004) advoga pelo que denomina como “pedagogia dos efeitos”. Para ele, a literatura, quando ensinada, deve propiciar a expansão dos conhecimentos dos alu-

nos, ou seja, não deve ser meramente transmitida em caráter artificialista e isento de significâncias. Denomina-se “de efeito”, então, a postura docente capaz de promover criação, posto que, em princípio, essa é a expertise da arte em geral.

Diante disso, Barthes (2004, p. 336) afirma que “só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes”. Apesar de essa premissa parecer radical, se compreendida sob a ótica da pedagogia dos efeitos, podemos compreendê-la como uma potência para fazer com que os alunos, dentre outras coisas, criem autoralmente suas próprias produções. Dessa maneira, por intermédio dessa pedagogia, o ensino de literatura será produtor de subjetividades e garantirá a formação de sujeitos sensíveis, no sentido de ser competente no gerenciamento de “seu desejo, sua produção e sua criação” (BARTHES, 2004, p. 336).

Isso posto, contempla-se a pedagogia dos efeitos, no que concerne ao ensino de literatura, não só como uma porta de entrada à criação, mas também como uma força motriz para a formação humanizada e altamente favorável à recepção de semioses e estéticas em geral. Nessa perspectiva, ensinar literatura pressupõe abertura ao diálogo interdiscursivo, compreensão crítica de mundo e, antes de tudo, sensibilidade.

De acordo com Barthes (2004), há muitas razões que atravessam o ensino de literatura como uma potencialização da sensibilidade e da criação. A mais importante delas, em sua concepção, são as forças que, juntas, constituem a literatura. Tais forças são assim denominadas: *máthesis*, *mimesis* e *semiosis*. Em termos de definição, podemos compreender que a *máthesis* diz respeito à maneira como a literatura conflui outros saberes, correspondendo diretamente à performatividade da linguagem literária, que finca um entrelugar limítrofe da escrita, ou seja, seu “grau zero”. A *mimesis*, por sua vez, se trata do próprio potencial criativo da literatura para a ressignificação da realidade, isto é, a capacidade de recriação e ressignificação do real por intermédio do literário. Já a *semiosis* refere-se à força semiótica da literatura, a qual gera possibilidades infinitas de fazer emergir signos diversos que figuram na sociedade; trata-se, então, do aspecto representativo da palavra, cuja criação é irrestrita e dotada de significação social.

Essas três forças, inclusive, contribuem não só para o ensino de literatura, como também para a abordagem de outras linguagens artísticas. Essa relevância, dentre outras coisas, se dá em vista de a *máthesis*, a *mimesis* e a *semiosis* promoverem prazeres plurais quando do contato com a

arte, os quais permitem uma relação intersignífica, intersemiótica e sensorial.

Ao retomarmos, anteriormente, as concepções epistemológicas a respeito da Literatura nas visões de Barthes (1977), Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001), refletimos sobre a gênese e a heurística desse campo do conhecimento e de expressão humanos. De modo menos sobresalente, passeamos por algumas considerações iniciais sobre o ensino de Literatura na Educação Básica; no entanto, devido ao fato de este sintagma – “ensino de Literatura” – ser metonímia de muitas questões, trazemos à baila um olhar mais diretivo, bebendo, em grande medida, de Perrone-Moisés (2000; 2016) e Zilberman (2008).

De antemão, advertimos, contudo, ao leitor que não temos por pretensão encerrar o debate. Dessa maneira, lançamos luz sobre a correlação entre concepções filosóficas sobre teorias da literatura e prerrogativas essenciais ao seu ensino, que vem atravessando problemas decorrentes “da situação incerta em que se encontra com a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 345).

Um bom exercício para pensar, inicialmente, o ensino de Literatura é se questionar acerca de sua presença em espaços escolares. Em relação a isso, Zilberman (2009) afirma:

A literatura introduziu-se na escola desde o começo da história dessa instituição. Testemunhos dão conta que, entre os sumérios, povo a que se atribui a invenção da escrita, já se estabelecera a prática de transmissão de textos canônicos por intermédio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes (Cf. EVEN-ZOHAR, 1999: 29). Contudo, o modelo de escola que ainda subsiste é herança dos gregos dos séculos V e IV a.C., que conferiram à poesia e à prosa a função de transmitir um padrão lingüístico e um patrimônio cultural aos jovens atendidos pelo grammatistes, nome pelo qual eram conhecidos os professores. (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

Essa primeira reflexão sobre a relação entre Literatura e escola, de um lado, permite-nos desbravar que o texto literário não é exatamente uma novidade em ambientes de ensino e, de outro, mostra-nos a função utilitária (e inapropriada) em torno da qual essa presença se estabeleceu: a transmissão de padrões lingüístico-culturais hegemônicos, da “boa” educação. Tal postura, como observamos, inibe as potencialidades do texto literário, o qual, enquanto prática viva de linguagem, “introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre

seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Ainda assim, o ensino de Literatura, grosso modo, não pode ser visto unicamente como uma “prática de leitura”, posto ser esta uma conduta reducionista. Entretanto, limitações conceituais ainda atravessam este campo com naturalidade nociva, conforme aponta Perrone-Moisés:

No Brasil, a discussão sobre o ensino da literatura no secundário tem-se prolongado há mais de uma década. Os “parâmetros curriculares” oficiais têm sido criticados e refeitos sem que se chegue a uma conclusão. Incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76)

De fato, há uma associação muito coerente entre Literatura e leitura, visto que o livro se destaca como o principal objeto do ensino dessa linguagem artística. Por isso, para o alinhamento das discussões aqui pleiteadas, concordamos que “a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque iguais” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Posto isso, formular princípios para uma educação literária consistente pressupõe necessariamente a oferta de condições para a emergência da experiência estética com a Literatura e sua constante valorização em ambientes acadêmicos. Nesse sentido, “ensinar Literatura”, dentre outras coisas, exige (i) compreensão do que de fato significa (ou não) Literatura, (ii) manejo seletivo para composição de propostas pedagógicas, (iii) construção de objetivos que visem à experiência de leitura literária e, portanto, se afastem de posturas artificiais e tradicionais. Ler para/com alunos, então, é uma tarefa fundamental do que convencionalmente chamamos de ensino de Literatura, posto que

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Apesar de parecer óbvio que aulas de literatura devem conferir lugar de destaque à leitura, essa nem sempre é a realidade verificada, dado

que, corriqueiramente, os alunos são apresentados a fragmentos que pouco dão cabo de garantir a experiência literária da qual não podemos prescindir. A essa altura, é preciso definir “experiência literária”, ou “experiência estética”, para bem entendermos o propósito da formação de leitores literários na Educação Básica. Esta, ainda segundo Zilberman (2009), define-se como algo que

[...] decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Com base nessa postulação de Zilberman (2009), observamos que a leitura literária não deve ser cerceada pela mera passagem disfuncional de trechos incapazes de promoverem o encontro dialógico entre alunos e livros literários. Dialógico no sentido de produzir efeitos permanentes nos alunos, tocá-los e transformá-los a partir de dentro (TODO-ROV, 2009), tendo como gatilho a inespecificidade do texto literário e de seu potencial. É fundamental, assim, que a abordagem pedagógica empreendida ressalte que “a literatura dá conhecimento, aguça a visão do real, exerce uma função crítica e utópica (no sentido de explorar os possíveis) e, *lastbutnotleast*, dá prazer” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 75).

Para isso, é preciso que professores de literatura satisfaçam a algumas exigências imprescindíveis para a condução do trabalho pedagógico. Além de conhecimento e domínio teórico dos Estudos Literários, professores devem manter a coerência para com seu propósito de formar leitores literários, dado que “para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351). Em outras palavras, o/a professor(a) precisa ser leitor e apreciador de literatura, bem como se manter aberto ao rompimento com as práticas que fundamentam a crise do ensino de Literatura.

Vale ressaltar, ainda, que o que Perrone-Moisés (2000; 2016) chama de “crise do ensino de literatura” é um problema sistêmico, no

sentido de que aflige estruturalmente a relação entre a Literatura e a sociedade, na medida em que

O abalo sofrido pelo conceito de “literatura”, a falta de consenso quanto aos critérios de avaliação da obra literária e de sua função têm tido um impacto devastador no ensino literário. O desaparecimento ou o enfraquecimento da disciplina ameaça, a longo termo, a própria prática da literatura, já que ninguém se torna “escritor” sem ter lido as obras anteriores consideradas como literárias (mesmo que seja para recusá-las e propor outra coisa em seu lugar). (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 71)

Percebemos, a partir disso, a premência de um ensino de Literatura que rompa com essa crise, com vistas à formação de sujeitos críticos, autônomos, ativos socialmente e dotados da percepção responsiva a respeito de contextos em que a linguagem é utilizada com fins manipulativos. Uma prática de ensino de Literatura emancipatória será exitosa se, partindo da realidade social, lograr a objetos sensíveis, de modo que os(as) alunos(as) se posicionem e se projetem autoralmente perante a realidade.

Enquanto unidade de forma e de significação potente, o texto literário, objeto de estudo e de ensino da Literatura, ressignifica a realidade física e faz com que sejam produzidas novas epistemes na/pela escola. Isso ocorre porque o processo de construção da literacia literária nos alunos pode ser caracterizado, de certa maneira, como uma introspecção ontológica e diegética, a qual, ao longo da abordagem pedagógica, fundamenta-se na ideia de que:

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. (ZILBERMAN, 2009, p. 20)

Ademais, em se tratando das condições tácitas do ensino de Literatura, há de se considerar que as concepções de “ensino” e de “Literatura” podem ser, quando tratadas trivialmente, antagônicas. Por isso, Perrone-Moisés (2000) adverte-nos do perigo de a Literatura ser confundida, na sociedade utilitária e cada vez mais objetivista, com uma área de conhecimento que precisa estar sempre à mercê de outra mais prática e socialmente prestigiada. Efetiva e substancialmente, essa visão incoerente

não se compatibiliza com os proponentes filosóficos da Literatura e, portanto, deve ser repudiada.

Há, além do mais, uma incoerência bastante presente no contexto da Educação Básica: a confusão que se faz entre formação de leitores literários e formação de leitores, sendo esta última uma prática mais abrangente, que, por vezes, não se pauta nas particularidades do texto literário e no seu potencial criativo/mobilizador. Em vista disso, concordamos com Perrone-Moisés (2000), para quem

As intenções expressas pelos novos professores de literatura são aparentemente louváveis: levar os alunos à descoberta do prazer de ler, liberar sua criatividade. Mas 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 ou inócuos ou lamentáveis. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 349)

Assumir essa postura para a qual nos convoca Perrone-Moisés (2000), entretanto, não significa que devemos nos prender aos clássicos, ou, por outro lado, abandoná-los completamente sob o pretexto de que se trata de leituras “complexas”. Na verdade, a valorização da experiência estética embasada na não sujeição da Literatura à hegemonia, preconiza justamente o oposto:

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura se refere a um pretenso elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? Podemos dar as seguintes respostas: porque, exatamente por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos. A complexidade é uma questão de nível. O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, tanto no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias. Por que evitar a dificuldade no estudo da linguagem e não no estudo da matemática, por exemplo? (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78)

Em suma, tendo em vista os tópicos abordados panoramicamente nesta seção, salientamos que o ensino de Literatura se destaca como uma potência cada vez mais necessária atualmente, em que uma concepção errônea de “pós-verdade” incorpora uma série de segregações, das quais nós, da área de linguagens, devemos nos valer como instrumento de crítica em favor da promoção de práticas de letramentos críticos.

5. Considerações finais

Ao contextualizar as bases teórico-filosóficas do ensino de literatura no norral dos Estudos Literários, percorremos um caminho de possibilidades, desafios e comprometimentos pedagógicos basilares à elucubração do que significa, de fato, ensinar Literatura, longe de nos apegarmos a universalismos. Instigados pela mobilização do que é e como se desempenha esse ofício em tempos de crises educacionais, bem como diante de disputas territoriais de currículo (Cf. SILVA, 2005), o presente texto alinha-se não só à necessidade de divulgação de conceitos essenciais ao fazer pedagógico na formação de leitores literários, como também à importância de defendê-lo em suas diferentes dimensões.

Começamos este ensaio com dois versos de Aldir Blanc, aludindo à necessidade de pensarmos a questão do ensino de Literatura como um ato de esperança. De modo justo, julgamos por bem concluí-lo – mas não o encerrar, diga-se de passagem – com outros versos, desta vez de Carlos Drummond de Andrade, retirados do poema “A flor e a náusea”: “Uma flor nasceu na rua! (...) / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. Analogamente à flor drummondiana, situamos a explanação construída neste texto no lugar da oposição à realidade árdua, apostando nas mobilizações que dela podem decorrer em prol de uma educação literária comprometida tanto no viés teórico quanto no prático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *O grão da voz*. Trad. de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004 [1977].

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DERRIDA, J. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. de Marileide Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomás Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

PERRONE-MOISÉS, L. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. In: _____. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-51

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: _____. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 70-82

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo*. v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.