

O ensino da literatura hoje

Benedito Antunes¹

RESUMO

Fala-se em crise da literatura como decorrência do contexto histórico-social contemporâneo, em que a leitura, em especial a literária, não seria uma prática capaz de concorrer com as diversas formas de comunicação audiovisual. Este artigo propõe-se discutir essa questão, procurando identificar o papel da escola na difusão da literatura. Para isso, contempla aspectos inerentes ao tema como as condições socioeconômicas dos professores, a formação profissional proporcionada pelos cursos de licenciatura e, principalmente, a literatura como objeto de ensino. Considera a hipótese de que os problemas relativos ao ensino da literatura são comuns aos da própria formação escolar e que a literatura pode constituir um campo privilegiado para apontar novas perspectivas para a educação em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Formação do professor; Formação do leitor; Linguagem literária

ABSTRACT

The crisis in literature is mentioned as a result of the contemporary historical-social context, within which literature, mainly literary literature, would not be a practice capable of competing with the various forms of audiovisual communication. This paper submits a proposal for discussing such an issue, trying to identify the role played by the school in the spread of literature. Therefore, it takes into account features inherently belonging to the subject, such as the social-economic conditions faced by teachers, the professional background development provided by literature courses and, mainly, literature as a subject meant for teaching. It takes into account the hypothesis proposing that the problems concerning literature teaching are common to the very background development and that literature may be a privileged field to point to new perspectives for education in general.

KEYWORDS: Teaching of literature; Teachers' background development; The reader's development; Literary language

¹ Professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP, Brasil. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, bantunes@pq.cnpq.br.

Introdução

Costuma-se dizer que a literatura está em crise, que já não se lê como antes, que é impossível ensinar literatura. O antigo leitor pode hoje satisfazer sua necessidade de ficção servindo-se dos mais variados produtos, desde o cinema e as telenovelas até os filmes, *posts* e mensagens que circulam na internet. A literatura estaria restrita aos especialistas e a uma pequena minoria que ainda se dedica à leitura. E mesmo esses leitores preferem livros leves, de mero entretenimento, passando ao largo da grande literatura, constituída pelos chamados clássicos, que seriam os verdadeiros responsáveis pela formação humana. Transposta para a escola, a situação torna-se ainda mais desoladora. Como a herança humanista mantém a literatura nos currículos, professores de Português que não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem, ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético. Diante dessa imposição, os alunos respondem normalmente com a recusa ou a indiferença, que significa simplesmente não ler ou ler superficialmente e, pior ainda, de forma instrumental, como conteúdo que poderá ser cobrado no exame vestibular ou no concurso público. Nos dois casos, será sempre uma leitura sofrida, que dificilmente despertará o verdadeiro interesse pela literatura como experiência estética, capaz de ampliar seu universo afetivo e intelectual e influenciá-lo na compreensão de si e do universo em que vive.

Esse quadro pessimista é em grande parte verdadeiro. Mas nem tudo é tão extremo. Convém contextualizar as diversas questões aí implicadas para abordar com equilíbrio a situação da literatura e de seu ensino no mundo contemporâneo. Em primeiro lugar, é necessário desmitificar a literatura e a sua influência sobre os homens antes da massificação dos recursos tecnológicos que se observa na contemporaneidade. A grande literatura, entendida como os clássicos épicos e dramáticos, e mesmo a poesia e o romance modernos nunca foram lidos amplamente. Até porque as oportunidades nunca foram iguais para todos. Nem todos eram alfabetizados e muito menos iniciados na cultura clássica, de maneira a poder saborear autores como Homero, Dante, Shakespeare, Balzac, Machado de Assis. Por outro lado, o homem sempre alimentou algum tipo de criação “de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de

uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, como sintetiza Antonio Candido, de forma sábia e generosa (1995, p. 242). Assim, o que se observa ao longo da história ocidental, mais do que o declínio da literatura, é a evolução de seu conceito e das diversas maneiras de se ler. De algum modo, a literatura sempre esteve em crise, pois, tal como a própria história do homem, foi-se alterando e adquirindo variadas formas e funções. Por isso, ela continua a ser produzida e consumida em suas diferentes modalidades, adaptando-se às novas condições que vão sendo criadas pela história.

A mesma perspectiva pode ser adotada quando se fala da crise do ensino da literatura. Neste caso, cabe perguntar se a referida crise afeta apenas a literatura ou se decorre de um cenário mais amplo de crise, que compreende a própria escola como instituição. É muito provável que a escola esteja defasada em relação aos tempos atuais, nos quais se verificam mudanças rápidas de comportamento, motivadas em grande parte pelo avanço inédito da tecnologia em todos os níveis sociais. Como se sabe, a escola demora a incorporar em seus currículos os novos conhecimentos a serem transmitidos. É, portanto, aceitável que, no tocante à literatura, ocorra o mesmo fenômeno, ou seja, o apego a *corpus* e métodos didáticos que tendem a se distanciar das práticas sociais da criança e do jovem contemporâneo.

Neste sentido, é esclarecedora a distinção que estabelece a professora Leyla Perrone-Moisés entre a crise da literatura e a crise de seu ensino, ao abordar as diretrizes do MEC para o ensino da literatura. Considera que a literatura “como prática [...] está (como sempre esteve) em mutação” (2006, p. 27), enquanto a literatura como disciplina escolar e universitária, por sua vez, está em declínio e corre o risco de desaparecer. Essa constatação, muito bem fundamentada na análise dos documentos oficiais e facilmente observada no cotidiano das salas de aula, merece atenção especial dos professores de literatura, principalmente dos que atuam como formadores de futuros educadores. É preciso discutir o papel da escola na formação do leitor, observando se ainda lhe cabe formar o leitor literário e quais seriam as condições do professor de literatura para desenvolver essa tarefa. Trata-se, em última instância, de se discutir a formação institucional do leitor literário.

1 O papel da escola na formação dos leitores

Historicamente, a escola tem cumprido importante papel na difusão da literatura. Muitos leitores tiveram e têm nela o primeiro contato com o texto literário. Mas essa situação vem se alterando, e a literatura, como já referido, parece cada vez mais estranha aos currículos escolares. Com a queda do prestígio da literatura, observa-se o esforço de professores e instituições para manter a disciplina no currículo escolar. De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se dar pouca importância à linguagem literária. Isto quando não se nega completamente a possibilidade de o texto trazer inscrita sua natureza estética. Assim, cabe perguntar: a literatura enquanto objeto estético está deixando de ter importância para a formação dos alunos? Se, de fato, a escola é ainda um local privilegiado para a criação e a manutenção do leitor, desprezar essa crise no ensino literário poderá ser decisivo para o enfraquecimento da literatura como instituição, como prática que alimenta o sistema literário não apenas com obras de entretenimento, mas principalmente com a produção mais exigente e as obras que compõem o cânone nacional e universal.

Como toda crise, a queda de prestígio da literatura enquanto saber a ser cultivado tem seu lado positivo. Chama a atenção para o problema e, mais do que isso, obriga todos os envolvidos no processo da comunicação literária a buscar novos paradigmas para sua transmissão, pois, se ela continua a ser reconhecida como experiência estética relevante, não há dúvida de que deva ser preservada. Do ponto de vista teórico, não se põe em dúvida o valor da literatura como experiência estética e, enquanto tal, formadora do homem. Basta recordar alguns testemunhos para embasar essa argumentação. Roland Barthes, em uma entrevista concedida em 1975, considera a literatura “um campo completo do saber”, que “põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento”. Usando de tom polêmico, afirma “que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderiam abordar todos os saberes” (2004, p. 336).

No âmbito brasileiro, Antonio Candido vem, desde os anos 1970, chamando a atenção para o poder humanizador da literatura. Em ensaio já clássico, diz que a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (2002, p.

80). Em artigo publicado posteriormente, retoma e aprofunda essas reflexões, afirmando que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p. 249). Entende que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza” e que ela atua sobre o leitor principalmente por causa de sua elaboração formal. A “*maneira* pela qual a mensagem é construída [...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (p. 245).

Apesar dessa enfática valorização da literatura, existe a dificuldade de se colocarem essas convicções em prática. Mais recentemente, Tzvetan Todorov, num livro em que também faz entusiasmada defesa da literatura, afirma que ela estaria ameaçada justamente por causa da escola. No seu entender, na escola já “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2009, p. 27). Assim como Leyla Perrone-Moisés, analisa os programas oficiais do Ministério da Educação da França e constata que a ênfase recai no “estudo da disciplina”, isto é, os objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, nenhum diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam. Em seguida, Todorov admite que é importante que o aluno aprenda os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural, que são “*meios de acesso*”, mas isso não deveria substituir a busca do sentido da obra, que é o seu *fim*. Depois de defender a importância da literatura como forma de conhecimento, de humanização, indica como deveria ser seu estudo na escola:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Essas observações sublinham, de um lado, o aspecto formador da literatura, que justificaria plenamente a validade de seu ensino, e, de outro, a dificuldade de se mantê-la na escola de forma viva, como geradora de sentido. Surge, assim, o problema dos mediadores de leitura, que deveriam ser preparados para praticar com seus alunos a leitura da obra literária nos moldes propostos por Todorov, por exemplo. É a questão

que deve ser enfrentada por todos os professores e formadores de professores, a fim de contribuir para que a escola cumpra sua missão e faça valer a natureza formadora da literatura.

O problema se agrava quando se observa que os cursos de licenciatura estão em crise no Brasil, e que poucos estudantes se interessam pela profissão de professor por causa de sua pouca valorização, inclusive salarial. Ademais, essa crise compõe um quadro desfavorável mais amplo, que é o baixo prestígio das próprias Ciências Humanas num momento em que as leis do mercado se impõem como único avaliador das ações humanas, até mesmo na universidade. Nessa, importa realizar pesquisas e transferir produtos que contribuam para a inovação tecnológica e a solução de problemas materiais da sociedade. Paralelamente, os recursos financeiros tendem a se encaminhar para as áreas que possam dar respostas rápidas a essa demanda. Nesse contexto, refletir, procurar compreender a organização social e política, formar, enfim, pessoas capazes de agir criticamente com a finalidade de conquistar avanços no plano humano e social tornam-se objetivos pouco visíveis e, conseqüentemente, pouco financiáveis. É, então, compreensível que os jovens que vão para a universidade procurem ingressar em cursos que os capacitem para atuar nas áreas mais promissoras do ponto de vista econômico, até porque ninguém escolhe, de saída, uma profissão inferior do ponto de vista salarial.

Uma das primeiras conseqüências da crise da licenciatura é a preparação insuficiente daqueles que ainda se interessam pela profissão. Em trabalho recente, Gabriela Rodella de Oliveira procurou traçar um perfil médio do professor de Português da rede pública da cidade de São Paulo, enumerando características que o definiriam: 1) é filho de pais sem formação escolar ou que cursaram apenas o ensino fundamental I; 2) cursou pelo menos uma parte do ensino básico em escola pública; 3) cursou o ensino superior em instituição particular; 4) seus pais não são leitores ou são leitores esporádicos; 5) sua casa de infância não dispunha de livros de literatura adulta; 6) indica *best-sellers* e/ou clássicos escolares como leituras marcantes ou recentes (2013, p. 121).

Nesse quadro, cresce a dificuldade de se proporcionar a esses profissionais uma formação que os torne capazes de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura. Tradicionalmente, essa tarefa tem sido desenvolvida pelos cursos de Letras, cuja oscilação de objetivos entre formar professores e formar especialistas em Letras constitui um complicador num momento em que mais se

necessita de bons professores para atuar na educação básica. De outra parte, por mais que se insista na importância da educação para que o País supere suas carências históricas, os discursos oficiais não se traduzem em ações que possam encaminhar alguma solução, nem mesmo de ordem salarial. Por isso, a profissão de professor não atrai os jovens mais bem preparados, agravando o problema da baixa procura pelos cursos de licenciatura. A escolha da profissão tem sido feita cada vez mais por aqueles que não têm podido se preparar para disputar uma vaga num curso mais concorrido.

Em suma, se a situação das licenciaturas como um todo já é grave, torna-se insustentável na área das humanidades, em que a leitura e o espírito crítico são ferramentas essenciais de trabalho. E, nessa área, o trabalho competente e entusiasmado com a escrita, a leitura e a literatura é indispensável. Para tomar um exemplo expressivo, basta lembrar os diversos programas de incentivo à leitura desenvolvidos nos mais variados níveis educacionais e mesmo fora da instituição escolar. Cientes da importância da leitura para a formação do cidadão, governos e organizações sociais lançam programas de distribuição de livros nas escolas que, graças a grandes investimentos, logram colocar nas bibliotecas e nas mãos dos alunos uma grande variedade de títulos. Mas quem vai mediar a leitura desses livros? Isto é, quem vai estimular e ensinar os alunos a aproveitar esse material? É, em geral, um professor despreparado, que precisaria, ele próprio, aprender a ler com gosto e competência, pois ele não pôde dispor dessa formação. É claro que um livro na mão do jovem, mesmo que mal aproveitado, é sempre melhor do que nada, mas os altos investimentos pedem mais do que isso; pedem uma estrutura capaz de tornar essas iniciativas mais eficientes para a formação do verdadeiro leitor, aquele que lê, compreende e age em função da leitura.

Aqui caberia discutir a contribuição da universidade pública e de seus cursos de formação de professores para a solução desse problema. Embora não seja a universidade pública a responsável pela formação do maior contingente de professores, é nela que são feitas pesquisas e se reflete de forma sistemática sobre o ensino e a formação de professores. A título de informação, em 2012, foram localizadas no Estado de São Paulo 189 instituições de ensino superior que ofereciam cursos de Letras (CASTANHO, 2012, p. 100). Se se considerar que, nesse total, as instituições públicas não passam de dez, tem-se uma clara ideia de quem está formando o grosso do corpo docente que atua na educação básica. Dessa forma, os cursos ministrados nas universidades públicas deveriam servir, no mínimo, de modelo. Mesmo porque, muito

provavelmente, estão formando em seus programas de pós-graduação os docentes dos cursos de licenciatura das instituições privadas.

À vista das questões expostas, principalmente as que se referem ao poder humanizador da literatura, à crise de seu ensino e à precariedade na formação dos professores, é preciso refletir sobre a maneira de se conduzirem as práticas de leitura em sala de aula para salvar a literatura de seu desaparecimento iminente enquanto disciplina.

2 A leitura literária na escola

Para esboçar alguma perspectiva de superação da situação apresentada anteriormente, é oportuno recordar que a comunicação literária, à semelhança de qualquer ato de comunicação, ocorre no esquema *autor–livro–leitor*. Esses fatores não são autônomos e não funcionam livremente. Estão, evidentemente, sujeitos a diversas injunções do contexto histórico, social e econômico em que se dá a comunicação, injunções essas que agem sobre as razões de um autor para escrever, sobre as condições de difusão de sua obra e sobre as motivações do leitor para consumi-la.

Quando se transfere esse esquema para a leitura da obra literária na escola, deve-se situar o professor entre os fatores comunicacionais, uma vez que ele passa funcionar como mediador da leitura. Assim, as várias formas de mediação na circulação do livro na sociedade (publicidade, resenhas, indicações etc.) apresentam-se na escola de modo institucionalizado. Aquilo que aparenta liberdade de escolha na sociedade torna-se facilmente enrijecido e autoritário na escola, contribuindo para afastar o aluno da leitura. Antes de aprofundar a análise da posição do professor no esquema da comunicação literária, é esclarecedor evocar alguns aspectos históricos relativos à crítica literária e à sua repercussão no ensino da literatura.

Com base nos fatores principais do esquema da comunicação (emissor, mensagem e receptor), o professor e crítico italiano Romano Luperini (2000, p. 40) recorda os três tipos históricos de abordagem crítica da obra literária para, em seguida, observar a sua influência no ensino da literatura. A uma crítica literária que se baseia na *centralidade do autor*, com ênfase no estudo da pessoa biográfica e histórica ou mesmo da personalidade artística, corresponde o método historicista, baseado no estudo diacrônico da literatura. À crítica que parte do estudo da *obra*, valorizada na sua

autonomia e na organicidade de sua estrutura formal, correspondem os métodos estruturalistas e formalistas em geral. Finalmente, à crítica que considera o *leitor* como ponto de referência corresponderia um trabalho didático preocupado com a recepção do texto literário.

O impacto da teoria sobre a didática, porém, não é imediato, ocorrendo com grande atraso e lentamente. Assim, as consequências didáticas da teoria centrada no leitor estariam chegando às salas de aula só recentemente, onde concorrem com as tendências anteriores, ainda muito arraigadas nas práticas didáticas. Segundo o autor, na Itália, as linhas historicistas e estruturalistas resistem a uma valorização do momento hermenêutico, que poderia colocar em xeque o estudo objetivo da relação autor–história ou da análise técnico-formal do texto. No Brasil, é possível constatar a mesma tendência. Conforme aponta Neide Rezende, usando como fonte relatórios de estágio produzidos por seus alunos a partir de 2000, ainda prevalece nas escolas o ensino centrado no autor:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do Cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (2013, p.101).

Isso não impede que a nova tendência seja praticada e difundida principalmente por professores bem formados e pelos pesquisadores da área. E, na avaliação de Luperini, ensinar literatura com ênfase no leitor parece fornecer claras vantagens didáticas:

Colocar no centro do estudo não mais o texto, mas a leitura, e fazer da interpretação o momento decisivo do ensino significa, de fato, tornar protagonista o leitor e, portanto, valorizar ao máximo a participação do estudante no ato hermenêutico (2000, p. 46-7).

Registre-se que, por um ângulo diferente, a posição de Luperini encontra eco na de Todorov no tocante à superação da abordagem técnico-formal do texto, em direção a uma abordagem que procure valorizar o sentido. Com o deslocamento da ênfase para o leitor, ou para a recepção, verifica-se uma série de implicações didáticas semelhantes às requisitadas nas formulações de Todorov: se no centro da didática não se coloca mais somente o texto, mas “a relação viva que a classe estabelece com ele, devem ser

consideradas fundamentais as perguntas de sentido que a classe faz para a obra” (LUPERINI, 2000, p. 47). Dessa forma, a classe, por um lado, transforma-se em uma “comunidade hermenêutica”, unida por um saber comum e por uma busca comum do sentido; por outro lado, a atualização do texto não pode mais ser vista como uma interferência indevida, mas, sim, como um momento importante da experiência de leitura. A ênfase no leitor, enfim, vai ter como consequência uma abordagem mais completa do texto, requerendo atenção ao contexto histórico e à especificidade da obra literária.

Quando o elemento enfatizado é o autor ou o texto, o professor tende a se situar fora do esquema da comunicação: apresenta o autor, aborda aspectos históricos e formais do texto e procura inculcar essas informações no aluno, que se torna, no melhor dos casos, uma espécie de leitor de segunda mão. Com a ênfase no aluno, ele dificilmente poderá permanecer alheio ao processo e deverá inserir-se no esquema de comunicação. Ainda que se coloque de início na perspectiva do autor, buscando compreender suas motivações pessoais para escrever e o contexto social e histórico em que o fez, e posteriormente se aproprie do texto como leitor prévio, no terceiro momento deverá assumir efetivamente o papel de mediador e favorecer o encontro do aluno com a obra literária. Essa condição o levaria a interagir com os alunos, de modo que o conjunto de informações referenciais e a análise prévia do texto serviriam de base para o diálogo na sala de aula. Sua principal função, nesse processo, seria iluminar a obra no detalhe de sua construção textual, participando discretamente da busca do sentido empreendida fundamentalmente pelos alunos.

Assim procedendo, o professor age como leitor mais experiente, tornando-se ele próprio o primeiro leitor do texto, sem que isso o leve a impor sua leitura aos alunos. Se a classe se transformar efetivamente, graças à sua condução, na “comunidade hermenêutica” (LUPERINI, 2000, p. 47), ele poderá tornar-se um misto de autor/leitor que, em vez de transmitir uma leitura conclusiva do livro, acompanhará o processo verdadeiramente criativo de geração de sentido.

Um ingrediente fundamental dessa operação é a experiência literária plena que se deve proporcionar aos alunos. Somente explorando a força da própria linguagem é possível percorrer o texto literário e enredar-se em seus jogos e mistérios. Nesse sentido, a escritora e ensaísta brasileira Zulmira Ribeiro Tavares, em entrevista a Maria Thereza Fraga Rocco, explica o falseamento do ensino da literatura justamente por essa ausência de experimentação. Diz ela:

O objeto do ensino literário para ser constituído diante do educando precisa da sua participação ativa. Posso facilmente captar o interesse de uma classe e fazê-la perceber a real natureza de uma experimentação *x*, dissecando, por exemplo, uma cobaia, mesmo para aqueles alunos sem particular aptidão para ciências biológicas. Mas não posso dar a real medida do que implica analisar ou dissecar um texto literário, sem a participação prévia do aluno neste texto por meio da experiência literária. Naturalmente o professor oferece vias de acesso ao texto; ainda assim estas não recriam a experiência literária. A sugestão que eu faria a respeito seria a de proporcionar condições para esta experiência (ROCCO, 1992, p. 220).

Segundo a escritora, somente essa experiência permite o “amplo e contínuo exercício da linguagem” (ROCCO, 1992, p. 232) como forma de se *acrescentar* algo aos exames quantificados, indo além da memorização e respondendo a essa memorização com uma produção própria. Também em entrevista a Maria Thereza Fraga Rocco, a professora e ensaísta Lucrécia D’Alessio Ferrara defende proposta semelhante:

Deve-se [...] fazer com que o aluno trabalhe com os textos, no sentido de aprender neles o que é próprio da literatura, isto é, sua organização de linguagem, a maneira como foi superada a redundância do código verbal, no sentido de colocá-lo em crise e renová-lo. Essa atividade é altamente estimulante, porque reflexiva e criadora; é um trabalho de descoberta lúdica que motiva o aluno (ROCCO, 1992, p. 170).

Essa mediação, embora assentada no pressuposto de que a literatura deva constituir matéria de ensino, valoriza a liberdade de escolha e o interesse do aluno pelo texto literário. Isso significa que o próprio aluno tem de experimentar, na sua fruição, algo semelhante à experiência da criação literária. Ainda que se tome a elaboração do sentido como uma experiência criativa, é possível torná-la mais visível associando a recepção literária à produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar mais diretamente o potencial da linguagem literária. Caberia adotar um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística.

Integrar a leitura e a produção de texto em sala de aula apresenta seus riscos. Significa praticar certo desvio em relação à rotina institucional, sem necessariamente negá-la. Essas ideias não são inéditas no contexto da didática da língua e da literatura no Brasil. A professora Lígia Chiappini foi pioneira ao propor o trabalho integrado com a língua e a literatura. Num texto de 1986, pergunta se o ensino em separado das duas disciplinas não seria resultado de uma concepção estreita tanto de uma quanto de outra. E sugere que a integração dinâmica entre língua e literatura na escola seria capaz de desvendar “as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abra novas alternativas para a escola e para a sociedade” (1986, p. 48).

Em publicação anterior, ela já havia defendido proposta nessa mesma linha, buscando em Roland Barthes uma concepção de ensino que abalasse “as distinções entre ler e escrever, autor e leitor, professor e aluno, literatura e não literatura, pela força da vontade coletiva de inventar” (LEITE, 1983, p. 43). Essa mudança, no limite, implicaria uma nova política cultural:

Supondo que se admita uma espécie de política cultural ao nível da educação, o problema, na minha maneira de ver, seria transformar os leitores potenciais que são as crianças ou os adolescentes em produtores do texto e não mais em receptores de um texto. Tentar uma espécie de reelaboração muito profunda das ideias, das práticas do texto, da escrita, de modo que ler seja verdadeiramente, de alguma forma, escrever e que se possa, no fundo, levar o adolescente a uma espécie de prática da escrita, uma prática do significante, uma prática simbólica (BARTHES, apud LEITE, 1983, p. 43).

Do ponto de vista pedagógico, essas reflexões pressupõem atividades que deveriam se organizar em disciplina, pois só com objetivos claros, métodos e passos bem definidos é possível adquirir e aperfeiçoar determinadas técnicas, como ler e escrever com fluência e proveito. Ao mesmo tempo, essa disciplina não deveria cristalizar-se em práticas rotineiras que encubram seus objetivos principais. Reside aí a grande dificuldade de se lidar com a arte literária no contexto escolar. É possível escapar dessa armadilha dando ênfase ao potencial criativo da linguagem, estimulando-se, ao mesmo tempo e de forma interdependente, a exploração do aspecto lúdico da linguagem e suas possibilidades expressivas e representativas.

Trata-se de adotar como método algo semelhante ao que propõe a escritora e ensaísta norte-americana Francine Prose. Relata ela que seu professor de inglês no liceu, ao fazer um exame sobre a cegueira de Édipo e do rei Lear, pediu aos alunos que lessem

as duas tragédias e marcassem todas as referências aos olhos, à luz, à escuridão e à visão, para depois chegarem a uma conclusão sobre o tema. Após descrever a surpresa que foi encontrar “por toda a parte, a brilharem e a pestanejarem”, as referências a olhos, observa que:

Muito antes de Édipo ou Gloucester ficarem cegos, os termos referentes à visão e ao seu oposto preparavam-nos, consciente ou inconscientemente, para essa violenta mutilação. Incitavam-nos a refletir sobre o que significava ter boa vista ou ser obtuso, míope ou presciente, prestar atenção aos sinais e avisos, ver ou negar o que estava mesmo diante dos olhos (PROSE, 2009, p. 14).

Desse exercício proposto por seu professor, Prose extrai anos mais tarde a lição de que “a concentração linguística provou ser uma aquisição prática, tão útil como, para um músico, decifrar uma partitura” (2009, p. 17). Ao propor uma experiência como essa, o professor sem dúvida age como leitor mais experiente, que conhece o potencial expressivo do texto, mas procura fazer que os alunos o explorem por conta própria, sem impor a eles sua leitura.

Refinada e, até certo ponto, incompatível com a cultura da imagem e da velocidade, a literatura pode não ser um produto de consumo universal, mas não perdeu seu poder libertador e humanizador. E, para convencer um jovem de que vale a pena gastar tempo com a leitura de uma obra, é preciso proporcionar-lhe experiências que valorizam a literatura enquanto construção, enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor.

Conclusão

Nem a organização escolar nem o professor estão preparados para adotar essa prática de forma estruturada, isto é, em um sistema de ensino. A questão central, portanto, reside na necessidade de se formarem professores de literatura capazes de conduzir o trabalho com o texto literário nos moldes aqui apresentados. Essa talvez seja a única saída para a literatura enquanto disciplina e para a própria escola. Neste sentido, o problema não se restringe apenas aos cursos que formam professores para as primeiras séries do ensino fundamental, que são responsáveis pelos primeiros contatos da criança e do jovem com a literatura. Vale também, e principalmente, para os cursos superiores que formam professores de língua e literatura para as séries finais do ensino

fundamental e para o ensino médio. Afinal, de uma forma ou de outra, esses professores tenderão a reproduzir na sua atuação profissional aquilo que receberam na universidade. Assim, cabe aos cursos superiores capacitá-los para o convívio inteligente e interessado com o texto literário.

Falta, talvez, coragem para se repensar a natureza dos cursos de Letras. Sem deixar de cumprir objetivos específicos quanto aos estudos linguísticos e literários, eles deveriam dedicar-se também à formação do professor do ensino básico. Ainda que de maneira limitada e adequada ao perfil da nova clientela, precariamente iniciada na leitura e na literatura, esses cursos deveriam eleger como meta o preparo de um professor capaz de refletir sobre suas práticas, desde a escolha do material a ser utilizado até a forma de ler e compartilhar as leituras com seus alunos. Trata-se, em suma, de formar os formadores não apenas nos conteúdos específicos, mas principalmente na maneira de vivenciarem esses conteúdos com seus futuros alunos.

Essa preocupação, evidentemente, não deveria ser exclusiva dos cursos que formam professores de língua e literatura. Mas caberia a esses cursos apontar caminhos para a própria educação básica. Ao capacitar docentes para o trabalho criativo e envolvente com a literatura, abririam perspectivas para a realização de um trabalho dessa natureza também em outras áreas. Afinal, a língua é a base para todas as disciplinas e para a vida social. E a literatura, enquanto prática estética que proporcionasse a permanente constituição de sentido, contribuiria para a compreensão da vida e da sociedade. A transformação da sala de aula em “comunidade hermenêutica” poderia representar, em última instância, uma oportunidade democrática e produtiva tanto para os alunos como para o professor, que de forma verdadeira também aprenderia a fruir literatura no processo de ensiná-la.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Literatura/ensino. In: _____. *O grão da voz: entrevistas – 1962-1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 331-43.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, p. 235-63.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras*. 2012, 211f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 4, p. 43-9, 1986.

_____. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Série Novas Perspectivas, 6).

LUPERINI, Romano. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce, Itália: Piero Manni, 2000.

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*. São Paulo, n.1, p. 16-29, 2006.

PROSE, Francine. *Ler como um escritor*. Trad. José Luís Luna. Cruz Quebrada: Casa das Letras, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

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

Data de submissão: 20/03/2015

Data de aprovação: 11/05/2015