

LITERATURA E ENSINO: PROBLEMATIZAÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI

JEFFERSON EXPEDITO SANTOS NEVES*

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult), Salvador, BA, Brasil.

Recebido em: 10 jan. 2019. Aprovado em: 17 abr. 2019.


Como citar este artigo: NEVES, J. E. S. literatura e ensino: problematizações, práticas e desafios do século XXI. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 48-64, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p48-64

Resumo

O trabalho consiste em uma reflexão acerca do modo como o ensino de literatura tem sido realizado frequentemente nas escolas, além de apresentar possíveis estratégias de abordagem do texto literário na sala de aula, em diálogo com as novas demandas sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave

Literatura. Ensino. Metodologia.

* E-mail: jeffersonexpedito@outlook.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-4249-5809>

Em meio ao surgimento cada vez mais vertiginoso das novas tecnologias, possibilidades diversificadas de entretenimento proporcionadas pelo ciberespaço, como as redes sociais Facebook, Twitter e Instagram, ou blogs, vlogs e salas de bate-papo, que a todo instante seduzem os jovens a estarem presos na tela do computador, nos perguntamos: será que existe um lugar para o literário diante dessas múltiplas alternativas de navegação viabilizadas pela internet, pela rede mundial de computadores? Como ensinar literatura em pleno século XXI? Mas o que estamos chamando de “literatura”?

Sabemos dos constantes lamentos dos docentes de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira sobre a falta de interesse dos alunos em ter maior contato com o texto literário, o que não ocorre apenas no Ensino Fundamental e Médio, mas também nos cursos de Letras, nas aulas de introdução aos estudos literários, conforme afirma Luciene Azevedo:

Recebendo todo semestre alunos que ingressam nos cursos de Letras, costumo perguntar quantas pessoas do círculo de relações deles podem ser consideradas leitores e leitoras de obras que, apesar da elasticidade do termo, possam ser chamadas de literárias. O silêncio que recebo em resposta não deixa de provocar certa melancolia. Por outro lado, é comum ouvir dos alunos, durante as aulas de literatura brasileira ou de teoria literária, a queixa de que há muita “teoria” e que a prática, a dinâmica didática do ensino da literatura nunca lhes é oferecida, ao menos não suficientemente, no entendimento dos alunos, pelo currículo do curso de Letras (AZEVEDO, 2018).

As justificativas dos futuros professores continuam e abrangem o fato de que suas experiências como estudantes da educação básica deu-lhes uma ideia da literatura como um conjunto enfadonho de nomes de autores, datas, características de períodos literários e quase nenhuma experiência de leitura dos próprios textos, de modo que os professores se deparam com situações como as constantes no depoimento a que vimos nos referindo:

Todo semestre tenho de me desdobrar para inserir os alunos na discussão da dificuldade da definição do literário, da falta de uma essência da matéria sujeita às mutações culturais, acostamá-los ao gosto pelas perguntas, mais que à urgência das respostas definitivas [...] (AZEVEDO, 2018).

Certamente, inúmeros fatores contribuem para recorrentes negativas nas respostas dos educandos e nas indignações dos docentes, sobretudo aqueles que lecionam no ensino Fundamental e Médio, foco da nossa atenção. Contudo,

interessa-nos repensar o desapontamento gerado e estampado na face dos profissionais de Letras, que deveria ser substituído pela autorreflexão a respeito do que estariam concebendo como “literatura”, ideia apontada, em certo sentido, por Azevedo. Será, então, a obra literária um objeto anacrônico, perdido no tempo e no espaço, cujos papéis amarelados revelam a aura que recobriria o local sagrado ocupado por uma arte assinalada pela mão do “gênio”, o qual inculcava no texto um segredo desvendado apenas por seus escolhidos?

O pendor para o desinteresse dos discentes nas aulas de literatura, frequentemente associadas à algo monótono, tedioso, em que se ouve o eco quase generalizado de um “Ah, não!”, de fato, desmotiva o professor e o empenho conferido na elaboração de seus planejamentos. Assim, quais estratégias poderiam ser adotadas em sala, a fim de seduzir os alunos para o mundo literário e reafirmar a capacidade da literatura de comunicar e ter o que dizer atualmente?

Acreditamos que o primeiro passo para mudar tal cenário seja a desconstrução da ideia cristalizada, canônica de Literatura – com “L” maiúsculo –, desmistificando a imagem que a acompanha, a de ser um objeto supostamente pedante, marcado pela distância de seu público, por uma linguagem formal, vinculada a grandes autores do século XIX, como Machado de Assis e José de Alencar, ou a escritores ligados ao Modernismo do Brasil, nomes oriundos do século XX, como Clarice Lispector e Guimarães Rosa, escritores correspondentes ao modernismo no Brasil ou ainda ao movimento concretista inaugurado no país pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos. Após esses períodos, não parece haver nada de novo sob o sol.

De acordo com Jobim (1992), existiram inúmeros critérios com a finalidade de qualificar aquilo que seria “literatura” ao longo do tempo, sucessivas representações a depender do ponto de vista, do momento e do lugar do qual se fala. O conceito de literatura estaria, portanto, atrelado a um processo histórico, modificando-se constantemente.

Nessa mesma linha de raciocínio, Zappone e Wielewicki (2005) investigam o desenvolvimento do termo “literatura” para demonstrar sua configuração móvel, seu caráter histórico e social. As autoras alegam que a concepção moderna de literatura, compreendida como uma categoria específica da criação artística, foi engendrada entre os séculos XVIII e XIX, de maneira que houve uma especialização do termo relacionado hoje a um conjunto de textos de caráter imaginativo ou criativo. Todavia, entre os séculos XV e XVIII, a literatura restringia-se à capacidade de ler, de possuir erudição, *status*, e estava normalmente ligada às classes privilegiadas. Passou, em seguida, a divulgar o

gosto burguês dominante, seus valores, aspectos estéticos, preceitos forjados com base em noções exclusivas de beleza e sensibilidade.

Consoante esses autores, por volta dos séculos XIX e XX, surgiu o termo “literariedade”, concebido pelos formalistas russos para designar características estruturais, qualidades internas dos textos literários, os quais, por meio da desautomatização da linguagem, provocariam um efeito de estranhamento no leitor, na medida em que a arte era vista como procedimento de singularização.

Antonio Candido, desde o seu clássico *Formação da literatura brasileira*, publicado em 1959, propunha a ideia de que se constitui como literatura em dada época o que a teoria e a crítica literárias, além do mercado editorial, assim o definirem. A literatura, enquanto manifestação da cultura e sistema dependente da articulação entre autor-obra-público, não permaneceria desvinculada da sociedade, mantendo-se em uma espécie de circulação literária, de dupla influência das obras sobre os leitores e destes sobre os autores.

Em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo reitera que a leitura não se esgota nos estreitos círculos da escola e precisa ser compreendida como fonte de prazer, de sabedoria, pois: “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2000, p. 7). O desencontro de expectativas entre o texto literário, objeto de culto e zelo, e o desinteresse, desencanto dos alunos, mencionados pela autora, dá-se em virtude de o estudo de literatura confundir-se, invariavelmente, com obrigações, prestações de contas, como deveres de casa, arguições etc.

Nesse sentido, consideramos interessante levantar alguns questionamentos a serem feitos pelo professor no que tange à sua prática docente, como: “Qual é a minha concepção de literatura?”, “O que os alunos estão demandando no processo de ensino aprendizagem?”, “Como tornar o texto e a leitura atos prazerosos?”, “As posturas que assumo em classe contribuem para isso?” e “De que forma utilizar o texto literário na sala de aula?”.

Ouvir os professores, sobretudo de literatura, tem de ser tarefa de amor, mais um motivo para nos esquivarmos do desencontro entre leitor e texto ocasionado pela leitura puramente tecnicista, em que a obra se torna apenas um objeto de análise inspirada em teorias literárias de extração universitária, descontextualizada, sem qualquer tipo de ligação com a realidade ou o cotidiano do estudante, porque “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2000, p. 15).

Uma das estratégias para evitar a dissonância entre literatura-jovens, o bocejo nas aulas, seria compreender o literário como espaço de liberdade, de subversão, não como algo obsoleto, defasado, perdido entre poeiras e papéis desbotados. No entanto, é primordial que o professor de Português, o qual normalmente é o mesmo que leciona literatura brasileira nas escolas do ensino básico, tenha um repertório de leituras, facilidade em discorrer sobre certos textos e autores, tendo em vista que ele, inevitavelmente,

[...] deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos [...]. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2000, p. 21-22).

Por outro lado, o docente não pode limitar-se apenas a uma tradição literária, mas saber dialogá-la com as produções contemporâneas que são múltiplas, diversas, apesar das afirmações de certos críticos como Alcir Pécora (2011; 2014) e Leyla Perrone-Moisés (2000; 2017), para quem a literatura atual, de modo genérico, teria sucumbido à superficialidade.

Em “Impasses da literatura contemporânea”, artigo publicado no suplemento Prosa & Verso do jornal *O Globo*, Pécora endossa suas opiniões:

[...] o campo literário se encontra hoje numa situação de crise, observável pela relativa perda da capacidade cultural da literatura de se mostrar relevante [...], como se alguma coisa se introduzisse nela (sem eventos violentos) e a tornasse inofensiva, doméstica. Um vírus de irrelevância, por assim dizer (PÉCORA, 2011).

Os intensos lamentos pelos tempos que não voltam mais, nostalgia por uma época de ouro, que, na realidade, parece enobrecer menos o passado do que o presente de determinados críticos, têm sido substituídos pelo otimismo de intelectuais, como João Cezar de Castro Rocha (2011; 2012; 2013), Nelson de Oliveira (2015), Flávio Carneiro (2016), Lourival Holanda (2012), Eneida Maria de Souza (2002; 2007), entre outros, que afirmam de modo enfático ser o contemporâneo definido por uma potência inédita, recusando-se a acharem feio o que não é espelho.

Cristhiano Aguiar declarou que os críticos contrários à produção literária contemporânea não apresentam um estudo pormenorizado de nenhum autor

específico, porque suas avaliações são sempre amplas, sem a discussão de versos ou fragmentos de contos ou romances, girando apenas “ao redor de uma mesma palavra: o ‘não’ ao tempo presente” (AGUIAR, 2016, p. 4). Aguiar nos diz, ainda, que advogar uma autonomia estética, um trabalho puro, formal com a linguagem, é estar preso ao passado, firmando-se uma espécie de *a priori* que se recusa de antemão a conferir legitimidade à literatura vigente. Para o crítico, os seus pares:

[...] formulam um discurso de crise porque tentam impor à literatura contemporânea um conjunto de pressupostos que não são suficientes para entendê-la: parte considerável destes pressupostos é baseada no conjunto de valores consagrados pelos mais diversos Modernismos. No entanto, embora a literatura contemporânea não implique necessariamente em um fatal rompimento com a literatura moderna, por outro lado, fundamentar-se somente nos seus valores pode nos impedir de dar conta dos novos desafios propostos pelo contemporâneo (AGUIAR, 2016, p. 9).

Provavelmente, em certa medida, a reprodução de tais discursos em sala de aula por parte dos professores de Língua Portuguesa, baseados em leituras mais autorizadas do que outras, contribui para a imposição de perspectivas unilaterais, verdades absolutas e normativas de literatura, reforçando a manutenção do ensino tradicional, que se confunde com a apresentação de autores e obras exigidos no vestibular, textos consagrados pela crítica como literários.

Nesse sentido, Silva (1999) ressalta o fato de que a maioria dos docentes, por falta de tempo, de incentivo e dinheiro, estão impedidos de ler e de se atualizarem há anos. Logo, pautam-se em autores com quem tiveram a chance de conviver no passado, bem como no curso de sua formação, talvez marcada por aceitações tácitas, dado que: “os clássicos [...] por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados e rejeitados publicamente” (SILVA, 1999, p. 85-86).

É muito mais cômodo transitar por zonas de conforto, pelo que estamos acostumados a ver, ouvir e ler do que nos darmos ao trabalho de nos abrir para horizontes diferenciados e desafiadores, assumir a postura de um professor-pesquisador que se reinventa sempre e se preocupa com a atualização do próprio repertório de leituras, buscando o melhor para seus alunos e para sua prática pedagógica. Por isso, a importância cada vez maior e decisiva de um redimensionamento da própria noção de literatura concebida no ensino básico.

Segundo Valarini (2012), as aulas de Língua Portuguesa privilegiam, normalmente, o ensino de gramática e não da leitura, reflexo também da maneira como os livros didáticos costumam abordar a literatura, por meio de enunciados retirados de contos, poemas de escritores famosos, com o objetivo de levar o aluno a encontrar orações subordinadas, por exemplo, em uma compartimentação artificial do saber. Para a autora, na escola atual “faz-se cada vez mais necessário um trabalho criativo com a leitura de textos literários, lembrando que [...] Interpretar textos é uma exigência da sociedade e do mercado, ficando a cargo da escola a formação desse cidadão-leitor” (VALARINI, 2012, p. 2).

Com o intuito de tornar o ensino de literatura muito mais proveitoso e contribuir para a formação ampla e crítica do estudante, devemos mobilizar vários recursos, não nos circunscrevermos a um *modus operandi* habitual, rotineiro de trabalho, mostrar, por exemplo, a intertextualidade, o diálogo existente entre as obras, por meio de pastiches, paráfrases, paródias realizadas em diferentes gêneros textuais, midiáticos, propagandas, o que requer uma relação mais consciente com a literatura e com a vida, uma vez que a literatura é também um modo de ler a cultura, uma forma de percepção e representação da realidade.

O professor deve instigar o aluno a pensar no *que o texto diz* e o modo *como o texto diz o que diz*, até mesmo porque: “[...] a relevância de um tema contagia o tema dos outros livros; o interesse por um texto pode deflagrar o interesse por outros” (LAJOLO, 2000, p. 31). Além disso, faz-se necessário realçar que a literatura faz parte de uma rede comercial, não é um material isolado, mas mercadoria presente nos catálogos das editoras, bibliografias, está nas resenhas, constitui capas, orelhas, comentários críticos etc.

O tratamento dado à literatura no planejamento do educador demanda uma conduta que marginalize a mera decodificação da escrita, a ausência de interação entre o aluno e o texto; caso contrário, corrobora o papel convencional da escola frente às obras literárias que afasta os jovens das mesmas, validando um ensino de literatura que leva em consideração receitas, modelos previamente estabelecidos.

A leitura, nos termos de Kleiman (2008), se configura como algo heterogêneo, idiossincrático, tendo em vista que cada leitor traz consigo uma carga experiencial durante o processamento do texto. De acordo com a autora, o educador deve adotar uma visão de leitura como interação entre autor e leitor via texto, preparando o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, fazer inferências, analogias, perceber o que está implícito, ativar seu conhecimento enciclopédico, de mundo, suas vivências.

O docente poderá demonstrar, por exemplo, como o ambiente da época foi representado na obra, a forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida, a maneira como os laços sociais e culturais normalmente se davam, os ideais, as tradições e os costumes, os valores das classes hegemônicas, por vezes, transcritos nas obras, até que ponto ainda o texto se relaciona com o nosso tempo. É de suma importância que o professor não assimile acriticamente uma leitura mais autorizada do especialista, em uma abordagem prescritiva e autoritária da literatura, mas promova uma autoavaliação constante do seu exercício docente e estimule práticas de leitura que não sejam mecanicistas e dogmáticas.

Trata-se de fazer que o estudante compreenda o significado global do texto, a leitura proposta pelo autor, porém que seja instigado a se posicionar, aceitar ou não a perspectiva apresentada, acabando com a passividade do aluno diante dos textos, os quais são atravessados por ações linguísticas, cognitivas, sociais, posto que: “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma [...]” (KOCH, 2006, p. 30). Para Ingedore Koch, toda manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura repleta de tradições, de modo que a literatura não estaria isolada de elementos externos, uma vez que a linguagem não é neutra, mas um lugar de conflito e, a literatura, enquanto arte da palavra, o reproduz.

Cabe também a nós, professores de literatura, estarmos atentos às concepções cristalizadas subjacentes à nossa postura em sala de aula, se privilegiam dada dimensão discursiva em detrimento de outras, e darmos condições aos nossos alunos para terem acesso às diversas obras produzidas por atores sociais diferentes, como mulheres, gays, negros e índios. Ressemantizar conteúdos, rever instrumentos metodológicos, repensar a realidade do nosso país por intermédio da literatura e abandonar a posição de inferioridade, o “complexo de vira-lata” perante outras sociedades, isto é, reconhecer e valorizar a potência da nossa produção literária.

Por outro lado, infelizmente, segundo Irandé Antunes (2003), muitos livros didáticos se apropriam de poemas ou outro gênero literário para explorar apenas questões de análise sintática ou de ortografia, esvaziando seus sentidos. A autora aponta para a relevância de explorar os textos literários por meio de outras motivações que não sejam somente gramaticais, explorando seu teor expressivo, os contextos de produção, de circulação, os vazios a serem preenchidos, a validade de tais discursos atualmente, porque também, quando

lemos, nos informamos, deleitamos, entendemos as particularidades da escrita. O professor de português, consoante Antunes, deverá promover uma leitura motivada, “precisa ajudar o aluno a construir uma ‘representação positiva da leitura’ e dos poderes que ela confere ao cidadão” (ANTUNES, 2003, p. 81).

A atividade de ensino da leitura não pode estar centrada em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, em um gesto interpretativo que busca apenas recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, um exercício “sem gosto, sem prazer, convertido em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’ [...]” (ANTUNES, 2003, p. 28). A pesquisadora nos alerta para o desenvolvimento de atividades que sejam capazes de suscitar no aluno a compreensão das inúmeras funções sociais da leitura, elaborar hipóteses, tirar as próprias conclusões, despertar-lhe o interesse. Por serem ricos em ideias, imagens, criados com uma linguagem metafórica, conotativa, os textos literários são incompletos, abertos a construção de sentidos, pois “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Nesse contexto, a obra não pode ser reduzida a unidades menores, apresentada de forma descontextualizada e, por isso, nós, docentes, temos a responsabilidade de nos mantermos atualizados, articulando o passado e o presente, além de levar o aluno a questionar a palavra escrita, as representações sociais, conscientizando-o de que é possível fazer múltiplas leituras de um mesmo texto e

[...] consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples [...], existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas [...] (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Geraldi (2001), em *O texto na sala de aula*, põe em relevo que há a compreensão de um texto, não o reconhecimento de um sentido que lhe seria imanente, fixo. Aconselha o professor a enxergar o aluno como leitor, mas, sobretudo, como *sujeito* leitor, levando em consideração sua caminhada interpretativa, as variáveis sociais, culturais e linguísticas dos estudantes no processo de produção de sentidos, já que a linguagem é uma forma de interação.

O teórico assevera que, no sistema capitalista, a fruição e o prazer foram excluídos da escola, a qual “reproduzindo o sistema e preparando para ele,

exclui qualquer atividade ‘não-rendosa’: lê-se um romance para preencher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação [...]” (GERALDI, 2001, p. 97). Ressalta a eficácia de “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’ [...]” (GERALDI, 2001, p. 98).

Uma estratégia é a criação de círculos de leitura, em que obras de vários gêneros literários, como poemas, contos, novelas, romances, quadrinhos, ficção policial, ficção científica, mangás etc., possam ser lidos e discutidos, possibilitando, na sala de aula, um espaço onde haja um circuito entre os próprios estudantes ao deixá-los ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa ou pelo título, por exemplo. Temos de reconhecer que nenhum leitor inicia o seu percurso com base nos clássicos, de maneira que os docentes devem encorajar seus alunos a realizarem o maior número de leituras possíveis.

Rildo Cosson (2006), em um de seus vários livros sobre o ensino da literatura, pontua:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 65).

Criar, na sala de aula, uma comunidade de leitores, exercita a capacidade de ler junto porque compartilhamos o entendimento daquele texto, de protocolos de leitura, tendo em vista que a literatura torna o mundo compreensível:

Acredito que o papel da literatura na vida dos jovens é igual a dos adultos e das crianças, ou seja, de todos nós: experienciar a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos. Em particular, a literatura pode oferecer ao jovem um mundo de possibilidades de ser e até mesmo a invenção de novas e outras possibilidades de viver (COSSON, 2000, p. 148).

Em entrevistas concedidas à mídia, Cosson declara que o ensino médio abrange, essencialmente, a leitura do cânone literário, em uma visão sacralizada e sacralizadora do mesmo, estreitando-se os limites do literário. Sem dúvida, haveria avanços, mas a maioria das escolas e professores reafirmam um modelo

conservador de ensino de literatura, o qual se confunde com ensino de História da Literatura.

A leitura e a escrita atravessam as nossas vidas de várias maneiras, seja para nos comunicarmos ou nos relacionarmos com as outras pessoas. Paulino e Cosson se apropriam da ideia de *letramento*, os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade, ou seja, para além do simplesmente ler e escrever, articulando-o ao literário, como proposta para a sala de aula, isto é, o letramento literário como um dos usos sociais da escrita, suas práticas: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

É relevante pensarmos no lugar da literatura na constituição do sujeito, expurgado há muito tempo pela escola, com seu sistema normativo, que torna os corpos dóceis, mecanizados, disciplinados. A literatura pode romper amarras, oferecer aos alunos outros modos de experienciar a realidade, contribuir para a reflexão do que lhe cerca. Mas, para isso, o docente precisa estar preparado, conhecer bem sua audiência, se almeja fazer qualquer tipo de mudança.

Considerar o presente na nossa prática profissional implica não sermos omissos, significa parar de insistirmos em modelos essencialistas, ultrapassados de análise, e admitir a nossa diversidade étnica, os “brasis” que constituem o Brasil, um país pluricultural que tem, sobretudo hoje, uma gama de obras literárias oriundas de espaços marginais, escritas por sujeitos historicamente discriminados, como negros, índios, presidiários, homens e mulheres da periferia etc.

Nessa conjuntura, por que não apresentar textos que dialoguem, na medida do possível, com a realidade dos alunos, seu cotidiano, aquilo que atravessa seus corpos? Por que não dar atenção às suas experiências de leituras, a obras como *Harry Potter*, *O código Da Vinci*, ou mangás, literatura de Cordel, letras de músicas, romances policiais, sejam do próprio Rubem Fonseca ou Raphael Montes? Não são literatura? Por qual razão? Quem ainda tem medo dos *best-sellers*? São desprovidos de caráter literário porque atendem às demandas do mercado e alcançam o grande público? Não seria estimulante e rejuvenescedor construir ao menos uma aula tendo quadrinhos como ponto de partida? Alguns, aliás, contam a vida de escritores, adaptam romances. Por que o receio? Gênero menor? Mas para quem? Em relação ao quê?

Sabemos que há muito tempo os quadrinhos adaptam obras literárias, porém, com a inserção das HQs no Programa Nacional Biblioteca da Escola

(PNBE)¹, do governo federal, que avalia e distribui acervos literários, periódicos, entre outros, nas instituições de ensino, essa produção atraiu muitas editoras e autores. Há desde as adaptações mais clássicas, como a transcrição do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, para os quadrinhos, efetuada pelo publicitário Ruy Trindade e o cartunista Rodrigo Rosa, até *A metamorfose*, de Franz Kafka, feita por Peter Kuper. Existem variadas opções que transcendem e acrescentam elementos interessantes à obra literária, construindo um novo olhar sobre ela. Mais do que transposição de obras, a relação quadrinhos-literatura pode desenvolver diferentes formas de contar histórias e, por situar-se entre o texto e a ilustração, aproveita o potencial que cada arte traz em si.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive, em 2018, incluiu em seu acervo obras do ator e autor Lázaro Ramos que discutem temas como racismo, identidade, família, gênero, dentre outros, para o público infanto-juvenil, o que poderá auxiliar na formação dos alunos se forem adequadamente utilizados pelos docentes ao lecionarem.

O trabalho com diversos gêneros textuais, como novelas, contos, crônicas, biografias, peças teatrais, poemas, cantigas, provérbios, entrevistas, por exemplo, aprimora a prática pedagógica e metodológica do professor. No entanto, esses produtos culturais não podem ser analisados com base em fragmentos soltos, pois é importante lidarmos com o texto inteiro, de forma contextualizada, tendo-o como foco durante a aula e por meio dele traduzir conceitos, estimulando os alunos.

Não se trata de substituir leituras, mas de criar estratégias para que os nossos jovens alunos possam ver a literatura de outra forma, pelo viés do prazer, do riso, para que, a partir desse primeiro estágio, digamos assim, possam ser inseridos em outras leituras, não melhores, mas diferentes e, por vezes, mais complexas.

Decerto, é um desafio ensinar literatura em meio a nossa diversidade linguística, aos usos frequentes das tecnologias contemporâneas, às novas demandas de gênero, classe, etnia, as quais têm exigido um lugar de direito no palco social. Fatos que conduzem o docente a rever o próprio repertório com o objetivo de abarcar perspectivas de abordagem, obras, temas, que tangem a esses cenários e consequentemente atravessam a subjetividade do aluno. Assim,

1 Cabe-nos ressaltar que o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário, plano desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a aquisição de obras literárias a serem utilizadas pela rede pública de ensino brasileira.

é desejável que a literatura seja democrática na escola, que represente negros, mulheres, índios, crianças, jovens, velhos, LGBTQTS, que desconstrua estereotipizações. Quando isso não ocorrer, que seja explicado para os discentes o contexto, a situação, a época, as limitações da obra estudada, a fim de que o aluno tenha uma visão mais ampla dos valores implicados no processo de representação da sociedade brasileira.

A sala de aula pode ser transformada em um ambiente onde se possa revelar sensações causadas pela leitura dos textos, ouvir os comentários dos estudantes, suas impressões. O professor pode discutir os recursos estilísticos, estruturais, semânticos, as ideias e imagens presentes na materialidade discursiva, na qual o texto se configura, o caráter contextual, valorações, os interesses colocados em jogo na atribuição de sentidos.

Claro que é importante analisar a obra literária com base em seus recursos expressivos, mas também é imprescindível entender as condições de produção em que a obra foi gerada, articulando aspectos linguísticos, ideológicos, sociais e históricos, preocupar-se com o funcionamento do texto, não apenas com o que ele diz, mas também com aquilo que não diz, já que a língua não é transparente, e, como assevera Eni Orlandi (1999), todo texto é a materialização de uma série de discursos.

Compreendemos que o objeto livro ainda é uma mercadoria relativamente cara para grande parte da população brasileira assalariada e que as bibliotecas, em sua maioria, privilegiam obras clássicas, pela sua disponibilidade no circuito literário, porém temos consciência de que textos, atuais ou não, em formato PDF pululam em uma quantidade quase infinita no mundo virtual, tornando acessível seu acesso.

Por que não lançar mão dos recursos oferecidos pelo mundo audiovisual e virtual na sala de aula e tornar a obra literária mais atrativa? Ao menos, realçar para os estudantes a existência de produções cinematográficas sobre os livros, principais peças de teatro que representaram suas histórias ou séries e minisséries disponíveis nas plataformas de *streaming*, por exemplo, a Netflix, em que podemos encontrar atualizações de obras literárias, releituras dos contos de fada, cinebiografias sobre a vida de determinados escritores, mostrando que a literatura tem sobrevivido de várias formas no presente. O aluno do século XXI é marcado pelas novas tecnologias, pelas redes sociais, de maneira que precisamos também nos manter em diálogo com o nosso tempo, sermos contemporâneos dele.

Após a decomposição das muralhas modernas que separavam o erudito do popular, de acordo com Silviano Santiago (2004), a arte passou a ser vista como diversificada. As ilusões messiânicas que alguns críticos apregoam, como foi mencionado no início deste artigo, com a finalidade de conservar seus lugares enunciativos ao insistirem em preceitos heurísticos, são tentativas de fechar os olhos para os efeitos de um mercado transnacional, em que os objetos culturais se transformaram em produtos seriados a serem consumidos e não somente contemplados, em uma sociedade contemporânea tecnologicamente complexa e globalizada.

Em contrapartida, há aqueles como Sérgio Rodrigues, que, conforme entrevista ao *Digestivo Cultural*, enxergam a falência da literatura em razão do crescimento do mundo audiovisual, que teria solapado a escrita, e de uma possível catástrofe na educação: “Lemos pouquíssimo. Você entra no ônibus, no metrô, e ninguém está lendo um livro. Nunca. Nem romance Sabrina. Nem faroeste de banca de jornal. Isso é um dado grave, a meu ver” (RODRIGUES, 2007). No entanto, o ensaísta esquece-se de que a literatura tem se apresentado por meio de uma gama variada de manifestações, em diferentes suportes, de modo que podemos ler ficção, inclusive, no próprio celular.

As plataformas digitais permitiram o surgimento de novas formas de ler, escrever e interagir, o que tem redirecionado a dicção de uma parcela de críticos, escritores que, sem cosmovisões totalitárias, refletem acerca de suas avaliações, conciliando o fazer estético com engajamento intelectual e cultural. Neste âmbito, o texto literário assumiu um caráter amplo, ocupando um “não-lugar”, o que invalida argumentos que procuram ratificar sua pretensa “aura”, pois segundo Eneida Souza, “a elitização cultural não mais se sustenta diante do apelo democrático dos discursos, razão pela qual a literatura deixa de se impor como texto autônomo e independente – se é que algum dia ela assim pôde ser vista” (SOUZA, 2007, p. 77).

Por outro lado, sabemos das precariedades de nossas escolas públicas, o baixo salário dos professores que não dispõem dos materiais básicos para dar suas aulas e precisam cumprir programas. Todavia, não podemos permanecer de braços cruzados em meio ao descaso com o sistema educacional por parte de nossos governantes, de forma que a nossa atividade pedagógica não pode ser baseada em verdades dogmáticas, incontestáveis, em que se repetem receitas, esquemas já prontos verborricamente e lançados aos alunos boquiabertos. A formação continuada e a atualização constante ainda são as principais armas dos professores em meio a realidade educacional brasileira.

O ensino adequado e produtivo de literatura nas escolas possibilitará a formação de um leitor crítico capaz de melhor inserir-se em sua comunidade, manipular instrumentos culturais, construir um sentido para si e para o mundo. Antonio Candido (1995) nos alertou para o fato de ser a literatura um fator indispensável na humanização do sujeito, pois nos tornaria menos preconceituosos, mais compreensivos. Ficamos, então, por fim, com as palavras do mestre: [...] entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem, aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura devolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais [...] abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Literature and teaching: problematizations, practices and challenges of the 21ST century

Abstract

The research consists of reflecting on how the teaching of literature has been carried out frequently in schools, besides presenting possible strategies to approach the literary text in the classroom, in dialogue with the new social and technological demands of the contemporary world.

Keywords

Literature. Teaching. Methodology.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. M. Crítica literária e literatura brasileira contemporânea: valores e critérios. *XV Encontro ABRALIC*. 2016. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491245212.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- AZEVEDO, L. O professor e a literatura. *Leituras contemporâneas narrativas do século XXI*. 2018. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2018/02/01/o-professor-e-a-literatura/>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CARNEIRO, F. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. Entrevista. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103.
- HOLANDA, L. Reconsiderando a crítica literária. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 8, 2012.
- JOBIM, J. L. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender – Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- OLIVEIRA, N. Poética do anacronismo. *Jornal Rascunho*, Curitiba, jul. 2015. Disponível em: <http://rascunho.com.br/poetica-do-anacronismo/>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: PAULINO, G.; COSSON, R.; ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PÉCORA, A. Impasses da literatura contemporânea. *O Globo*, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/impasses-da-literatura-contemporanea-por-alcir-pecora-376085.html>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PERRONE-MOISÉS, L. Leyla Perrone-Moisés fala sobre a resistência da ficção. *Folha de S.Paulo*, fev 2017. Ilustríssima. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1857605-leyla-perrone-mois-es-fala-sobre-a-resistencia-da-ficcao.shtml>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PERRONE-MOISÉS, L. Que fim levou a crítica literária? *In*: PERRONE-MOISÉS, L. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 335-346.

ROCHA, J. C. C. *Crítica literária: em busca do tempo perdido?* Chapecó: Argos, 2011.

ROCHA, J. C. C. Por uma melancolia chique. *Jornal Rascunho*, Curitiba, abr. 2013. Disponível em: <http://rascunho.com.br/et-in-arcadia-ego-por-uma-critica-da-melancolia-chique/>. Acesso em: 20 out. 2015.

RODRIGUES, S. Entrevista. *Digestivo Cultural*. 2007. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/entrevistas/entrevista.asp?codigo=12&titulo=Sergio_Rodrigues. Acesso em: 16 abr. 2019.

SANTIAGO, S. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SILVA, L. L. M. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. *In*: SILVA, L. L. M.; GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 82-87.

SOUZA, E. M. *Janelas indiscretas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, E. M. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

VALARINI, S. *Estratégias didático-metodológicas para o ensino de leitura do texto literário*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

ZAPPONE, M.; WIELEWICKI, V. Afinal, o que é literatura? *In*: ZAPPONE, M.; WIELEWICKI, V.; BONNICI, T.; ZOLIN, L. (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005, p. 19-29.