

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA: QUAL O PAPEL DA LITERATURA NA SALA DE AULA?**

Elri Bandeira de SOUSA  
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  
ebs\_letras@hotmail.com

**RESUMO:** O texto literário não nasceu, certamente, com objetivos pedagógicos específicos, o que não significa dizer que, frente às questões humanas, seja neutro. Se as epopeias homéricas eram veículos dos valores da aristocracia grega, só posteriormente converteram-se em meios para o estudo desses valores e da própria língua grega. Uma vez convertida em disciplina escolar, a literatura passou a funcionar como instrumento para o alcance de objetivos exteriores ao fazer literário, como o deleite, a instrução e, atualmente, o letramento literário. Ao longo do tempo, o que vem orientando essa prática pedagógica? Uma “teoria formal” das funções da literatura ou uma “teoria moral”? Nossa discussão pode empregar outros termos, mais conhecidos. Assim, para a primeira acepção, pode-se evocar a conhecida expressão “arte pela arte” e, para a segunda, com as devidas atualizações, “arte comprometida” e “arte engajada”. Este trabalho é uma discussão preliminar sobre os pressupostos do ensino de literatura no Ensino Básico. Fundamenta-se em autores como Platão (2006), Aristóteles (1993), Horácio (2005), Candido (2002), Aguiar e Silva (1976), Zilberman (1990), Cosson (2007), Demo (2006) e Sartre (1984).

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura e ensino. Engajamento. Arte pela arte.

## **REFLECTIONS ABOUT THE TEACHING OF LITERATURE: WHAT IS THE ROLE OF LITERATURE IN THE CLASSROOM?**

**ABSTRACT:** The literary text did not born, certainly, with specific pedagogical objectives, which it is not means that, in face of human questions, be neutral. If the Homeric epics were vehicles of the Greek aristocracy values, only later they converted into means for these values' study and of the own Greek language. Once converted to a school discipline, literature began to function as an instrument for achieving external goals in making literary, like treat, education and, currently, the literary literacy. Throughout time, which has been guiding pedagogical practice? A "formal theory" of the functions of literature or a "moral theory"? Our discussion may employ other terms, more known. So for the first meaning, it can remember the famous expression "art for art" and for second, with the necessary updates, "committed art" and "engaged art". This paper is a preliminary discussion about the literature teaching's assumptions in basic education. It is based on authors such as Plato (2006), Aristotle (1993), Horace (2005), Candido (2002), Aguiar and Silva (1976), Zilberman (1990) Cosson (2007) Demo (2006) and Sartre (1984).

**KEYWORDS:** Literature and teaching. Engagement. Art for art.

Este trabalho é uma discussão preliminar sobre os pressupostos do ensino de literatura no Ensino Básico. O que orienta essa prática? Uma “teoria formal” das funções da literatura ou uma “teoria moral”? Nossa discussão pode empregar termos outros, mais conhecidos. Assim, para a primeira acepção, pode-se evocar a conhecida expressão “arte pela arte” e, para a segunda, com as devidas atualizações, “arte comprometida” e “arte engajada.”

Se o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – oferta uma disciplina intitulada “Literatura e Ensino”, como optativa, e outra obrigatória, “Leitura do Texto Literário”, é por que, certamente, seus idealizadores entendem que vale a pena ensinar algo sobre literatura. Se os Planos de Curso dessas disciplinas assinalam como objetivos “a formação de leitores críticos”, “agentes de conhecimento”, é por que, certamente, têm por pressuposto a concepção de que o texto literário não tem por finalidade só o deleite, mas a instrução, como diria o poeta latino Horácio em sua *Arte poética* ou *Epistula ad Pisones*.

A literatura é, de fato, um direito, como diria Antonio Candido (2004, p.169-191) em importante artigo. É um direito compartilhar dos ‘conteúdos’ da literatura, e, particularmente, de suas ‘formas’. No entanto, pensando nas práticas realizadas em sala de aula, ora a vemos como um direito, ora como uma obrigação, ora como uma alternativa sem finalidade.

Se a literatura deixa de ser uma alternativa sem finalidade e passa a figurar em sala de aula, nem sempre escapa de servir a fins que não os estéticos. Quase sempre, por melhor que sejam as intenções, como conteúdo obrigatório se acomoda aos objetivos da disciplina Língua Portuguesa, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Se, por um lado, ainda persiste uma prática que faz da literatura mero pretexto para o estudo da estrutura da língua, como em passado remoto já se fazia com *Os lusíadas*, vez por outra a literatura é apenas suporte para o engajamento político no sentido mais banal do termo. Somos do

ponto de vista de que as mais variadas abordagens são válidas, desde que o texto literário seja o centro, o objeto de ensino e aprendizagem. Não podemos abrir mão do conhecimento das especificidades do texto literário, nem do suporte dado pela teoria e crítica literária. Toda ciência tem sua teoria. A ciência da literatura tem a sua. As teorias de caráter didático-pedagógicas, como o “letramento literário”, não excluem a teoria da literatura. Elas se complementam e devem ser a base de formação do professor.

Historicamente, a literatura não foi feita para ser objeto de estudo em sala de aula. Conforme Werner Jaeger (2001, p. 44), poemas épicos como *Iliada* e *Odisseia*, provavelmente de épocas diferentes, refletem o *ethos* da nobreza grega. Referindo-se ao modo como o poeta trata os nobres no segundo poema, Jaeger nos diz que

os pretendentes não mudam o juízo favorável [do poeta] aos nobres. O coração do poeta está com os homens que representam a elevação de sua cultura e costumes, e isso se percebe passo a passo. A contínua exaltação que faz de suas qualidades tem, sem dúvida alguma, uma intenção educativa.

Veja-se que, no caso dos gregos, pelo menos no que concerne ao tópico a que se deteve o pesquisador mencionado, o que chama a atenção é a preocupação em fazer constar dos poemas valores e costumes da nobreza. Se for verdade que os gregos tornaram a literatura, posteriormente, objeto de ensino, também é verdade que ela não deixou de ser arte apreciada em outras situações como os festivais, as festas religiosas organizadas pela *polis* e os saraus. Ao que tudo indica, levando-se em consideração que o texto literário nunca é neutro, o propósito educativo e outras funções acompanham-no desde longa data. É o que nos faz crer o poeta latino Horácio (2005, 55-68), que, em sua *Arte Poética*, já recomendava o que deve e o que não deve constar da poesia, de modo que ela pudesse servir ao duplo propósito de instruir e deleitar: “arrebata todos os sufrágios quem mistura o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor; esse livro, sim, rende lucros aos Sócios; esse transpõe os mares e dilata a longa permanência do escritor de

nomeada”. Com Horácio, inicia-se uma tradição que não se afasta muito dessa dupla finalidade da literatura: deleitar e instruir.

Antes, porém, na Grécia clássica, dois importantes filósofos já haviam se manifestando quanto às funções da arte poética. Conforme as exigências de uma sociedade modelo descrita na *República*, Platão (2006, p. 381-417) praticamente dela exclui o poeta. A poesia teria que cumprir uma utilidade moral, algo que parecia se encontrar, apenas, no conhecimento da verdade, auferido não pela arte, mas pela própria filosofia. Assim, admitiam-se, na cidade ideal, somente os hinos aos deuses e os encômios dedicados aos varões honestos. Já no seu último diálogo, *As Leis* (1999), o filósofo acolhe a poesia, desde que submetida à censura prévia do Estado.

Aristóteles (1993, p. 37), discípulo de Platão, apontava, na catarse, a purificação do terror e da piedade, como a finalidade da tragédia. Segundo o filósofo, durante a representação de uma tragédia, os expectadores, empáticos à situação vivida pelo protagonista, experimentam essas duas formas de emoção – o terror e a piedade. A catarse, palavra emprestada do ramo da medicina, seria a purificação de tais emoções. Purificar-se seria uma forma de voltar ao equilíbrio proporcionado pelo restabelecimento da razão. As divergências entre o mestre e o discípulo remontam à forma como cada um aprecia a mimese ou imitação própria da arte. Para Platão, a obra poética não é um veículo apropriado de conhecimento, pois, ao imitar as aparências, e não a essência, que é a ideia, afasta-se três degraus da realidade. Para Aristóteles, o homem se compraz no imitar e o imitar é uma forma de conhecimento válido. Tais divergências entre os dois pensadores apontam para a formulação de finalidades diversas para a poesia.

Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1976, p. 81-142) observa que a pergunta sobre a finalidade ou função da literatura tem “recebido múltiplas e desencontradas respostas”. Para esse teórico, cabe à teoria da literatura recolher e interpretar as mais influentes e

significativas soluções, mas “sem desfigurar a realidade histórica da arte literária”. Em linhas gerais, ele identifica duas teorias acerca da funcionalidade da literatura: uma teoria formal e uma teoria moral. A primeira define a literatura como um domínio autônomo, regido por normas e objetivos próprios e se detém no que é a literatura. A segunda concebe o fazer literário como parte da atividade total do homem, que envolve o plano social, político etc., e se volta para a utilidade da obra literária.

Adepto da literatura como domínio autônomo, de validade intrínseca, Aguiar e Silva entende que o que legitima essa arte são seus valores próprios, estéticos, e não sua utilidade para a *polis*, a moral e a filosofia. Conforme o citado teórico, predomina, até meados do século XVIII, “ou uma finalidade hedonista ou uma finalidade pedagógico-moralística” da literatura. Acrescenta, porém, que, entre os poetas trovadores e, mesmo entre os antigos, já havia adeptos, embora raros, da arte pela arte.

A consciência da autonomia da literatura só adquire força e fundamentação a partir de meados do século XVIII. A utilidade da arte e da literatura passa a ser questionada. O útil seria o belo em si mesmo. Nos termos da filosofia kantiana, a arte teria uma *finalidade sem fim* ou proporcionaria uma *satisfação desinteressada*, livre de intromissões moralistas, hedonistas e emocionalistas. Goethe, nessa mesma linha de Kant, teria afirmado que “a imposição de fins didáticos a uma obra artística constitui um ‘antigo preconceito’” (Op. Cit., p. 85). Outros poetas inclinados à tese da arte pela arte seriam, por exemplo, os irmãos Goncourt, Edgar Allan Poe, Oscar Wilde, Baudelaire e, em geral, os poetas do *Parnaso*. A atitude de isolamento dos adeptos da arte pela arte em relação às lutas sociais e políticas, ao cotidiano e à realidade imediata, cristalizou-se na expressão “torre de marfim”, atribuída ao poeta e crítico Sainte-Beuve. Aguiar e Silva (Op. Cit., p. 97) assim resume os perigos dessa postura:

Nessa atitude de distanciamento, existe uma autêntica preocupação estética, mas existe também uma perigosa altivez esteticista que conduz à ruptura da comunicação do escritor com o público e que, no seu extremo limite, se encaminha para o suicídio da literatura.

A teoria moral remonta ainda a Platão e, adquirindo novos contornos, domina até por volta do século XVIII. Em linhas gerais, corresponde à tese de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, promovendo seu aprimoramento intelectual e ético. É assim que, conforme Regina Zilberman (1990, p. 13-14), a literatura, entre os gregos, transmitia ao público padrões de relacionamento com o grupo, fortalecia o ideal da virtude (*arete*), exaltava o interesse coletivo sobre o privado e evocava a confiança na democracia. Sobretudo a partir da Renascença, a relação entre a poesia e o ouvinte perde o caráter comunitário e a educação transforma-se em trabalho. Submetida a outros objetivos educacionais, a literatura, primeiramente, integrou o *Trivium* (disciplinas obrigatórias: gramática, lógica e retórica), serviu de pretexto para o estudo do grego, do latim ou do vernáculo e, particularmente, depois da Revolução Francesa de 1789, entrou para o currículo escolar como literatura nacional no formato de história literária, que terá longa voga. É a partir dessa época que o termo *poesia*, herdado dos gregos, passa a ser substituído por *literatura*, capaz de englobar novos gêneros, sobretudo os da prosa, como o drama burguês e o romance.

Correntes políticas e ideológicas como o marxismo, datado do século XIX, e o existencialismo, de meados do século XX, propuseram, cada uma a seu modo, algo que se aproxima da teoria moral, no sentido de compreender o texto literário como uma forma de engajamento ou como uma atividade a serviço do engajamento.

O marxismo percebe a sociedade como uma totalidade contraditória, formada por uma infraestrutura e uma superestrutura que se relacionam dialeticamente. A produção das ideias, as formas jurídicas, as artes e as formas de consciência social (que para o marxismo é a ideologia) pertencem à superestrutura e, de algum modo, são condicionadas pelas

relações sociais, pela luta de classes. Para essa concepção materialista da história, não existe consciência fora do intercâmbio material entre os homens, fora do processo real de vida. A consciência se produz sob certas condições. É o que Karl Marx e Friedrich Engels (2009, p. 32) afirmam com essas palavras, em *A ideologia alemã*:

A moral, a religião, a metafísica, e toda outra ideologia, e as formas de consciência que lhe correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

É nesse mesmo quadro de relações materiais e sociais que, para o marxismo, florescem as artes em geral e a literatura. Terry Eagleton (2011, p. 24-25) assim o sintetiza:

É verdade que a literatura faz parte da superestrutura, mas ela não é apenas um reflexo passivo da base econômica [...] A intenção de Engels é negar a existência de qualquer correspondência mecânica e biunívoca entre a base e a superestrutura; os elementos da superestrutura reagem constantemente à base econômica e a influenciam. A teoria materialista da História nega que a arte possa, *por si só*, mudar o curso da História; mas ela insiste que a arte pode ser um elemento ativo em tal mudança.

A forma mais radical do marxismo vê a literatura como “reflexo” da realidade, o que já foi questionado dentro do próprio marxismo. O que talvez seja mais defensável é o seguinte: a literatura participa de algo maior, mais complexo, que é o processo social. Assim, a crítica marxista atenta para as formas, estilos e significados da obra como produtos de uma história específica. Não há arte inteiramente livre da ideologia, mas, ao mesmo tempo, a arte também revela o que a ideologia esconde. A arte não é mero reflexo das condições sociais, mas goza de autonomia relativa em relação a essas condições.

Historicamente, de duas maneiras o marxismo se relacionou com a literatura: a primeira foi através de vasta produção teórica e crítica; a segunda, também de duas maneiras: através da *literatura planificada* ou *dirigida* e através da *literatura engajada*. O “realismo socialista” foi a tentativa, esboçada na URSS, de criação de uma arte dirigida ou

estimulada pelo Estado, uma arte conforme os princípios estéticos e ideológicos do Partido Comunista. Máximo Gorki, empenhado em produzir uma arte a serviço da revolução, foi considerado um dos fundadores e modelos do “realismo socialista”.

A *literatura engajada* de viés marxista produziu-se em todo o mundo, de maneira mais ou menos livre, por parte de inúmeros escritores. Muitos se tornaram grandes referências no mundo ou em seus países, como o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, o poeta chileno Pablo Neruda e o romancista brasileiro Jorge Amado.

Marx e Engels (1979) não escreveram obras específicas, mas textos avulsos sobre a literatura e a arte em geral, que incluem cartas, comentários, notas e fragmentos. Esses textos foram reunidos com o título *Sobre Literatura e arte* e nos dão uma ideia dos pressupostos do que seria uma estética marxista. Ainda assim, é inegável a produção teórica e crítica que muitos pensadores marxistas realizaram sobre a arte e a literatura, notadamente no século XX. Basta lembrar, aqui, nomes como Georg Lukács, Lucien Goldmann, Adorno, Bertolt Brecht, Raymond Williams, entre outros. Em maior ou menor grau, esses autores se atêm ao princípio marxista que observa relações dialéticas entre a base e a superestrutura, entre a literatura e a sociedade.

A outra importante doutrina do engajamento surge no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, com Jean-Paul Sartre, na França. O existencialismo é uma doutrina bastante complexa. Não caberia, aqui, fazermos uma síntese de suas teses. Para o que aqui nos interessa, basta compreendermos, em linhas gerais e de forma bastante sucinta, a ideia do engajamento no conjunto dessa doutrina. Para Sartre (1984, p. 3-32), o homem está condenado à liberdade. É livre e é angustiado porque é livre, porque tem que escolher. Mas, ao mesmo tempo, é responsável por suas escolhas. Nesse sentido, “o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo”. É nessa escolha que o homem se engaja, torna-se responsável por si e por todos os homens. Ora, como, para essa doutrina a



existência precede a essência, o homem não nasce pronto; ele se faz. É esse o sentido do engajamento:

O que o existencialista afirma é que o covarde se faz covarde, que o herói se faz herói; existe sempre, para o covarde, uma possibilidade de não mais ser covarde, e, para o herói, de deixar de o ser. O que conta é o engajamento total, e não é com um caso particular, uma ação particular, que alguém se engaja totalmente (SARTRE, 1984, p. 14-15).

Faremos, aqui, uma brevíssima síntese da exposição feita por Aguiar e Silva (1976, p. 121-126) acerca do engajamento na arte. Sartre alia aspectos da filosofia de Heidegger a alguns princípios do marxismo para fundamentar sua proposta. De Heidegger, o filósofo francês admite basicamente três ideias: 1 – o homem é um *estar-no-mundo* no sentido de presença ativa, um *estar-com-os-outros*; 2 – a *pré-ocupação* é um estar ocupado antes de ocupar-se, é o envolver-se constantemente com o mundo e atribuir ao mundo uma significação; 3 – o estar aqui, a situação do existente é condição necessária para o engajamento.

Com Sartre, a função e a natureza da literatura serão definidas a partir de três perguntas e três respostas: 1 – O que é escrever? 2 – Por que escrever? 3 – Para quem escrever? Para responder à primeira questão, o filósofo distingue prosa e poesia. Entende que a primeira funciona como um sinal, pois se refere à realidade; já a segunda não aponta para a realidade, mas para si mesma, constituindo uma imagem da realidade, uma *palavra-coisa*. A prosa seria, assim, o meio de interferir na realidade, de realizar o engajamento. Nesse sentido, através da prosa, falar é agir, pois nomear a realidade já é modificá-la. À segunda pergunta, é dada, em linhas gerais, a seguinte resposta: o homem é revelador das coisas e elas ganham significado por meio da palavra. O objeto literário só se realiza como apelo, através da leitura. A literatura é apelo ao leitor. A resposta à terceira pergunta se dá da seguinte forma: os valores eternos constituem uma cilada que o homem deve evitar. Assim, o autor deve se dirigir a um leitor concreto, contemporâneo, integrado na história.

Sendo a sociedade dividida em classes, não há como escrever para todos, mas para os que clamam por mudança, ou seja, o proletariado. A literatura deixaria de ser de consumo, de entretenimento, e passaria a ser uma literatura de práxis, de ação na história e sobre a história, visando transformá-la.

Além do próprio Sartre, tornou-se referência importante a escritora Simone de Beauvoir, cujo engajamento envolve a questão de gênero, mais especificamente a questão da mulher. Vale citar, ainda, Albert Camus que, além de deixar obra importante, engajou-se na Resistência Francesa, contra a ocupação nazista.

No nosso entender, a concepção, bastante em voga no momento, de que a literatura na sala de aula serve ao propósito de formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, tende, mais decididamente, para a teoria moral ou do engajamento, que para a teoria formal. É comum que autores como Vincet Jouve, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar, Regina Zilberman, Rildo Cosson, entre outros, que se orientam por diversos teóricos, tenham, como referências fundamentais, Valter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire etc., embora também se remetam a nomes como Roland Barthes, Roman Jakobson e Umberto Eco, que são mais tendentes à teoria formal. Não é difícil perceber, por trás das opções metodológicas desses pesquisadores da literatura na sala de aula, pressupostos marxistas ou mesmo existencialistas.

Aqui entre nós ainda pesa a tradição de que a literatura deve ser exemplar, de que deve veicular os valores dominantes. E um desses valores dominantes é a modalidade oficial da língua, a Gramática Normativa. Ganhou espaço, porém, o princípio de que mais importante que estudar gramática isoladamente – ainda mais partindo da leitura de um texto literário – é, de maneira autônoma, estudar textos, aprender a ler textos e a fazer textos. Adquiridos esses saberes, é natural que a gramática venha junto. E, do ponto de vista político, como forma de engajamento, reivindica-se, na obra literária tanto quanto no

livro didático, a presença de temas relacionados aos direitos sociais, das minorias, aos problemas do meio ambiente etc. Daí por que exigir-se, também por essas razões, a presença do texto integral em sala de aula.

Ora, além das novas orientações pedagógicas do ensino de língua que reivindicam um espaço maior para o texto em sala de aula, é a própria literatura quem depõe contra o seu uso para ensino da Gramática Normativa. Muitos textos literários, sobretudo os da literatura contemporânea, são propositalmente “imperfeitos”, ou seja, rompem com as regras da Gramática Normativa; privilegiam o ritmo em vez da pontuação recomendada; assimilam os falares sociais e regionais etc.; empregam ou criam neologismos; submetem a sintaxe a elipses radicais tornando-se, portanto, pouco recomendáveis do ponto de vista da língua oficial. Como tomar tais textos como exemplos de uma escrita “correta”? Grande parte da literatura contemporânea surgiu com o intuito de realizar tais rupturas, explorando criativamente as possibilidades da língua, e não se acomodando à mera assimilação do estabelecido. Esses textos podem ser utilizados didaticamente, mas com outros propósitos, de forma questionadora.

Sobretudo do Modernismo em diante, muitos autores da literatura brasileira abandonaram o velho compromisso com a linguagem acadêmica e com a Gramática Normativa. Isso pode ser verificado facilmente em obras de autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, José Lins do Rego, Jorge Amado, Hilda Hilst, Caio Fernando Abreu, entre outros. Do ponto de vista tradicional, esses autores não poderiam ser levados à sala de aula. Discutindo essas questões e afirmando que a literatura não pode funcionar como manual de virtude e boa conduta, Antonio Candido (2002, p. 84) chama a atenção para o fato de que a sala de aula conviveu com poemas apaixonados de Catulo, versos provocantes de Ovídio e os romances pouco recomendáveis de Aluísio Azevedo e

Jorge Amado. Mas, segundo o crítico, mesmo um autor recomendado como Olavo Bilac, poderia causar problemas, embora não pudesse ser rejeitado:

O revestimento ideológico de um autor pode dar lugar a contradições realmente interessantes – os poderes da sociedade ficando inibidos de restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões, mas que pertencem a um autor ou a uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões. Nada mais significativo do que a voga, até há poucos anos, de Olavo Bilac, poeta que em muitos versos apresentava o sexo sob aspectos bastante crus, perturbando a paz dos ginásios, cujos mestres não ousavam todavia proscrivê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas – pregador de civismo e do serviço militar, autor de obras didáticas adotadas e cheias de “boa doutrina”.

Se pudéssemos denominar a tendência que atualmente advoga o texto na sala de aula para formar o cidadão de teoria moral, esta não figuraria no sentido de defesa de valores tradicionais relativos à ética e aos costumes, nem a uma suposta pureza da gramática. O fato é que, ao contrário de certas pretensões ideológicas, a literatura discute dialeticamente todos os valores e pode assumir, do ponto de vista linguístico, todas as variedades sociais. Pelo menos a partir do Modernismo e das vanguardas, está nisso sua riqueza e seu poder de educação, de provocação.

Além da função educativa (formar o cidadão, despertar o senso crítico), é preciso apostar na função lúdica e estética do texto literário. Nesse sentido, propomos considerar aspectos da teoria formal e da teoria moral ou do engajamento. É preciso convidar o aluno a “entrar” nesse mundo agradável, nesse jogo da/com a linguagem, na leitura como brinquedo. Pensando assim, estaremos acolhendo a literatura não só como uma ferramenta de formação do cidadão, mas como um fim em si mesma, ou seja, o prazer de “degustar” o texto literário. Para isso, é claro, é preciso propor textos adequados a cada faixa etária, a cada situação. E, para tanto, o professor tem que ser um leitor.

Pode-se, portanto, apreciar o texto literário como objeto artístico (que proporciona deleite e experiência estética) e, ao mesmo tempo, como fonte de conhecimento e suporte

na construção da cidadania. Uma coisa não nega a outra. Desconsiderar o prazer da leitura em nome da instrução é, de certo modo, “matar” o texto literário. Como vimos, na Roma antiga, Horácio já advogava em favor da dupla função do texto literário: a instrução e o deleite. E Aristóteles, ao mesmo tempo em que descrevia a tragédia como forma, também propunha sua função, a catarse, uma experiência de prazer puro e elevado.

A finalidade da literatura não é, portanto, apenas, a formação intelectual e política do homem. Além dessa finalidade, a literatura cumpre a função estética e, por que não, garante o entretenimento. Brincar com as palavras, criar novos mundos com a palavra e, a partir da criação de mundos ficcionais, por em questão o mundo real. Veja que a função lúdica e a função pedagógica são inseparáveis, são complementares. Se insistirmos na função pedagógica como algo sério, mais importante que o estímulo às emoções, às fantasias, que cumpre uma finalidade para além do texto literário, será que conseguiremos atrair as crianças e os jovens para a literatura? É preciso, portanto, não separar o lúdico e o pedagógico, pois o lúdico também educa.

Uma última questão nos preocupa: é possível propor o letramento literário sem que o professor tenha conhecimento da teoria da literatura? Essa forma de conhecimento – a ciência da literatura com sua teoria e crítica – deve ser do domínio do professor. O desafio didático-pedagógico é: leitura e interpretação do texto na sala de aula sem que a aula se torne teórica e inadequada para aquela série e turma.

Se o letramento implica a apropriação da língua e da escrita nas demandas sociais, nas práticas de cada indivíduo, o letramento literário vem a ser o conhecimento e reconhecimento de uma dimensão específica do uso social da escrita. Trata-se, como diria Rildo Cosson (2007, p. 30), de ir além, de se apropriar dos “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

A literatura é uma forma de conhecimento, o que não quer dizer que essa forma de conhecimento se limite a um espelhamento do que há de mais genuíno no real, como quer certa crítica marxista. Para além de um conjunto de obras que, de algum modo, se relaciona com o real, é de fundamental importância que o professor e o crítico se detenham na relação de distorção entre a literatura e a realidade no fantástico, no maravilhoso etc. Se o letramento é uma apropriação funcional da língua em sentido amplo, seria interessante pensar a análise literária também por esse viés, ou seja, o estudo da funcionalidade interna do texto literário. Daí por que a teoria literária não pode ser descartada, mas introduzida como elemento de apoio à nova teoria a que se denominou letramento literário. Rildo Cosson (Op. Cit., p. 28-29), mesmo sem dar ênfase ao suporte necessário da teoria, critica a posição daqueles que são contrários à análise literária, amparados na convicção de que ela “destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar seus mecanismos de construção”:

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque está apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Assim como é preciso evitar que o texto literário sirva de pretexto para o exame isolado de questões sociais e linguísticas, também é preciso evitar o equívoco de se estudarem aspectos “literários” isolados, examinados fora de sua conexão semântica e funcional no conjunto da obra: “aqui está o ritmo tal”, “aqui está a metáfora tal” etc. Reconhecer um ritmo, compreender o funcionamento de uma imagem são aprendizagens válidas, mas que só se potencializam quando tomadas como parte de uma construção artística, de um signo. E perceber que ritmo, imagem, técnicas narrativas são integrantes da significação da obra é dar-se a oportunidade de usufruir da experiência estética da leitura e do conhecimento específico que ela proporciona.

Dominar a teoria não significa dar aulas sobre teoria, afastando o texto literário da sala de aula, nem impor a autoridade da teoria e do professor sobre o aluno. O professor não deve ministrar aulas teóricas, por exemplo, aos alunos do Ensino Fundamental. É preciso, de forma transparente e não autoritária, discutir os sentidos propostos pelos alunos, levando-os a compreender que, se os textos admitem várias interpretações, nem todas elas podem encontrar respaldo no próprio texto. O professor, com base em seus conhecimentos crítico-teóricos, deve conduzir essa discussão, mesmo sem explicitar seus pressupostos.

Se o conto – só para citar um gênero – se faz presente em sala de aula no Ensino Fundamental, o professor deve conhecer a teoria do conto e as discussões mais recentes acerca desse gênero. Precisa consultar autores que discutem as “formas simples”, como André Jolles (1937), Vladimir Propp (1997), além daqueles que, no Brasil, propõem formas de levar a narrativa curta para a sala de aula, como Nelly Novaes Coelho (2000; 2012), Rildo Cosson (2007) e, além desses, importantes teóricos que definem ou discutem a configuração do conto: Julio Cortázar, Edgar Alan Poe, Massaud Moisés, Arturo Gouveia etc.

Alguns alunos e, mesmo, professores, contrapõem a docência e a teoria. Essa distinção existe, mas é preciso ter em mente que o “teórico” muitas vezes é um professor que está há anos na sala de aula, que conhece a fundo o problema e, a partir de sua experiência, elabora a “teoria”. Em outras palavras, podemos afirmar, com apoio em Pedro Demo (2006), que professor e aluno não devem ser meros reprodutores de conhecimentos em sala de aula, mas pesquisadores constantes.

O professor, junto com seus alunos, tendo em vista o letramento literário, deve ser um pesquisador incansável da literatura como campo específico do conhecimento. É importante saber que não há literatura fora da história, que literatura e sociedade se

pertencem e que a leitura do texto literário é também situada, histórica. Se nem toda obra literária é engajada, também é verdade que não há obra neutra. Do mesmo modo, é ingenuidade pensar que a leitura do texto literário paira num lugar de objetividade absoluta, por mais que aqueles que a realizam não sejam de fato engajados. Mas, para o estudo da literariedade, como diriam os formalistas russos, é preciso um conhecimento do que distingue o texto literário do não literário, mesmo sabendo-se que entre eles há inúmeras interseções. São fundamentais noções como ficção, personagem, tempo na narrativa, perspectiva, ritmo, imagens etc. Mas é preciso estar atento para o fato instigante de que, como diriam os marxistas, a arte se encarrega de revelar o que a ideologia por vezes esconde.

## Referências

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poética, 1993.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. In: \_\_\_\_\_. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002 (Coleção Espírito Crítico).

\_\_\_\_\_. “O direito à literatura”. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14).

EAGLETON, T. **Marxismo e crítica literária**. Trad. Matheus Corrêa. São Paulo: UNESP, 2011.

HORÁCIO. A. *Poética (Epistula ad Pisones)*. In: \_\_\_\_\_. ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KARL, M.; FRIEDRICK, E. **Sobre literatura e arte**. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.



PLATÃO. **As Leis**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.

\_\_\_\_\_. **A República**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. In: Sartre (Os pensadores). Seleção de textos: José Américo Motta Pessanha. Trad. Rita Correia Guedes; Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Junior. São Paulo: Victor Civita, 1984.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Confrontos).