

---

**SOBRE INSISTÊNCIAS E REMINISCÊNCIAS DO ECO:  
A LITERATURA SOB O VIÉS DOS VAGALUMES QUE AINDA  
RESISTEM**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25458>

Ederson Luís Silveira\*

Renato de Oliveira Dering\*\*

Omar da Silva Lima\*\*\*

\*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. [ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)

\*\*Centro Universitário de Goiás – Uni-Anhanguera. [renatodering@gmail.com](mailto:renatodering@gmail.com)

\*\*\*Universidade de Brasília – UnB. [omsl@hotmail.com](mailto:omsl@hotmail.com)

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo, a partir de uma abordagem descritiva de cunho qualitativo, oferecer ao leitor considerações acerca da importância da leitura de textos literários em contextos escolares. Para isso, em um primeiro momento serão apresentadas contribuições de Compagnon, Bourdieu e Vicent Jouve acerca dos estudos literários e a emergência das percepções sobre as relações entre obras literárias e críticas especializadas. Devido a multiplicidade de modos como o termo 'literatura' foi percebido com o passar do tempo não se pretende tecer uma exaustiva busca em torno das (in)definições do mesmo. Ao invés disso, será destacado como os autores trazem contribuições acerca da importância do ensino de literatura na atualidade bem como serão apresentadas algumas alternativas de atividades de planejamento que consideram como eixo regulador a formação de leitores de textos literários na escola considerando articulações com os autores anteriormente mencionados.

**Palavras-chave:** estudos literários, ensino, formação de leitores.

**Abstract. About reminders and Eco's reminiscences: literature of bias fireflies still resist.** The present paper aims to offer, from a descriptive qualitative oriented approach, the reader comments about the importance of reading literary texts in school contexts. To do this, in a first moment will be presented contributions from Compagnon, Bourdieu and Vicent Jouve about literary studies and the emergence of perceptions on relations between literary and specialized reviews. Because of the multiplicity of ways in which the term 'literature' was realized with the passage of time, it is not intended here an exhaustive search around (in)definitions of its meaning. Instead, it will be highlighted as the authors bring contributions about the importance of literature teaching today as well as some alternatives will be presented at the end of planning activities which they regard as the regulator axis formation of readers of literary texts in school whereas joints with the authors previously mentioned.

**Keywords:** literary studies, teaching, formation of readers.

### Introdução

#### Ingressando nos bosques da ficção: entre (re)leituras e percursos

O cientista político romano Alessandro Barghini, com formação *stricto sensu* em Ecologia, em 2009, trouxe dados explicativos sobre o contexto de desaparecimento dos vagalumes na

Europa (Barghini, 2009). Para ele, a explicação mais provável é que, o início da difusão da iluminação pública na Itália, em meados de 1960, em que as lâmpadas incandescentes foram substituídas por outras mais potentes, causou o desaparecimento destes insetos na região. Segundo o autor, isso se deve ao fato de que, para acasalarem, os vagalumes emitem radiação

muito tênue como forma de atrair o parceiro. Isso requer que sejam percebidos a distância pelos parceiros de acasalamento e o aumento da iluminação pública ultrapassou a incidência de luz emitida por eles em escalas exponenciais. Para economizar recursos, eles não emitem radiações quando o nível de iluminação ambiente for superior a 0,5 lux. Então, com a redução do número de acasalamentos, a população de vagalumes foi diminuindo.

A ideia do título do presente trabalho baseou-se no acontecimento descrito anteriormente que levou o filósofo e historiador da arte francês Didi-Huberman (2011) a questionar-se sobre a escassez cada vez mais acentuada de vagalumes na Itália e a questionar: os vagalumes desapareceram todos ou sobreviveram apesar de tudo? A questão da sobrevivência dos seres luminosos aponta para uma apropriação da metáfora de Didi-Huberman que possibilita deslocá-la ao campo dos estudos literários. Estaria a literatura, assim como os vagalumes europeus, fadada a esvaecer cada vez mais expressivamente? O presente trabalho parte de reflexões acerca dos estudos literários que resistem nos currículos escolares ainda que fenecendo ao sabor da crise de leitores na contemporaneidade insistindo em luzir em meio às luzes que parecem cada vez mais ofuscar-lhes o brilho no campo receptivo atual em que se apresenta para alguns entre artefatos culturais e meios simbólicos de representação ficcional que parecem substituí-los com voracidade.

Durante algum tempo o estudo da literatura em geral foi percebido a partir das intencionalidades do autor e do contexto em que a obra se inseria, sem se deter na qualidade do texto literário em si (Compagnon, 2009). A crítica baseada na história reduzia a obra aos elementos exteriores ao texto e às intenções do autor. Por outro lado, ao contrário disso, para os formalistas, a crítica baseava-se na supervalorização da forma percebida como *modus operandi* indissociável ao fazer literário. Ambas partiam de modos extremos de vislumbrar os textos literários avaliados e tecer críticas sobre a literatura de diversas épocas. No livro *Literatura para quê?*, Compagnon (2009) propõe diálogo entre teoria e história, por meio da ação da crítica.

Nesse contexto, cabe destacar que se nos ambientes de escolarização não se pensasse a teoria a partir da imposição de regras pré-estabelecidas, a história se aliaria à teoria não como sucessão de eventos cronologicamente

dispostos um após o outro, mas como ampliadora das possibilidades de olhar sobre a obra literária a partir do contexto, do encontro com as vivências do outro, com a prudência deontológica (Compagnon, 2009). Desse modo, teoria e história passam a ser vistas mediante a crítica que lança luzes ao olhar tecido no entrecruzamento coerente entre ambas. Para Compagnon, a teoria não mais deve ser percebida como sistema de regras ou imposições, mas deve dar atenção às noções elementares de toda a disciplina, considerando a perplexidade metodológica. Neste contexto, somada à teoria está a história, não como cronologia, mas com a preocupação no contexto, com o outro e com a prudência deontológica. Assim, “[...] a teoria e a história serão as maneiras, mas a crítica será sua razão de ser” (Compagnon, 2009, p. 19).

Para outro autor, Vicent Jouve (Jouve, Almeida, Bines, Hervot & Antunes, 2010), as relações entre literatura e estudos sobre leitura estão intrinsecamente relacionadas: ou ocorre o interesse pela aprendizagem da leitura em busca de métodos que tragam ‘resultados’ ou se questiona sobre o que estaria em jogo no ato de ler excepcionalmente quando se trata da leitura de textos literários. Sendo assim, ele menciona que há duas questões centrais em jogo: a primeira se refere à didática e a segunda às reflexões teóricas. Um aspecto importante a ser destacado, neste contexto, é a leitura de documentos escritos que possibilitou a passagem da pré-história para a História como a conhecemos.

Para Jouve *et al.* (2010), quem estuda literatura pode ir em busca da identificação da força do impacto própria dos textos literários sobre a sociedade na qual eles se inserem. Por isso, ele destaca que é preciso levar em consideração a competência de cada leitor, já que, para que se torne possível a apreciação de textos literários, é necessário “[...] um mínimo de cultura- sobretudo quando se trata de um texto antigo. É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável” (Jouve *et al.*, 2010, p. 203).

Em outro texto, Jouve (2012) aponta para aquilo que Compagnon (1999) chamou de trabalho com o simbólico no âmbito dos estudos literários em que o estudo da cultura é percebido como produto das relações de poder. Sobre este assunto deve-se destacar que para Foucault não se trata de uma teoria do poder, mas uma ‘analítica do poder’, pois “[...] não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em

constante transformação” (Machado, 1979, p. X).

Desse viés, a própria definição do status de um texto literário é colocada em xeque por vários autores. Trata-se de voltar-se para a questão: em que condições um texto pode ser literário? Sobre o estatuto da importância da leitura de algumas obras em detrimento de outras, Jouve menciona que um livro “[...] é intelectualmente importante quando lhe abre novos horizontes ou renova seu modo de pensar” (Jouve et al., 2010, p. 203). Por isso, para ele, a legitimação que confere o estatuto de literatura a determinado texto não parte da aplicação de regras formais apesar de este ter sido um princípio regulador por certo tempo.

As considerações anteriormente mencionadas vão ao encontro de que é preciso perceber nas relações entre texto e leitor outro fator preponderante, como postula Pierre Bourdieu (Bourdieu & Chartier, 2009) de que um livro não chega nunca ao leitor sem marcas. Sob esta perspectiva, não apenas se inserem no debate os rótulos classificatórios da crítica especializada, mas também as avaliações de obras por leitores em geral tendo em vista as (des)identificações com os livros, como quando leitores utilizam sistema de classificação implícita quando afirmam: o livro ‘é para mim’ ou ‘não é para mim’, ‘muito difícil’, ‘fácil’ etc.. Em sala de aula, torna tão preponderante levar isso em consideração quanto os apontamentos da crítica, porque revelam muito sobre a relação de intimidade ou distanciamento entre textos e leitores, sobretudo porque, ao ter um livro em mãos, o leitor se depara com um constructo simbólico culturalmente estabelecido sobre este objeto, lido por pessoas em lugares distintos que foram inscrevendo na história do livro impressões significativas sobre ele. Desse modo, o encontro com um livro nunca é o encontro só com este, mas com todo um exterior constituinte.

Quando o livro chega a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas. Como é constituída? Por exemplo, hoje distinguimos os ensaios da literatura. Chamaremos de escritor um romancista, mas chamaremos mais dificilmente um ensaísta de escritor, palavra pejorativa. Tudo isso tende a mostrar que o leitor é defrontado com um texto já codificado e que sua leitura vai ser orientada inconscientemente (Bourdieu & Chartier, 2009, p. 248).

Assim como as mudanças são inerentes a todo esforço classificatório do que é e o que não é literário, um texto que não era literário pode adquirir, com o tempo, uma “[...] identidade literária coletivamente reconhecida” (Jouve, 2012, p. 32). A alusão ao reconhecimento pela coletividade parte do argumento de autoridade que visa a legitimação do ato classificatório. Daí porque, por causa da carência de legitimação, algumas obras não são ‘alçadas’ a posição de literaturas. Isso porque ainda não é consenso entre os teóricos dos estudos literários sobre o modo como, com base na massa de coisas ditas, o conjunto de dizeres sustentados com o passar do tempo e reproduzidos no imaginário coletivo acerca dos clássicos, por exemplo, e como o discurso literário recebe, segundo Foucault (2006) uma sacralização particular.

Será preciso perguntar, por um lado, qual é exatamente esta atividade que consiste em fazer circular ficção, poemas, narrativas numa sociedade. Seria necessário analisar, por outro lado, uma segunda operação: entre todos esses relatos, o que faz com que um certo número seja sacralizado, comece a funcionar como ‘literatura’? [...] Já se tem, então, nisso a verdade de alguma coisa: o fato de que a literatura funciona como literatura graças a um jogo de seleção, de sacralização, de valorização institucional, de que a Universidade é, ao mesmo tempo, o operador e o receptor (Foucault, 2006, pp. 58-59).

Cabe destacar então que a avaliação das obras ficcionais não parte somente da crítica especializada, mas também dos leitores em geral, sobretudo na escola, onde as aulas de literatura partem da premissa de que é preciso perceber a relação que os estudantes estabelecem com a leitura. Isso porque somos todos leitores mesmo que a leitura seja percebida sob a influência de pressupostos positivos e normativos (Bourdieu & Chartier, 2009).

Para não esgotar a questão do que torna ou não um texto literário, devido ao fato de não haver consenso nem resposta possível, cabe antes ao professor em sala de aula perceber nos direcionamentos propostos para as atividades de contato com textos literários e considerar as circunstâncias em que cada leitor estabelece nas relações com aquilo que lê. Assim, ao invés de nortear-se pelos conceitos, parte-se de observações acerca dos efeitos da leitura em cada discente, o que, longe de ser uma tarefa simples, pressupõe que o que se diz sobre textos

e sobre as relações estabelecidas entre leitores e obras “[...] é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias” (Bourdieu & Chartier, 2009, p. 234).

### Entre luzes tênues e apagamentos: a literatura em crise

É difícil falar em literatura sem mencionar os contínuos rumores e falas que alertam e baseiam-se em discursos acerca da falência do ensino de literatura. Nesse sentido, a escola emerge como ‘máquina de destruir leitores’, expressão que intitula a obra de Assumpção (2000), que já apontava em 2000 críticas acerca de avaliações a partir de obras com as quais os estudantes não se identificam ao mesmo tempo que, em todos os níveis de ensino, os alunos parecem ler cada vez menos. Em 2010, Vicent Jouve ampliava o alcance dessa situação, refletindo acerca do contexto das dificuldades que os professores encontram na formação de leitores na universidade. Para o autor, o problema maior reside no fato de que os estudantes não gostam de ler. O gosto pelos livros se revela cada vez mais precário na escolha do curso de Letras escolhido, segundo ele, por engano, na ilusão de que será ‘mais fácil’ para obtenção de um diploma de curso superior.

É difícil saber exatamente de onde vem este desinteresse pelos livros. Pessoalmente, vejo duas causas essenciais: a democratização do ensino superior, uma boa coisa em si, mas que foi mal preparada e a passagem de uma civilização da escrita para uma civilização da imagem (Jouve et al., 2010, p. 218-219).

Sobre a primazia das imagens na contemporaneidade, o autor apresenta que muitos jovens e adultos abandonaram os livros para assistir TV ou utilizar o computador. Desse modo, a necessidade de ficção, outrora suprida por meio dos romances passou a ser suprida pelos filmes e por seriados televisivos. É preciso perceber que com as mudanças a sociedade se reconfigura e isso também ocorre com os leitores. O advento das novas tecnologias possibilitou, segundo Jouve, um retorno à escrita mediante novos suportes de leitura, pois “[...] ler em uma tela ou ler no papel, sempre é ler” (Jouve et al., 2010, p. 219).

Também a transposição para a era das imagens é destacada por Compagnon, para quem a literatura desde o início do século XIX estava associada a um conjunto orgânico atrelado ao espírito de uma nação “[...] para o qual a literatura, entre as raízes linguísticas e a folhagem cultural fornecia o nobre tronco” (Compagnon, 2009, p. 22). Com o passar dos anos, isso muda de figura, pois a partir do século XX, as imagens fixas e móveis impuseram-se ao lado da literatura sem ter sido julgadas menos admissíveis ao mesmo tempo em que houve o abalo do modelo filológico do século XX porque as associações entre cultura e nação não foram mais percebidas de modos tão determinantes ou estreitos.

Contrapondo-se à flexibilidade possibilitada pela inserção de outras semioses, as atividades escolares continuaram a tomar situações de imposição de normas e conceitos e outras manifestações culturais como o cinema e as imagens para as práticas de leitura e foram se sobrepondo a ela nos modos de perceber e vivenciar experiências outras além das experiências habituais que os seres humanos vivenciavam no cotidiano.

No âmbito da desvalorização da leitura, a redução da literatura ao caráter lúdico associando-a a atividades de ‘distração’ foi possibilitando que ela fosse deixada de lado como instância possibilitadora da emancipação dos sujeitos e o que também colaborou para que nas escolas hoje, salvo raras exceções, os currículos estão distantes de pautarem-se em programas de formação de leitores. Ao invés disso, a literatura no ambiente escolar aparece sob pretexto para ensino de normas gramaticais ou textos desarticulados de sua fonte original cujo recorte baseia-se em atividades de localização e extração de informações cujas respostas estão inseridas *ipsis literis* no próprio texto e passam a ser reproduzidas em atitudes estéreis de reflexões significativas acerca dos efeitos do texto, condições de leitura, contextos, possibilidades de interpretação, etc. Nas palavras de Compagnon:

[...] pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o espaço disponível para os livros (Compagnon, 2009, p. 21).

Nas escolas, o ato de colocar às margens o texto literário ou sob pretexto para leituras obrigatórias preenchedoras de espaços (hora da leitura, no ensino fundamental, por exemplo, sem que haja debates entre os leitores nem mediação de atividades acerca das leituras realizadas) que esvaziam o texto literário de sua qualidade diferencial de apreensão das emoções, da transcendência da linguagem, dos modos de narrar a vida e de ir ao encontro com outras sociedades e épocas, que a tornam insípida e desinteressante, além de aumentar a evasão de leitores.

### O que quer o que pode (ainda) a literatura...

Cabe a esta altura, após as informações da seção anterior, apresentar a seguinte questão: qual é a pertinência, ou nas palavras de Compagnon (2009) ‘relevance’ ou ‘significance’, da literatura? ou mesmo para nortear a presente seção pelo nome de sua obra: *Literatura para quê?*. Primeiramente, cabe destacar que há mais de um tipo de obra reconhecidos ou deslegitimados pela crítica especializada. Trata-se de obras que se subdividem os livros publicados até hoje em dois grupos. Para Silva (2010, p. 18) há obras “[...] cujos referenciais se encaixam perfeitamente aos ditames da sociedade de consumo e ao capitalismo fetichista e embrutecedor” mas também há obras cuja preocupação é “[...] a expressão e a transformação da vida dos homens. Mas especificamente, existe uma literatura de consumo e de reprodução e existe uma literatura de fruição e de libertação ou mudança. (idem)

O pressuposto anterior está articulado com a proposta de Jouve (2012) para quem o valor de uma obra literária só pode ser reconhecido se for levado em consideração o estatuto de objeto de arte que toda literatura pressupõe. Dessa forma, ao esvaziarmos a obra literária de seu valor artístico, ela passa a ser um objeto entre tantos objetos do mundo como apenas mais um artefato cultural entre tantos outros. Mas, segundo o autor, o texto literário não pode ser visto como um artefato cultural entre outros nem como simples fato de linguagem, pois, ao se inscrever no campo artístico, a obra literária se beneficia de tal flexibilidade que lhe permite a atualização das virtualidades da existência e até mesmo a antecipação de conhecimentos futuros em alguns casos.

O caráter ‘sacralizado’ que tem a literatura no interior dos dispositivos de poder (Foucault,

2006) que confere a ela lugar particular em relação às outras manifestações culturais permite-nos questionar sobre o que a distingue de outros artefatos culturais. Neste contexto, para Compagnon (2009), a literatura tem três poderes: o poder moral, o poder curativo e o poder de corrigir os ‘defeitos’ da linguagem.

Sobre o primeiro poder, podemos afirmar que as contribuições dos estudos dos gregos sobre a catarse e a *mimesis* apontam para a vivência de experiências possibilitadas pela ficção. Desse modo, as narrativas e a poesia, por exemplo, seriam receptáculos de encontro com experiências e emoções que não teríamos acesso se não tivéssemos encontro com o texto literário. Neste caso, a instrução se dá pelo deleite no contato com a literatura. Graças à *mimesis*, o homem aprende com experiências não vivenciadas no cotidiano. Por meio da ficção, o leitor experimenta sentimentos e emoções acerca de circunstâncias possibilitadas por ela.

Desse modo, a literatura melhora a vida pública e privada por causa das experiências que possibilita e do encontro com situações outras. Sob este aspecto, pode-se dizer que além de deleitar a literatura instrui e o faz pela catarse. Portanto, pode-se dizer que a literatura detém um poder ‘moral’.

A partir do Iluminismo, a literatura passa a ser assinalada e repercute os valores benéficos através do poder ‘curativo’. Desse modo, instaura-se outro poder: literatura como ‘remédio’. Por libertar os indivíduos das sujeições, das alienações, do obscurantismo religioso, ela passa a ser vista como instrumento de justiça.

Sob este aspecto, ela toma vestes de possibilitadora do exercício da autonomia dos indivíduos contribuindo para o encontro e manifestação da sua liberdade e responsabilidade. Isso porque seria a literatura aquela que possibilita a emancipação dos sujeitos no encontro com a desalienação e afastamento do obscurantismo religioso. A autonomia que a literatura possibilita passa a relegá-la à posição de encontro com a liberdade plena dos sujeitos, não sem deixar de lado a responsabilidade. Nesse sentido, a ficção, ao apresentar outras vivências e ao desfigurar a sociedade, falando dela ao mesmo tempo que o faz, virtualiza vivências e aponta para a responsabilidade de tomadas de atitudes com a identificação ou desidentificação com uma ou outra ficcionalidade.

Finalmente, a literatura ‘transcende a linguagem’. Somente a literatura tem a característica de exprimir o inexprimível, de

tatear entre possibilidades, de ir ao encontro do impulso e descrever nuances e durações transcendendo os modos de dizer e a própria vida. Por isso, sobre o terceiro poder, podemos afirmar que os ‘defeitos’ da linguagem são reiterados pelo autor tendo em vista a característica intrínseca da linguagem de não poder dizer tudo. A literatura surge como redenção do indizível, do dizer de outros modos, do encontro com lugares e situações escritas que descrevem emoções e nuances da própria vida dos leitores.

Desse modo, em vez de tomar o lugar da literatura como distanciamento da realidade, nota-se com este poder que ela tem de se aproximar da realidade dos leitores ao somar as coisas ditas outro poder – o de ir além – traduzindo experiências e sentimentos não descritos, fazendo com que os leitores percebam coisas que não perceberiam de outra forma e outras tantas que estes reconhecem como suas no ato da leitura, por serem ditas dos modos que só a literatura é capaz de exprimir.

Ao contrário da “inteligência conceitual que falha em desposar a vida” (Compagnon, 2009, p. 37), a literatura restitui o movimento. Ela é reiterada do lugar de onde apresenta visões que não costumam ser vistas e que faz com que os leitores possam encontrar dimensões além daquelas que conseguiriam traduzir em suas experiências mundanas. Explicando o terceiro poder da literatura, o autor traz uma frase de Bergson, para quem a arte visa “[...] nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência” (Compagnon, 2009, p. 37).

Poder-se-ia avançar considerando-se que, para além da luta que os intelectuais travam para ter poder sobre os livros (Bourdieu & Chartier, 2009), em que a escolha do *corpus* eleito nunca é inocente, para se debruçar sobre o valor dos textos. Nesse sentido, cabe a definição de Ítalo Calvino, para quem o clássico é toda obra que não terminou de dizer o que tinha para dizer. Mas, não basta ter o que dizer: é necessário possuir certa quantidade de propriedades que justificam a permanência do interesse continuamente suscitado. Trata-se de observar que os clássicos “[...] já podem ter perdido parte de sua sedução estética (já que o gosto evolui), mas que permanecem interessantes porque tratam de uma questão fundamental ou apresentam um ponto de vista original sobre o mundo” (Compagnon., 2010, p. 219).

Assim, torna-se necessário efetuar um deslocamento conforme proposto na obra de Vicent Jouve (2012, grifos nossos): trata-se de questionar, na escola não ‘por que ler literatura?’, mas ‘por que estudar literatura’. Tal deslocamento não emerge da inocência, mas do fundamento de que leitura e estudo de textos literários são duas coisas distintas. Dessa forma, pode-se ler um texto literário por prazer, fruição, emoção estética, etc. Todavia, o ato de estudar se dá por outras razões.

Professores de literatura não podem provar a seus alunos que têm um gosto literário melhor que o dos estudantes. Não podem provar, no nível pessoal, que James Joyce é melhor que Paulo Coelho. Em compensação, podem demonstrar que determinado texto exprime uma visão das coisas, lança um olhar sobre a vida, tem relação com a existência, faz uma reflexão sobre a linguagem e que tudo isso torna seu estudo necessário. O texto literário é capaz de exprimir todas estas coisas por ter sido concebido como objeto de arte. O que justifica os estudos literários é o fato de que eles nos permitem aprofundar a cultura, o saber, os conhecimentos, tornam-nos cidadãos mais conscientes e críticos, algo que, feitas todas as contas, vem em inteiro benefício da coletividade. Tudo leva a crer que a literatura, tanto quanto a arte, é uma constante antropológica da qual seguiremos tendo completa necessidade (Jouve, 2012, s.p. [orelha do livro]).

Após ter sido situada a importância do estudo da literatura por Jouve e sobre as particularidades desta em diálogo do autor com Compagnon, a próxima seção do presente trabalho visa apresentar de que modo o ensino de literatura pode contribuir para a formação de leitores a partir das discussões acerca de planejamento de aulas postuladas por Simões, Simões, Ramos, Marchi & Filipouski (2012) e Cavalcante (2004), visando contribuir com outras reflexões no encontro com instâncias em que estão inseridos leitores em situações de ensino e aprendizagem tanto como estudantes quanto como professores.

### **E agora José? Sobre projetos, métodos e debates**

Antes que o trabalho seja acusado de fazer apologia dos modos de perceber o ensino atual com apresentação de métodos ‘aplicáveis’ em

vários contextos, torna-se necessária uma explicação. Não se trata de apresentar ‘fórmulas’ ou ‘promessas eficazes’, mas reconhecer as distâncias consideráveis entre teoria e prática já que, se houver cuidado apenas em “[...] monitorar nossas práticas para saber se estas se enquadram neste ou naquele modelo, se elas se situam sob este ou aquele ‘rótulo’, corremos o sério risco de nos distanciarmos de nossa tarefa educativa” (Rosa, 2014, p. 103).

Esse distanciamento da tarefa educativa na tentativa desenfreada de aplicação de teorias e ‘fórmulas’ ocorre porque, assim como o professor não pode substituir seu aluno nos processos de aprendizagem, nenhum aparato teórico metodológico pode substituir os esforços dos professores em sua tarefa de educar, pois se trata de uma tarefa única e intransferível (Rosa, 2014).

Pontuadas essas explicações para evitar interpretações que fujam ao escopo desta seção, é consenso entre os autores até aqui assinalados, que no âmbito dos estudos literários a leitura ocupe papel central no debate. Isso se deve ao fato de que

[...] a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações. Isto porque este tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão, faz com que os leitores se enriqueçam mutuamente através de elucidações e justificativas constantes, conseguidas através da discussão e do debate (Silva, 2010, p. 19).

Cabe destacar a justificativa da escolha desses dois textos elencados em meio a tantos outros acerca do ensino de literatura em múltiplos contextos de ensino e aprendizagem. A preocupação consiste em perceber de que modo o ensino de literatura tem sido apresentado por meio de problematizações que norteavam as reflexões a partir da prática em sala de aula.

Ambos os textos trazidos à tona para investigação (Cavalcante, 2004<sup>1</sup>; Simões, Ramos,

Marchi & Filipouski, 2012<sup>2</sup>) revelam nuances e deslocamento acerca das atividades realizadas em contextos de ensino de literatura em salas de aula, considerando a leitura de textos literários na centralidade dos processos de aprendizagem. Torna-se relevante trazer uma frase pichada em edificações de diversas universidades do país para o mote das discussões: Para que (quem) serve o teu conhecimento? É preciso refletir: “Quero pensar com vocês as implicações advindas dessa pergunta. A quem terá sido dirigida? Apenas aos alunos ou aos professores também?” (Endruweit, 2011, p. 55) Com este questionamento, lançam-se luzes aos textos de Simões, Ramos, Marchi e Filipouski (2012) e Cavalcante (2004) para buscar apreender em que medida se propõem a apresentar possibilidades de resposta (problematizadoras) a eles.

As reflexões de Cavalcante (2004) tomam como base observações oriundas de supervisões de estagiários no ensino básico. A autora apresenta exemplos de aulas bem sucedidas, elencando uma série de elementos necessários para o ensino de literatura. Chama atenção, nesse interim, que o trabalho partiu da observação de estagiários que, na maioria das vezes, vão para a escola pela primeira vez assumindo a posição de docente, sendo uma característica comum a

França e tendo sido diretora do Comitê Brasileiro do Dicionário Internacional de Termos Literários e professora da Graduação e pós-graduação da Ulbra.

<sup>2</sup> Sobre o segundo texto, mais recente, pode-se afirmar que ele partiu da necessidade que os organizadores encontraram em apresentar aos professores do ensino básico, por meio de linguagem não acadêmica, algumas questões teórico-metodológicas que estão sendo discutidas na universidade. Trata-se então de promover a “aproximação entre professores que atuam na universidade com os olhos postos na prática educativa.” (Filipouski & Marchi, 2012, p. 07). A obra em questão se intitula *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura* e suas autoras são vinculadas a duas instituições, a UFRGS e a PUC-RS: Luciene Juliano Simões; Joice Welter Ramos; Diana Marchi e Ana Mariza Filipouski. O capítulo desta obra que interessou para o presente trabalho foi o de número 4 intitulado *Ensino e avaliação*, sobretudo os assuntos que precedem os subtítulos ‘Os contratos de leitura e o planejamento das aulas’, ‘O estudo do texto literário’ e ‘A avaliação da leitura literária’ (Simões, Ramos, Marchi & Filipouski, 2012, pp. 196-200).

<sup>1</sup> Assim, o texto de Moema Cavalcante se justifica aqui devido ao fato de ter se originado em reflexões sobre as dificuldades encontradas na supervisão de estagiários do curso de Letras da Universidade Luterana do Brasil [Ulbra-RS] sendo esta doutora em Teoria Comparada pela Universidade de Limoges na

insegurança de muitos nesse estágio final de cursos de licenciatura em geral.

Não cabe apresentar os exemplos mencionados por ela de práticas que obtiveram êxito justamente porque aqui se assentam as discussões sobre a singularidade de cada sujeito em situações de ensino e aprendizagem. A própria autora destaca, assim como em todos os procedimentos do que seria considerada uma 'boa aula', não há fórmulas prontas nem métodos estabelecidos *a priori*. Dessa forma, torna-se necessário que “[...] cada professor encontre seu caminho, de acordo com as necessidades da turma, com o contexto escolar, com os conteúdos, habilidades e competências de acordo com os objetivos traçados” (Cavalcante, 2004, p. 175). Torna-se necessário que as atividades estejam norteadas, por exemplo, pelo desenvolvimento de “[...] habilidades ligadas à semântica, à interpretação da linguagem simbólica, aos conceitos básicos sobre a natureza do texto literário e à produção de sentidos que se realiza na leitura” (Cavalcante, 2004, p. 155).

Sobre a crítica em relação aos modos como o ensino de literatura se dá em muitas escolas, pode-se partir das reflexões de Marcuschi (1985) para destacar que as atividades escolares se realizam mediante questões meramente formais, restringindo-se a exercícios de identificação de enunciados presentes no texto estudado que “[...] raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto. [Então, a ordem é] copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... partes do texto” (Marcuschi, 1985, p. 64).

Outra contribuição de Cavalcante (2004) aponta para o fato de que as aulas tradicionais podem obter resultados positivos, bem como aulas 'inovadoras' podem surtir efeitos contrários ao que pretendem, no caso de o professor não ter muito bem estabelecidos os objetivos de competências a ser alcançadas pelos estudantes. Dessa forma, cada professor precisa estabelecer modos de lecionar de acordo com sua personalidade. Assim, uma aula expositiva, vista como tradicional pode se transformar “[...] em agradável troca de experiências, para construção de conhecimento. Intertextual e criativa, a aula expositiva pode então abrir-se ao diálogo, ao questionamento e à indagação, produzindo novos sentidos a conteúdos tradicionais” (Cavalcante, 2004, p. 152).

Segundo ela, é preciso reiterar o caráter intertextual dos estudos literários e de cada obra

na remissão de textos anteriores e no diálogo com textos e semioses posteriores à criação do mesmo. Isso porque o termo intertextualidade cunhado por Kristeva (1972) foi se transformando e sendo ampliado com o passar do tempo para servir de base para estudos de literatura comparada na atualidade. O deslocamento proposto pela autora para o tema possibilita-nos pensar toda pesquisa como sendo de natureza intertextual, devido ao fato de ser um longo processo somatório de leituras sobre determinado assunto (Cavalcante, 2004).

Finalmente, sobre os artefatos culturais que muitos apregoam extinguir no lugar da literatura com cada vez mais intensidade devido ao modo como se reproduzem, eles podem ser vistos (a TV, os meios de comunicação, os CDs, a internet etc.) como inimigos em alguns casos, porém, torna-se necessário perceber os ambientes em que os estudantes estão inseridos, percebendo estes artefatos culturais/simbólicos não dessa forma, mas como preciosos aliados para as aulas de literatura (Cavalcante, 2004).

Simões, Ramos, Marchi & Filipouski (2012) tomam como premissa que uma sugestão de atividades que pode surtir efeitos positivos em sala de aula baseia-se em sete etapas possibilitadoras da formação de leitores de textos literários na escola: 1. abordar diferentes habilidades de leitura literária; 2. propor leitura de gêneros literários variados; 3. planejar leituras literárias progressivamente mais complexas; 4. apresentar bons exemplos de leitura literária em colaboração; 5. realizar releituras; 6. oportunizar leitura individual supervisionada; 7. promover momentos de síntese.

Não se pretende aqui a análise exaustiva de cada um desses elementos, mas compreender como alguns pressupostos indicados a partir deles como integrantes de um projeto global de formação de leitores na escola, sobretudo nas disciplinas em que está inserida a literatura, apresentam diálogos sobre os modos de perceber os estudos literários em contextos escolares. Em ambos os textos (Cavalcante, 2004; Simões, Ramos, Marchi & Filipouski (2012), os autores recomendam aos professores que não pode ser desconsiderada a bagagem cultural dos estudantes. Isso porque utilizar os conhecimentos de mundo desafiando o leitor a encontrar informações explícitas nos textos literários, implícitas ou produzir sentidos mediante expressões não familiares, ajuda a organizar um percurso de compreensão “[...] que valorize recursos linguísticos, de contexto e de conhecimentos prévios sobre o gênero. O

gradativo aumento da complexidade do ato de ler desenvolve competência leitora e o refinamento estético” (Simões, Ramos, Marchi & Filipouski, 2012, p. 200).

Para as autoras, a leitura gradual é incitada desde que instaure o debate orientado pelo professor, por causa de sua experiência como leitor, que possibilita favorecer o estreitamento de laços com a obra, favorecendo aos estudantes a apropriação de estratégias específicas de leitura literária, a ampliação das condições de reflexão e a possibilidade de autonomia.

Não se pode esquecer que é no contato direto com os textos literários que vai se aprender a ler e estudar literatura. Nesse sentido, podem ser possibilitadas abordagens significativas em que sejam estabelecidas relações entre os textos e a vida dos estudantes, bem como acerca das impressões dos alunos sobre a leitura dos textos percebida como atividade gradual semi-monitorada (atividades de leitura podem ser elencadas para contextos extraescolares por causa do limite temporal das aulas).

Finalmente, de acordo com Simões, Ramos, Marchi & Filipouski (2012), deve ser mencionado que não há objeção para que livros e autores consagrados pela crítica especializada nacional e internacionalmente sejam utilizados em sala de aula, desde que os alunos tenham tido contato com textos menos complexos e que, de alguma forma, haja a contextualização da leitura. Deve-se também levar em consideração as palavras de Ezequiel Teodoro da Silva, pronunciadas na ocasião do *I Encontro Interdisciplinar de Leitura*, promovido pela Universidade Estadual de Londrina entre os dias 28 de abril a 1 de maio de 1984, um ano antes do término do ciclo de ditadura no Brasil. Ele afirma:

A leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo conflito entre as interpretações. Isto porque esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão, faz com que os leitores se enriqueçam mutuamente através de elucidações e justificativas constantes, conseguidas através da discussão e do debate (Silva, 2010, p. 19).

Pelas propostas aqui mencionadas, trata-se de reiterar o fato de que toda prática exige planejamento. Desse modo, como decidir o que deve ser considerado mais importante para a

prática de ensino de literatura hoje? Deixam-se aqui as palavras de Paulo Freire que se atualizam como pistas possíveis para o que deve ser levado em conta pelos professores:

Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. [...] Às vezes a avaliação nos ensina que os objetivos que tínhamos eram corretos, mas os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes, percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondem às nossas reais possibilidades [...] (Freire, 1989, p. 47).

### Considerações finais

#### Em meio a reticências ou de volta ao ponto de partida

O presente trabalho buscou pautar-se em reflexões possíveis acerca do ensino de literatura na atualidade. Primeiramente, buscou-se refletir acerca do estado atual da literatura percebida em meio a outros artefatos culturalmente privilegiados de leitura e, para isso, Compagnon (2009) e Jouve (2012) foram mencionados. Em seguida, visou-se estabelecer as particularidades do que torna a literatura um objeto sacralizado (Foucault, 2006) distinto dos demais. Não se buscou aqui percorrer questões acerca do conceito de literário ou não literário, apenas se apontou que as valorações podem vir sobre as obras tanto da crítica especializada quanto de leitores em geral acerca de suas leituras no encontro com suas leituras de mundo. Na escola, ambas as visões se confrontam e é preciso não negligenciar esse fato para que práticas efetivas de formação de leitores possam ser efetivamente estabelecidas.

Cabe ainda mencionar que nenhum método é aplicável à diversidade de esferas e ambientes em que o ensino de literatura pode ocorrer diariamente de Norte a Sul. Por isso, cabe a cada professor munir-se de aparato teórico suficiente para mediar o encontro com a leitura e as voragens do saber literário que liberta, torna os leitores autônomos e repercute na elaboração de visões de mundo multifacetadas, diferentes daquelas apenas construídas no bojo dos

contextos familiares. Como antecipou Derrida (2005), todo final é impossível, então, ao final deste percurso de escrita, entrega-se aos leitores o presente trabalho para que ele seja ferramenta para que outros textos sejam escritos não necessariamente pelos autores deste e que possam suscitar outras e novas reflexões e produzir desestabilizações de lugares-comuns e saberes sedimentados a fim de possibilitar alçadas e inspirações para as práticas docentes nos lugares em que ele for recebido.

As reflexões foram motivadas por um evento: o sumiço em massa de vagalumes no interior da Europa que levou Didi-Huberman a escrever um livro sob o título *A sobrevivência dos vagalumes*. Desse modo, a questão da sobrevivência destes insetos luminosos aponta para nossa apropriação da metáfora para deslocá-la ao campo dos estudos literários. Se a literatura estaria fadada ao esquecimento são então ações únicas e intransferíveis de cada professor como agente de aprendizagens que poderiam possibilitar a reversão desse processo histórico de crise de leitores na atualidade.

Se há uma série de tecnologias que parecem ofuscar o brilho dos vagalumes entre páginas e suportes outros que trazem verbos e substantivos da história em bibliotecas, livrarias, escolas e outros contextos, é preciso problematizar, cada vez mais, os modos como os livros e os diferentes modos de leitura se constituem como artefatos culturais que não excluem nem podem ser substituídos devido à sua singularidade. Nunca é demais destacar que não há fórmulas mágicas e de resultados imediatos, pois, para Rosa (2014, p. 66), assim como o professor não pode “[...] substituir o seu aluno no processo de aprendizagem, nenhuma teoria pedagógica poderá substituir o esforço a ser feito pelos professores na tarefa de educar. Terão que fazê-lo à sua maneira, pois este é um fazer artesanal. Único e intransferível”.

## Referências

- Assumpção, J. (2000). *Máquina de destruir leitores*. Porto Alegre: Sulina.
- Barghini, A. (2009). *Antes que os vaga-lumes desapareçam – ou a influência da iluminação artificial sobre o ambiente*. São Paulo: Anablume.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2009). A leitura: uma prática cultural. In R. Chartier (Org.) *Práticas de leitura*. (4a ed., pp. 229-253). São Paulo: Estação Liberdade.
- Cavalcante, M. (2004). Com método e criatividade: aula de literatura. In L. S. Souza & S. I. P. Caetano (Orgs.) *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas* (Tomo II, pp. 137-178). Canoas: Editora da Ulbra.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Compagnon, A. (1999). *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Derrida, J. (2005). *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Endruweit, M. L. (2011). O ensino médio: esse vilão. In R. A. Harmuch & P. B. O. Saleh (Orgs.) *Estudos da linguagem formação docente: desafios contemporâneos* (pp. 55-66). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Filipouski, A. M. & Marchi, D.M. A coleção Entre Nós (2012). In L. J. Simões, J. W. Ramos, D. M. Marchi, & A. M. R. Filipouski. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra.
- Foucault, M. (2006). Desembaraçar-se da filosofia: sobre a literatura. In R. Pol-Droit (Org.) *Michel Foucault: entrevistas*. (pp. 55-66). Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Jouve, V., Almeida, L., Bines, R., Hervot, B., & Antunes, B. (2010). Entrevista com Vicent Jouve, autor de A leitura. *Leitura em revista*. 1(1), 202-222.
- Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola.
- Machado, R. (1979). Introdução: por uma genealogia do poder. In M. Foucault. *Microfísica do poder*. (26a ed., pp. VII-XXIII). Rio de Janeiro: Graal.
- Marcuschi, L. A. (1985). Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura teoria e prática*. 4(5), 21-44.

Rosa, S. S. (2014). *Pinóquio educador: ensinar e aprender na escola contemporânea*. São Paulo: Cortez.

Silva, E. T. (2010). *Leitura na escola e na biblioteca*. (11a ed.). Campinas: Leitura Crítica.

Simões, L. J., Ramos, J. W., Marchi, D. M., & Filipouski, A. M. R. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra.

*Recebido em: 24/10/2014*

*Aceito em: 15/12/2015*