



LER LITERATURA (TO READ LITERATURE)

Rosana Cristina Zanelatto SANTOS (UFMS – Câmpus de Dourados)

ABSTRACT: *This paper addresses the interactions between reading and the teaching of literature, granting to literature the status of special place, marked by the manifestation of empirical and discursive experiments greatly valued by human beings, and which need to be interpreted/read according to three fundamental purposes: information, knowledge and pleasure.*

KEYWORDS: *teaching of literature; reading.*

Comecemos este ensaio com uma visão possível do fazer literário:

(...) o escritor, como o artesão, tece seu texto com imagens visíveis e intencionais, mas a trama desenha também uma imagem invisível e involuntária, uma imagem oculta no cruzamento dos fios, o segredo da obra (para seu autor e para seus leitores). Armadilha para a interpretação, pois essa imagem está em toda parte e nenhum lugar: de fato, há uma multiplicidade de imagens possíveis, e o texto, aparentemente terminado, é, na leitura, ocasião de infinitas metamorfoses. (Marini, 1997: 59)

A palavra *literatura* deriva do latim *litteratura*, por sua vez calcado sobre o grego *grammatiké*, que designava o sistema nominativo que regulamentava a pureza lingüística e idiomática (Lausberg, 1993). O termo latino *litteratura* deriva do radical *littera* - letra, símbolo alfabético - e significa: saber relativo à arte de ler e bem escrever, empregando a gramática e outros sistemas normativos de instrução e erudição. Para os autores do início da era cristã, *litteratura* se contrapunha à *scriptura*: o primeiro termo designava o conjunto de textos pagãos de um determinado período e o segundo, os textos sagrados/bíblicos. Durante o passar dos séculos, a expressão *litteratura* foi tendo seu significado cada vez mais ampliado, em virtude de sua própria polissemia. Vejamos algumas de suas acepções mais comuns (Silva, 1983: 7-9):

- conjunto de obras produzidas durante uma época;
- conjunto de obras produzidas sob uma mesma temática ou intencionalidade;
- bibliografia acerca de determinado tema;



- literatura como sinônimo de retórica, ambas utilizadas de modo pejorativo. Aqui se estabelece uma reação ao saber institucionalizado e normativo, na qual os valores alheios ao que é previamente estabelecido e aceito ocupam ou pretendem ocupar o lugar fixado pela tradição;
- literatura como história da literatura;
- literatura como conhecimento científico e sistematizado/canônico do fenômeno literário.

Não podemos afirmar que uma concepção seja mais correta que as demais; no entanto, devemos ter claro qual é aquela, ou aquelas, que nos interessa(m) quando nos dedicamos ao ensino de literatura. Cada uma dessas concepções é fruto de contextos histórico-culturais específicos e, a seu tempo, podem nos servir como diretriz de trabalho.

Atividade artística, forma de expressão, a literatura integra, tradicionalmente, os currículos das escolas e torna-se matéria de ensino obrigatório no curso secundário. Arte e matéria escolar, tal dicotomia carrega em si inúmeros problemas para o ensino de literatura. De um lado a vivência com textos literários, o contato com a ficção, o imaginário levam a uma atividade prazerosa. De outro, um saber institucionalizado, acadêmico, transmitido em cursos. (Vieira, 1989: XI)

Em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), observamos um certo pré-conceito para com os estudos literários, mesmo que dissimulado, em razão, talvez, de seu aspecto artístico: sob uma perspectiva materialista/capitalista, que busca aferir a utilidade das coisas a partir do quanto ela pode render, a tendência é que se enxergue a atividade artística como marginal, visto que não gera (pelo menos, a curto prazo) dividendos. Uma das manifestações desse pré-conceito é a carga horária destinada aos estudos literários: no ensino fundamental, é comum ouvirmos dos professores que “apesar de o currículo não contemplar a literatura”, eles procuram trabalhá-la com seus alunos, mas seu objetivo principal é o ensino da língua (=gramática normativa) e a produção de textos. No ensino médio, quando a literatura surge atrelada a uma disciplina mais abrangente, que é a Língua Portuguesa, os professores que optam por não trabalhar rigidamente com a partição de si mesmos e de sua disciplina são alvo da intransigência dos próprios alunos: como ensinar literatura durante as aulas de língua ou produção de textos? Como é que fica o caderno? Essa mentalidade é reflexo da atitude autoritária que a escola (e aqui entendemos escola como a instituição formada por educadores, alunos e toda burocracia que emperra o processo ensino-aprendizagem) impõe aos educandos desde as séries iniciais; acabamos fazendo com que o aluno reproduza os piores vícios que a instituição escolar possui. Segundo Arendt,



(...) talvez a natureza de toda burocracia seja transformar homens em funcionários e meras engrenagens, assim os desumanizando. E se pode debater prolongadamente e com proveito o governo de Ninguém, que é o que de fato significa a forma política conhecida como bureau-cracia. (1999: 312-13)

Nas universidades, a situação não é mais animadora: as literaturas de Língua portuguesa iniciam-se no 2º ou 3º anos do curso de Letras, que tem quatro anos de duração ou menos. Podemos exemplificar esse estado de coisas com nossa experiência na cadeira de literatura portuguesa: a disciplina começa no 2º ano, quando conta com um ano, ou seja, dois semestres letivos; no 3º ano, temos apenas um semestre de literatura portuguesa. Em suma, temos um ano e meio para dar conta de um conteúdo que se inicia com o Trovadorismo e pretende chegar à contemporaneidade!

Creemos que o ensino de literatura deve nortear-se (assim como todo o ensino) por três princípios básicos, corroborando o que já observou Silva (1986: 103):

- 1- objetivos;
- 2- conteúdos;
- 3- pessoas a quem se dirige esse ensino.

A desconsideração de qualquer um desses fatores levará o professor a uma prática esvaziada e estéril, cujos resultados deixarão frustrados todos os participantes do processo ensino-aprendizagem. No ensaio O texto não é pretexto (1986), Marisa Lajolo mostrou que a leitura na escola, ao invés de estimular a reflexão, promover o prazer/o encantamento/a sedução e desenvolver a sensibilidade/a criticidade dos alunos, tem tentado levá-los à memorização de regras gramaticais, ao aumento de vocabulário, à reprodução de práticas e pensamentos, entre outras coisas; enfim, tem contribuído com a alienação, aqui entendida como visão unilateral e limitante de mundo.

Não podemos separar literatura de leitura, pois para que se conheça e se estude literatura é preciso que se leia. O que acontece é que em face de situações adversas (como: carga horária exígua, por isso, sobrecarregada; preconceito para com os estudos literários; acervos bibliográficos defasados ou inexistentes; crianças/adolescentes/adultos que não trazem de casa uma tradição de leitura - e que não precisa ser necessariamente a leitura de obras literárias; profissionais despreparados para trabalhar com literatura) o professor opta por trabalhar apenas com os textos apresentados nos livros didáticos ou nas apostilas montadas por algumas escolas, o que acaba “mutilando” os textos originais e toda uma visão de mundo. Não pretendemos desbancar o livro didático: gostaríamos, sim, que o texto literário invadisse as salas de aula e de leitura, complementando o trabalho que se faz com o livro didático, numa integração necessária e salutar. Essa prática, do monopólio dos livros didáticos e/ou apostilas, afasta os alunos da obra literária, do espaço lúdico e preche de saber que são as salas de leitura e bibliotecas. E essa realidade não é exclusividade do ensino fundamental ou do médio: no ensino superior, a prática de ensino de literatura muitas vezes recorre unicamente ao estudo de excertos de obras literárias.



É possível afirmar que o texto literário é uma “ponte” que mostra/conecta o leitor a outras realidades para além da sua. Por isso estudar literatura não é apenas ler um volume nos limites de suas páginas; ler um texto é conseguir remeter-se ao conhecimento e à análise das realidades presentes no texto. As experiências externas do leitor (sua visão de mundo trazida do lar, da comunidade, dos meios de comunicação de massa) não podem ser desprezadas: são índices que contribuem para tornar a aventura literária mais uma (dentre tantas) experiência pessoal, balizada por referentes conhecidos que se unirão a outros, desconhecidos, e não um barco à deriva no meio de uma tempestade.

Recentemente, uma ex-aluna do curso de Letras, hoje formada e atuando na rede pública de ensino, relatou-nos a experiência vivenciada em uma escola particular onde lecionou durante algum tempo: começariam a ensinar literatura a partir da 5ª série. Indagamos se passariam a priorizar o estudo do texto literário como modalidade textual. A literatura que pretendiam ensinar era, na verdade, uma espécie de história da literatura, cheia de nomes de autores e obras, datas, rótulos, pesquisa/cópia de enciclopédias... Como se isso fosse ensinar literatura! No caso relatado, estamos diante da aceção que toma a literatura como história da literatura, porém uma história literária da pior qualidade. Depois dessa experiência (que na prática se demonstrou frustrante), a tal escola decidiu que não ensinaria mais a tal literatura, uma vez que o sistema anterior era mais produtivo...

Em cursos de capacitação para professores de literatura, sempre nos questionam: o que devemos selecionar para o aluno ler? Como ensinar literatura nos três níveis? Não temos uma receita; no entanto, acreditamos que a abordagem dispensada ao estudo dos textos literários deva ser distinta em cada um dos níveis. No texto *O que ler/por que ler*, Silva (1986: 53) destaca três propósitos que norteiam a leitura: informação, conhecimento e prazer. Talvez seja um caminho buscar uma prática de ensino de literatura viável, com base nesses três pressupostos; é óbvio que não são categorias estanques, afinal, há maleabilidade e dinamismo dentro do aprendizado literário.

No ensino fundamental, deveríamos procurar envolver o aluno baseando-nos no prazer estético/lúdico proporcionado por poemas, fábulas, contos, crônicas e narrativas que se adequem a certas peculiaridades da faixa etária abrangida nesse nível, sem cobranças do tipo: ficha de leitura ou prazos restritos para que se termine a leitura. O que se pode fazer é utilizar o subsídio da leitura nas aulas de produção de texto, educação artística, por exemplo. Os paradidáticos podem servir como introdução à leitura dos grandes clássicos da literatura nacional e universal.

No ensino médio, os alunos deveriam ser orientados para realizar o estudo da literatura do tipo informacional, incluindo o estudo da localização histórica do autor e sua produção, numa visão geral das relações entre texto e contexto, o que ampliaria o campo de visão do aluno para além da obra literária. Além disso e partindo da proposta curricular para o ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa (conhecemos as de São Paulo e Mato Grosso do Sul) que, ao contrário das propostas das décadas de 60 e 70, nominativas/impositivas quanto a autores e obras a serem estudadas, deixam abertas



alternativas ao professor, no ensino médio, ao invés de se iniciar o conteúdo pela literatura colonial/quinhentista, poderíamos proporcionar ao nosso aluno a chance de conhecer autores contemporâneos, em atividade: Manoel de Barros, Adélia Prado, Rubem Fonseca, Hilda Hilst, José Saramago, Lobo Antunes e tantos outros que continuarão anônimos para o estudante. De forma regressiva, demonstraríamos a evolução das literaturas de língua portuguesa num processo de retorno, talvez mais compreensível para o aluno.

No ensino superior, colocamo-nos diante de um ensino de literatura que visa ao conhecimento, relacionado aos processos de pesquisa e estudo. *A priori*, quem optou por cursar Letras será um profissional do ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa; assim, deverá sempre estar em busca do aprimoramento dos conhecimentos relativos a sua área de atuação. Perguntas do tipo: “*Professora, tem muita coisa pra ler?*”, ouvidas em salas do curso de Letras, são impertinentes e despropositadas, uma vez que o material de estudo e pesquisa do acadêmico de Letras são os livros. Paliativos como o vídeo, a música, as representações teatrais, as pesquisas na Internet, jamais substituirão a leitura e a análise das obras literárias e dos estudos relativos à teoria e análise literárias.

Quando se fala em ensino, muito se questiona a postura do professor: ele é o primeiro e, às vezes, o único crítico literário diante de quem o educando se defrontará. Mais do que ser o analista dos textos literários, o professor deve exercer seu papel de crítico. Cabe aqui lembrar a origem dos dois termos confrontados: análise vem do grego *análysis*, que significa decomposição do todo em suas partes fundamentais; a crítica, por sua vez, origina-se também do grego, de *krínein*, por intermédio de sua forma latina *criticum*, que significa emissão de juízos de valor.

Emitir juízos de valor é exercer o papel de formador de outros juízos, opiniões, do gosto, e o professor não pode abdicar dessa função. Os saudosistas que nos desculpem, mas dizer “*Antes se lia mais*”, “*Antes o professor era melhor formado*”, é desconsiderar um espaço de ruptura com a liberdade de expressão e impressão, imposto, mais recentemente, durante o período da ditadura militar, quando apenas o saber institucionalizado e digerido pelo crivo da censura vinha à tona. É certo que havia “ilhas” críticas (universidades, colégios de aplicação, escolas vocacionais); no entanto, o grosso da Nação vivia sob uma cortina de fumaça.

Estas pequenas reflexões não se pretendem soluções: são apenas propostas de encaminhamento para discussões na busca de alternativas que salvem a literatura da insensibilidade de uma Nação. Dois trechos de cartas que Mário de Andrade enviou aos mineiros Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade, respectivamente, são representativos da relação que deveríamos manter com a literatura produzida em língua portuguesa:

Ler os brasileiros... Meu Deus! aqui também entra a noção de dignidade do indivíduo. Me parece um pouco canalha a gente conhecer Anatole France e não ter lido as ‘Cartas Chilenas’;



falar de Proust e não falar de Gregório de Matos ou Cruz e Souza.” (Souza; Schmidt, 1997: 137)

O dia em que nós formos inteiramente brasileiros e só brasileiros a humanidade estará rica de mais uma raça, rica numa nova combinação de qualidades humanas. As raças são acordes musicais. (...) Quando realizarmos o nosso acorde, então seremos usados na harmonia da civilização. (Souza; Schmidt, 1997: 138)

RESUMO: Este texto relaciona a leitura ao ensino de literatura, atribuindo à literatura o *status* de espaço marcado pela manifestação de experimentações empíricas e discursivas caras ao ser humano e que precisam ser interpretadas/lidas segundo três propósitos basilares: informação, conhecimento e prazer.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- LAUSBERG, Heinrich. *Elementos de retórica literária*. Trad. R. M. Rosado Fernandes. 4.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.
- MARINI, Marcelle. A crítica psicanalítica. In: BERGEZ, Daniel *et al.* *Métodos críticos para a análise literária*. Trad. Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 45-96.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 5.ed. Coimbra : Almedina, 1983.
- SOUZA, Eneida Maria de; SCHMIDT, Paulo. *Mário de Andrade: carta aos mineiros*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.