

LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Silvia Cármano²

O enunciado do título da presente exposição reitera o título da mesa redonda organizada pelo “Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras” (CIFLE), de que gentilmente fui convidada a participar. Creio que subjaz ao referido enunciado a idéia de que a literatura configura uma prática discursiva diferenciada e privilegiada em relação a outros tipos de produção discursiva. Essa ideia regeu, obviamente, a organização dos cursos de Letras em suas diferentes modalidades linguísticas, como deixa em evidência uma análise superficial dos *currículos*. Para nos limitarmos apenas a uma modalidade, e tomando como referência o curso de Português-Espanhol em três universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, comprovamos que a carga horária das disciplinas de literatura indica que foi previsto no ideal do curso um professor com formação literária. Na UFRJ, são 480 horas de disciplinas de Língua Espanhola e 420 horas de Literaturas Espanhola e hispano-americanas; na UFF, 600 horas correspondem à língua espanhola e 480 às literaturas hispânicas. Na UERJ, são destinadas 600 horas aos estudos linguísticos de Espanhol e 320 às literaturas de língua espanhola. A análise da organização curricular dos cursos de Português-Espanhol das universidades ou faculdades particulares mostra uma proporção semelhante entre os estudos linguísticos e os literários.

Esse lugar designado à literatura justifica a reflexão em torno de uma série de questões que dizem respeito aos objetivos pretendidos, aos programas, às metodologias, aos materiais, aos recursos utilizados e às formas de avaliação nas disciplinas de literatura. Os problemas que costumam identificar os professores responsáveis do ensino da literatura e os que expressam os alunos durante o período de formação são vários. Os professores dizem que os alunos não têm hábitos enraizados de leitura; ao mesmo tempo, não é raro que aqueles fiquem admirados diante do notável amadurecimento dos jovens ao longo desse processo de escassos quatro anos de graduação. Os alunos não só aprenderam a ler melhor como também se tornaram capazes de “escrever as suas leituras”, para usar a expressão de Roland Barthes. Os alunos,

¹ Texto da Conferência proferida na Mesa-Redonda Literatura e Formação de Professores de LE, em 16 de março de 2012, no I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: “desafios da aprendizagem e do ensino”, adaptado pela autora para esta publicação.

² Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contato: silviacarcamo@globocom

por sua parte, embora reconheçam de modo quase geral na leitura literária e nas análises críticas experiências enriquecedoras, manifestam certas frustrações derivadas do que vivem como a imposição da leitura de textos difíceis – uma parte dos mesmos escrita em estados anteriores da língua – ou que apresentam realidades distanciadas do momento atual. Diante das dificuldades, a instituição discute sobre organizações de conteúdo mais adequadas, recortes mais apropriados e metodologias que considerem as expectativas, os desejos e as necessidades dos sujeitos que participam do processo educativo.

Sem negar a relevância desses aspectos constitutivos da formação do professor, me parece conveniente não ignorar que na contemporaneidade o campo do ensino da literatura, tanto da língua materna quanto das línguas estrangeiras, se viu comovido pelo questionamento de que foi objeto a própria literatura. Por isso, optei por me centrar, na presente exposição, no modo como a situação da literatura no mundo contemporâneo obriga a repensar o seu lugar e o seu sentido na formação do professor. Como seguir justificando a necessidade da sólida formação literária do professor no mundo contemporâneo dominado pela imagem, a percepção simultânea, as redes e a fragmentação? Como propor uma conexão entre o universo dos conhecimentos literários e a prática real de professores que deverão lidar com alunos que vivem no mundo do predomínio da imagem e do tempo acelerado da comunicação imediata?

Há pouco tempo, recebi um e-mail de uma aluna que me contava a sua ideia de organizar uma atividade para alunos de Ensino Médio relacionando *Lazarillo de Tormes*, o clássico romance espanhol do século XVI, a obra magistral do Renascimento, e *El chavo del ocho*, a deliciosa série mexicana para crianças que na realidade diverte a pessoas de qualquer idade. Fiquei refletindo sobre o sentido da operação que propiciaria um encontro entre obras tão diferentes, que não admitiriam ser agrupadas pelo critério de pertencimento ao mesmo gênero discursivo, que foram criadas em contextos próprios, separados entre si por uma distância de séculos. Dei-me conta de que essa operação era a mais frequente quando o professor decidia incluir a literatura no ensino de língua estrangeira, no caso relatado, a língua espanhola. Quixote e Sancho, por exemplo, permaneceram na cultura graças às múltiplas apropriações de que foram objeto. Sempre se tratava de construir relações, de traçar pontes entre a literatura e o mundo mais familiar aos alunos. Seguramente estes alunos não conheceriam a tradição da picaresca e ignorariam até o título do famoso romance espanhol, mas com certeza muitos deles conhecem o “Chaves” e as personagens da série que ainda está nas telinhas brasileiras.

Queria fazer notar que “o mundo familiar” se refere, nesse caso, a algo visto pela televisão que, como sabemos, torna tudo o que vemos nela parte do nosso mundo.

Tomei consciência de que o procedimento de aproximação entre criações tão diferentes respondia a uma lógica e que essa era a lógica cultural do mundo contemporâneo. O crítico alemão Andreas Huyssen salientava que as barreiras entre a cultura erudita e a cultura de massa eram algo do passado porque todos estamos na cultura de massa. Todos vamos ao cinema, todos assistimos televisão, todos ficamos permanentemente conectados na internet. A mesma posição foi defendida pelo crítico e escritor espanhol Félix de Azúa, para quem as distinções com que trabalhava um pensador como Adorno não correspondem já ao mundo atual, quando tudo é indústria cultural. A lógica cultural da atualidade que estimula as incorporações, as misturas, os diálogos, existe também no âmbito escolar, sempre permeável ao que acontece no mundo. Como escreveu Roxana Morduchowicz, autora de *Los adolescentes y las redes sociales*,

No se trata de elegir entre el libro, el diario, la televisión, una revista, el cine o internet. Para fortalecer su capital cultural y asegurar su inclusión social, los adolescentes necesitan acceder a una diversidad de bienes culturales y aprender a diferenciarlos, analizarlos, compararlos, hacer sus propias búsquedas y tomar decisiones respecto a las respuestas que encuentran (Morduchowics, 2012: 1).

A perspectiva da pesquisadora começa por não ignorar as condições reais do contexto escolar, evitando o alarmismo e a reação defensiva, reconhecendo, principalmente, que os jovens constroem o capital cultural também fora da escola. Mais importante que julgar práticas culturais é entender que se trata de “modos de ser” contemporâneos. Essa proposta de reunir *Lazarillo* e *el Chavo* me parece muito mais válida e criativa do que as impostas por alguns manuais de ensino da língua que, ao incluir o componente cultural, acabam reproduzindo preconceitos e clichês, como demonstrou Pablo Gasparini no seu trabalho intitulado “El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos”.

Durante o XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol realizado em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF), tive o prazer de atuar como moderadora da mesa “O ensino de literaturas hispânicas no Brasil”. Nessa ocasião, a professora Magnólia Brasil, da

própria UFF, e o professor Mario González, da USP, expuseram seus pontos de vista sobre o assunto que os congregava na mesa. Esses textos escritos por colegas de tão longa e destacada trajetória no ensino e na pesquisa no Brasil na área das Literaturas Hispânicas são hoje a minha referência mais próxima.

Sob o título de “La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: eso importa?”, Magnólia Brasil orientou a sua exposição para as problemáticas que afetam especialmente ao professor que trabalha com alunos desses níveis de ensino. Para esse professor, o principal desafio consiste em despertar na criança, no adolescente e no jovem a paixão pela leitura do texto literário, condição necessária para garantir a existência do futuro leitor adulto de romances, de contos, de poesia. “O prazer da leitura” como um paradigma mais válido do que o historiográfico é uma posição apoiada por muitos professores. Numa instituição que, como já salientava Barthes, não está previsto o desejo e o prazer, falar de “prazer da leitura” significa imaginar a educação relacionada a outras ordens da vida que não a meramente racional e intelectual. Uma professora argentina da área de Letras e Educação declarava para uma nota de jornal que era indispensável o próprio prazer do professor, uma vez que “sólo puede transmitirlo si él no lo perdió” (San Martín, 2007:2)

Magnólia foi mais além da proposta anunciada no título do seu texto ao trazer para a mesa uma reflexão profunda sobre o papel essencial da literatura em qualquer momento da vida. A literatura não importaria apenas para a formação intelectual e cultural do aluno. Ela seria, antes de mais nada, uma experiência fundamental, uma vez que “o texto literário funciona como meio de sensibilização, de fruição, de prazer.” Contagiada pela linguagem poética que defendia, ela expressava o seguinte: “A leitura que leva a outra leitura vai tecendo a rede invisível do conhecimento, da descoberta, a que amplia o olhar, abre uma janela para o mundo, ou melhor dito: abre o mesmo mundo.” (Brasil, 2011)

No texto intitulado “En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña”, Mario González retomava a sentença de seu mestre Antonio Candido segundo a qual “A literatura não se ensina: se pratica”.

Escritos a partir da experiência e da memória, sem escamotear a subjetividade que necessariamente os traspassava, os textos de Magnólia Brasil e de Mario González valorizaram de maneira enfática a literatura como prática, como algo compartilhado entre os alunos e o professor, como algo que acontece na sala de aula. As duas falas entravam em

consonância com a ideia de Paul de Man segundo a qual o único ensino possível da literatura é aquele que passa pela experiência mesma da literatura, para usar as palavras com as quais Roberto Retamoso sintetizou a convicção central do crítico francês. Devo destacar que as intervenções que comento hoje exalavam otimismo sobre o papel reservado à literatura na formação dos professores, e eu estou disposta a reiterar na minha fala essa posição.

Ao traçar a história vivida do ensino da literatura no contexto da habilitação em Letras Espanhol na USP, Mario González descreveu uma situação que nos dias atuais pode parecer surpreendente. Segundo o relato do professor, ainda na década de sessenta, as disciplinas destinadas ao ensino da literatura ocupavam um lugar de incontestável privilégio em relação às disciplinas de conteúdos linguísticos. Tal situação refletia-se no quadro docente. Conformando uma estrutura piramidal, alguns professores colaboravam com as aulas do “catedrático”, enquanto os outros, de menor prestígio, ensinavam a língua espanhola para que os alunos pudessem ter acesso à compreensão das aulas de literatura. O conhecimento da língua cumpria um papel de mero instrumento a serviço do ensino da literatura. A centralidade desta última no curso de Letras era seguramente condizente com o prestígio e o valor atribuído a ela fora da universidade.

Se pensarmos agora na situação do presente, encontraremos facilmente múltiplos indícios que mostram às claras a perda do valor social da literatura. Porém, não estamos diante de uma estrita novidade: trata-se, como sabemos, de um processo que se remonta, pelo menos, às últimas quatro décadas e está diretamente vinculado às fabulosas transformações técnicas que propiciaram outros parâmetros culturais. Na atualidade o assunto é motivo de discussão em âmbitos universitários e parauniversitários, como o jornalismo cultural.

Luis Augusto Fischer, professor de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, chamou a atenção há pouco para o desprezo pela história da literatura nas provas do Enem. Para o professor Fisher, a análise de ditas provas coloca em evidência o fato de que o Enem “trata o texto literário como apenas um texto entre outros, coloca um poema de Drummond no mesmo patamar que um anúncio de remédio e um cartaz contra o cigarro, sem nenhum contexto.” (Fisher, 2011) Diante disso, Fisher sugere não perder de vista que as aulas de história da literatura eram o melhor e às vezes o único acesso oferecido pela escola ao mundo da cultura letrada. Argumenta o professor que, por lógica, desaparecida das provas que permitem o acesso à universidade, a literatura desaparecerá do campo do interesse

escolar. A verificação dos dados da pesquisa feita na UFRGS, disponíveis na internet, demonstra que o Enem quase desconsidera nas questões os gêneros romance e conto, quer dizer, o que se chamou de Literatura na modernidade.

Coincide com as preocupações de Fisher as posições que vem defendendo na Argentina, desde a década de noventa, o professor Gustavo Bombini, em âmbitos públicos e a partir das cátedras de Didática da Língua e da Literatura nas universidades de Buenos Aires e de La Plata. Acompanhado por uma sólida e entusiasta equipe de pesquisadores, Bombini aprofundou problemáticas que dizem respeito à literatura, à didática e à formação dos professores. O seu livro de 2004, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, apresenta questões essenciais que só podem ser formuladas quando os campos da literatura e da educação se encontram. Estudando a história do ensino da literatura na Argentina, acompanha o modo de formação da literatura como instituição social. Como tantas instituições e noções – a escola, a família, a infância, o aluno – também o ensino da literatura foi “naturalizado”. A intenção de Bombini é inseri-lo na história fazendo emergir o vínculo dessa construção simbólica com outros discursos decisivos na formação da nação moderna.

Bombini e a sua equipe também assumem o desafio de enfrentar a tensão instalada sempre que se tenta pensar conjuntamente a literatura, a formação de professores e a prática docente. A orientação escolhida começa por considerar o ensino de literatura uma tarefa problemática e complexa que exige não ignorar nem os debates contemporâneos nem a prática de sala de aula. Estranhamente, como ressalta Bombini, os estudos sobre o campo literário ou cultural desconsideram a história do ensino da literatura no ensino formal.

Já nos últimos anos, e em relação com os comentários de Fisher sobre a avaliação dos alunos com vistas ao acesso à universidade, Bombini constata operações de deslocamento que levaram à perda de peso da literatura, substituída pelos estudos das linguagens, a partir dos anos noventa do século passado. Imposto o imperativo da utilidade, da eficácia e da funcionalidade, triunfante a lógica do pragmatismo, a literatura e a ficção ficaram relegadas ao campo da excentricidade, da marginalidade e da inutilidade.

Impõe-se, por isso mesmo, o questionamento de tal lógica, partindo do princípio que considera a literatura como uma prática cultural e social fundamental que se ensina e se experimenta. Fazer equivaler à literatura, especialmente as grandes obras do cânone clássico e

moderno, aos outros tipos de discursos (receitas de cozinha, instruções de uso de aparelhos, para repetir os exemplos de Bombini) é provocar uma redução grave, de efeito empobrecedor. Igualar textos literários a notícias de jornais ou a propagandas, com o argumento de que todos eles devem ser entendidos como modos de narrar, propicia, de modo geral, a eliminação da literatura. Diferenciamos, no entanto, esse decreto de expulsão da literatura daqueles procedimentos de mistura e desierarquização, de diálogo enriquecedor, que identifiquei no começo da exposição como “modos de ser” do contemporâneo. Como vimos, não se corria o risco de relegar a ficção, mas, ao contrário, de potenciá-la.

Estou pensando num momento luminoso de um livro antigo de Harald Weinrich que eu considero fascinante. Em *Estrutura e função dos tempos na linguagem*, obra da década de sessenta, retomada, como se sabe, por Paul Ricoeur, Weinrich argumentava que para o desenvolvimento da criança era essencial a experiência de ter ouvido ficção. Ela aprende pela ficção, como o adulto continuará apreendendo durante a vida toda, a se libertar das necessidades imediatas e a prescindir de si próprio por uns momentos; é a experiência de entrar, não num outro tempo, mas num outro mundo, de praticar a imaginação sem a qual o pensamento é impossível. Viver, talvez, a experiência de ser outro, experimentar, sem dúvida, os outros mundos possíveis. Por outro lado, a experiência de se situar no lugar do outro representa um exercício de tolerância e solidariedade.

A “espontânea suspensão da dúvida” de que falava Jorge Luis Borges, interpretando a seu modo a famosa expressão de Coleridge (“willing suspension of disbelief”), é altamente formadora. Antoine Compagnon observa que

Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor?” (Compagnon, 2003: 36).

A própria subjetividade moderna, como também nos faz lembrar Compagnon, foi possível pela experiência literária; ali o leitor é “o modelo de homem livre” (Compagnon, 2003: 36).

Tanto as observações de Weinrich quanto as reflexões de Compagnon argumentam a favor da literatura, e o que me importa agora, a favor da valorização dos estudos literários na formação do professor, apesar de que a literatura tenha deixado de ser, há muito, o modelo da língua culta. Como estudou Geraldine Rogers, em “Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua”, tomando especificamente o caso da Argentina,

A começos do século XX, a elite letrada ainda acreditava que a literatura – solidária com a lei do Estado – devia fornecer um modelo de linguagem” (Rogers, 2011). Aos poucos vai se impondo, no entanto, a idéia do direito do escritor a criar “uma linguagem dentro da linguagem, nascida da língua comum, porém distanciada dela” (Rogers, 2011).

A literatura não mais proporciona, como até o século XIX, “o modelo a imitar”. Todos sabemos que os dicionários e as gramáticas já quase não registram os usos literários. Creio que não erramos ao afirmar que o modelo da língua culta escrita e das normas da boa expressão está nos manuais de estilo dos grandes jornais.

Nada do dito anteriormente anula o valor da literatura na formação do professor. Mas o enunciado acima faz de conta de que sabemos o que é a literatura ou de que a palavra remete a um referente inequívoco. Já Roland Barthes fazia notar, em “Reflexões acerca de um manual”, que uma das censuras dos manuais de história literária consistia em nunca definir a literatura enquanto conceito. A favor do prazer estético e da experiência estética, e questionando o paradigma historiográfico tradicional, Barthes salientava que “A história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino” (Barthes, 1988: 53).

Por enquanto, digamos que, tal como podemos constatar pela leitura dos programas das disciplinas de literatura que organizam o estudo dos futuros professores no Brasil, está previsto o conhecimento dos clássicos ou das obras clássicas. E ao dizermos “obras clássicas” ou “autores clássicos”, deveríamos reconhecer que não faltam especulações sobre o que seriam uma obra clássica ou “um clássico”, e que a problemática remete à controversa discussão do cânone. E ainda está para ser pensada a sugestiva ideia de Borges segundo a qual o valor não estaria concentrado apenas em algumas obras, mas disseminado em momentos

esplendorosos e pontuais de muitas obras literárias. Formuladas essas considerações, devemos admitir que ninguém duvida de que a tradição da picaresca, o *Quijote*, o teatro do Século de Ouro, pertencem ao grupo das obras que permitem leituras infinitas, uma condição dos clássicos, segundo lemos no célebre livro de Ítalo Calvino. Fazendo uma digressão que julgamos necessária, sublinhamos que o estabelecimento do cânone esteve associado às histórias políticas e às construções das identidades nacionais, como estudou uma corrente da crítica contemporânea. Os programas das disciplinas de literatura nos cursos de Letras, também das literaturas estrangeiras no Brasil, tomaram como referência, em princípio, o cânone das histórias literárias nacionais. Como já assinalou Barthes no texto que mencionei há pouco, qualquer história literária opera também por exclusão, eliminando uma parte da literatura – e o crítico julgava que desaparecia desse modo a literatura mais interessante por ser, precisamente, a mais perturbadora.

Continuando com os conteúdos dos programas dos cursos de Português-Espanhol, para nos concentrar apenas numa modalidade, vemos que eles contemplam também o cânone da literatura contemporânea nas disciplinas de literatura espanhola ou hispano-americana: de Lorca e Cernuda a García Márquez e Carpentier. No artigo em que tratavam do ensino de Literatura nos cursos de Letras Português-Espanhol, intitulado “Literatura y lengua en diálogo”, as professoras Elena Palmero González e Aimée González Bolaños sugeriam, entre outras muitas propostas, privilegiar obras contemporâneas com maior capacidade de interpelação no presente, sem perder de vista a unidade complexa da cultura literária hispânica, estando atento também à sua variedade. No artigo era igualmente recomendado o enfoque contrastivo com o processo das literaturas portuguesa e brasileira, orientado segundo uma visão mais completa e integradora.

Faz parte da formação do professor o estudo de perspectivas críticas que permitem ler os textos, trabalhar e escrever sobre eles de maneira aprofundada. Nessa prática o aluno e futuro professor estarão transitando por territórios da língua. A mobilização adequada das teorias contemporâneas que indagam o fenômeno literário em toda a sua complexidade é indispensável: as questões relativas ao texto, à autoria, à recepção, aos referentes, à literatura como instituição social, com especial atenção aos modos de conceber a relação mundo cultural-texto. Dessa necessidade de incorporar critérios da teoria literária, sem esquecer a conexão com a didática e a prática falam Martina López Casanova e Adriana Fernández Manantial em “Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica”.

Os trabalhos de pesquisa que indagam o modo como os alunos assimilam e são capazes de instrumentalizar os conhecimentos teóricos apreendidos na universidade revestem-se de maior interesse para repensar a formação do professor. No texto “La escuela interpela a la teoría”, as professoras Mónica Bibbó e Paula Labeur, de Didática Especial e Prática de Ensino de Letras da Universidade de Buenos Aires, constataram as dificuldades dos alunos em se apropriar das perspectivas teóricas estudadas na universidade na hora de preparar as suas próprias aulas. As pesquisadoras levantaram a hipótese de que o aluno recupera o que aprendeu num sentido prático em termos de Pierre Bourdieu. Ignorando o aprendido como teoria, ele volta a sua “autobiografia escolar”, repetindo aquilo que viu fazer sendo ele aluno. Seria o caso de considerar também a situação descrita por Bourdieu de pessoas que continuam atuando e pensando segundo parâmetros internalizados no passado.

Vinculado a esse problema está à queixa dos professores a respeito do despreparo do aluno que chega à universidade, um assunto que merece uma resposta mais elaborada do que a simples reclamação. Concordamos com a posição de Paula Carlino, defendida num livro que leva o sugestivo título de *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Para Carlino, não é conveniente supor que os alunos sabem o que ainda ignoram por carecer da experiência acadêmica: na nossa área, o costume de ler textos literários e teóricos e escrever sobre eles.

Como já dissemos, o professor adquire formação literária lendo basicamente autores do cânone a partir de perspectivas teórico-críticas. Impõe-se neste momento perguntar se é possível isolar a literatura ou as grandes obras do resto da cultura. Deixaremos o cinema, as criações híbridas que incluem palavra e imagem, as múltiplas manifestações da cultura juvenil como materiais de uso exclusivo das aulas de aprendizado da língua? Cremos que não seria correto ignorar a prodigiosa reconfiguração da cultura que teve lugar nas últimas décadas, objeto de interpretações e especulações no campo da crítica.

Se descartamos o lamento e o pessimismo, é possível pensar, com Antonio Monegal, numa formidável expansão do campo da literatura. As relações da literatura como as artes visuais, com a cultura de massa, com as tecnologias digitais, conduzem a pensar numa outra lógica cultural que é a da nossa época. O crítico Juan Carlos Rodríguez, ao tentar sintetizar as mudanças a que fiz menção, interpretava que “as próprias teorias literárias teriam se estendido mais além do objeto literário. Isto é (era) um sintoma crucial. Se as teorias literárias já não são

propriamente ‘da literatura’ (Rodríguez, 2000: 181) é porque tudo tem-se ‘literaturizado’.” Como tantas vezes se disse, nunca foi tão forte a ideia de que o mundo tomou a forma de um texto.

E já que me referi à expansão da literatura, posso incluir a tradução também no campo dos estudos literários. Ricardo Piglia defendia em conferência recente que a tradução merecia figurar nas histórias da literatura como um capítulo essencial para entender as literaturas nacionais desde perspectivas menos reducionistas. Não é por todos aceita a ideia de que a reflexão em torno da tradução se situa nos estudos da língua. Como argumentaram Marietta Gargatagli e Nora Catelli, autoras da deslumbrante antologia comentada *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y en América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*, a tradução de textos literários é qualitativamente diferente da tradução dos outros tipos de textos. Espera-se que o tradutor de obras de literatura leia, sobretudo, literatura e esteja familiarizado com noções que pertencem aos estudos literários. A tradução raramente figura, porém, em programas de literatura. Seria, sem dúvida, uma oportunidade para aprender língua, cultura e literatura de maneira integrada. A tradução das literaturas estrangeiras no Brasil tem a sua própria história e esse não é um assunto menor.

Não podemos ignorar, no entanto, o deslocamento que sofreu a literatura, com os seus efeitos na educação. Os suplementos que pouco tempo atrás eram de literatura e de crítica de livros, foram sendo substituídos por suplementos culturais nos quais a literatura é um dos assuntos. Ela deve compartilhar o espaço com as manifestações musicais, com o cinema, com as artes visuais, com a moda, com o desenho. Para dar um exemplo próximo, *La Nación*, o mais tradicional dos jornais argentinos, renovou de maneira radical o seu histórico suplemento de literatura adotando um modelo que concede atenção à cultura entendida no sentido bem amplo. Mudando inclusive o nome, passando a se chamar “ADN”, o novo suplemento convoca no mesmo espaço textual a música pop, o *cómic* e a literatura. Parece-nos sintomático que Jorge Fernández Díaz, o Diretor de ADN, tenha promovido em 2007 a publicação de dois textos que tentavam responder à seguinte pergunta: o que é ser culto hoje? Com o propósito de iniciar um debate, Fernández Díaz encomendou à jornalista Alejandra Folgarait a elaboração de uma matéria especial e convidou Beatriz Sarlo, uma das maiores referências dos estudos literários na Argentina, para escrever um texto sobre o assunto.

Entre as posições registradas no artigo de Alejandra Folgarait figurava a de um músico (Marcos Mundstock, integrante do conjunto artístico Les Luthiers) que declarou: “hoje pode existir alguém que tenha lido Proust, mas que não esteja por dentro do que se passa no mundo. Nesse sentido, ser culto é estar informado” (Folgarait, 2007, p.3). Pela sua extrema simplicidade uma declaração como a que acabamos de citar indica que a desvalorização da literatura se mede, de certo modo, em relação ao prestígio da informação. Não à toa, o escritor Ricardo Piglia, aludindo ao cânone e especialmente ao cânone moderno na formação do leitor, observava recentemente que a literatura não dá informação mas experiência dos fatos e que por isso precisamente ela se distinguia de outros usos da linguagem. Mas também a literatura, sobretudo aquela que se escreve na atualidade, dialoga, de maneira absolutamente livre, com a informação. Como já disse Bakhtin, a riqueza do romance, um dos gêneros da literatura, é a sua capacidade para trabalhar com todos os discursos.

Com a sua perspicácia e inteligência habituais Beatriz Sarlo preferiu notar que na realidade essa desvalorização ou reconfiguração da literatura fazia parte do próprio processo da modernidade, e que ali estavam para comprová-lo os questionamentos de autores como Baudelaire e Benjamin.

A discussão sobre o lugar e o valor da literatura no mundo atual, que levou, inclusive, a salientar a transformação do seu próprio estatuto, consta na agenda da crítica literária e cultural de nossos dias. No desenvolvimento da sua controvertida visão sobre a situação da literatura no presente, a crítica Josefina Ludmer anuncia “O fim de uma era em que a literatura teve ‘uma lógica interna’ e um poder crucial. O poder de se definir e ser regida ‘pelas suas próprias leis’, com instituições próprias (crítica, ensino, academias) que debatiam publicamente a sua função, o seu valor e o seu sentido.” Nesse conceito de “Literaturas Pós-autônomas”, Ludmer e outros críticos notaram os ecos de Vattimo, com a sua ideia de que as obras teriam sido reduzidas a mercancia; de Huyssen, para quem não é possível, como já dissemos, conceber uma separação radical entre alta cultura e indústria cultural. A crítica Sandra Contreras, por sua parte, lembrou que já em 1984 Fredric Jameson se referia à mutação fundamental da recepção e consumo da arte e à dissolução da autonomia na produção estética.

O questionamento à própria literatura no mundo contemporâneo comocionou o campo do ensino da literatura, o que representou também uma exigência de aprofundamento ao pensar a

literatura no contexto da atualidade, e, no que mais importa para o ensino de literatura, obrigou a questionar mais do que nunca os inoperantes paradigmas historiográficos tradicionais.

Já para concluir, desejo dizer que instalar nas disciplinas de literatura as indagações e polêmicas que afetam a cultura é um modo de provocar conexões com a atualidade em que vivemos. Pensar na construção de uma didática da literatura é pensar na literatura num contexto que muito tem a ver com a prática. Nesse campo é necessário, como escreveu Gustavo Bombini, alertar contra “un aplicacionismo mecanicista” e evitar “un teoricismo que promueva la reproducción acrítica de teorías convertidas en contenidos escolares.”

Tentei ao longo da minha exposição apresentar algumas questões que dizem respeito à literatura na formação do professor e o fiz como professora da Faculdade de Letras da UFRJ.

A partir desse lugar, tenho consciência de que a educação se debate permanentemente entre o compromisso com a transmissão do conhecimento consolidado e a necessidade da constante atualização e incorporação criativa do novo. A universidade, que forma os professores, segue a tradição e ao mesmo tempo assume as mudanças necessárias para atuar no mundo contemporâneo a partir de uma visão democrática e integradora.

Referências bibliográficas:

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. (Trad. Mario Laranjeira). São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA/Miño & Dávila, 2004.

----- . Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. In: LOMAS, Carlos (coord). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Textos, 2008.

BORGES, Jorge Luis. “El arte narrativo y la magia”.---. *Obras completas*. Tomo I. Barcelona: Emecé, 1989.

BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO, Magnólia. “La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa?”. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. Niterói, 19-20 de julho de 2011 (no prelo)

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos.*(Trad. Nilson Moulin) São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender: Una introducción a la alfabetización académica.* México: Fondo de cultura, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria.*(Trad. Cleonice Pães Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago) Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CONTRERAS, Sandra. Cuestiones de valor, énfasis del debate. *Boletín*/15-oct. 2010. Versão digital: www.celarg.org (última consulta: 12/04/2012)

FISHER, Luis Augusto. Cinco acusações contra o Enem.

<http://www.unb.br/noticias/unbagencia> (última consulta: 12/04/2012)

FOLGARAIT, Alejandra. Qué es se culto hoy? *La Nación*. Suplemento adn. Buenos Aires. 1/12/2007. <http://adncultura.lanacion.com.ar> (última consulta: 12/04/2012)

GASPARINI, Pablo. “El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos, *SIGNOS ELE*, octubre 2009, URL <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>

GONZÁLEZ, Mario. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la Universidad Brasileña. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. Niterói, 19-20 de julho de 2011 (no prelo)

LÓPEZ CASANOVA, Martina e FERNÁNDEZ MANANTIAL, Adriana. *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 2005.

MORDUCHOWICS, Roxana. “Un mundo con más pantallas”. *La Nación*, Buenos Aires, 22/06/2012. http://www.lanacion.com.ar/1483739-un-mundo-con-mas-pantallas-que-libros?_source (última consulta 25/06/2012.)

PALMERO GONZÁLEZ, Elena y GONZÁLEZ BOLAÑOS, Aimée. Literatura y lengua en diálogo, en *Glosas didácticas* N. 11, Primavera de 2004. Disponível em: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>

RETAMOSO, Roberto. *La enseñanza de la literatura como problema*. Cuaderno N I (Centros de estudios sobre la enseñanza de la literatura). Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1997.

RODRÍGUEZ, Juan Carlos. La alegoría, lo grotesco y el distanciamiento como claves para una alternativa literaria (en torno a las teorías literarias contemporáneas.” *Cuadernos de Filología Italiana*. 2000, n° 7: 177-191.

ROGERS, Geraldini. “Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua. *II Congreso Internacional de literatura y cultura española contemporánea*. La Plata, octubre de 2011.

SAN MARTÍN, Raquel. “No hay pautas para alentar la lectura en clase” *La Nación*, Buenos Aires, 26/03/2007 Disponible em http://lanacion.com.ar/herramientas/printfriendly/printfriendly.asp?origem=3ra¬a_i
Ultima consulta 25/06/2012.

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012