

LITERATURA DISTÓPICA E O INCENTIVO À LEITURA

[DYSTOPIAN LITERATURE AND THE INCENTIVE TO READING]

Helena Bonito C. Pereiraⁱ

ORCID 0000-0002-1642-5447

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP, Brasil

Ana Claudia J. de Mauroⁱⁱ

ORCID 0000-0002-4569-9666

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O domínio da leitura, primeiro passo para a transformação plena do sujeito, é um grande desafio para educadores. No Ensino Médio, estende-se a leitura aos textos literários, que implicam decisões quanto à seleção das obras para estudo. O interesse dos alunos pelas obras canônicas, exigidas em processos seletivos para as universidades, muitas vezes se perde em razão de sua temática e linguagem, distantes da realidade deles. Textos literários contemporâneos devem integrar-se às aulas, por seu potencial para fomentar discussões e consolidar o gosto pela leitura. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de estudo de *Corpos Secos* (2020), narrativa sobre a pandemia que assola o Brasil.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Ensino de literatura; Literatura contemporânea.

Abstract: The mastery of reading, the first step towards one's full transformation, is a great challenge for educators. In high school, reading includes literary texts, which imply decisions regarding the selection of books for study. The students' interest in canonical books, required in selective processes for universities, is often lost due to their theme and language, far from their reality. Contemporary literary texts must be integrated into the classes, due to their potential to encourage discussions and consolidate the taste for reading. In this sense, we present a proposal for the study of *Dry Bodies* (in Portuguese, *Corpos Secos*, 2020), a narrative about the pandemic that is plaguing Brazil.

Keywords: Reading; Education; Literature Teaching; contemporary literature.

A importância da leitura

É inegável o papel da escola para a formação de cidadãos, para que todos os seres humanos possam se desenvolver plenamente e contribuir, cada qual a seu modo, para a convivência em sociedade. Ao término da formação escolar, espera-se que os jovens tenham conquistado autonomia suficiente para refletir, tomar decisões e assumir responsabilidades. Caso as aulas ministradas não tenham a autonomia do aluno como objetivo, mas apenas o depósito de conhecimentos, sem reflexões aprofundadas, a essa educação pode-se aplicar o epíteto de “bancária”, atribuído por Paulo Freire (1997, p. 62): “Na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

A escola, no entanto, não tem todas as respostas, nem lhe cabe indicar aos alunos como agir independentemente do contexto, e por isso deve se propor a fornecer ferramentas para que eles possam se tornar seres autônomos, conscientes dos próprios direitos e deveres para a boa convivência em sociedade. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 87), “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. É essa autonomia almejada pelos educadores e pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, cujos artigos foram atualizados ao longo dos anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos atualizados em 2014 e 2017, respectivamente. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A lei informa que a educação básica é gratuita e obrigatória, sendo formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, isto é, são cerca de 13 anos de estudo iniciados na primeira infância. Como os alunos passam grande parte do tempo na escola durante a fase de crescimento, reconhecimento e formação da própria identidade, “a educação escolar não só deve informar como também formar” (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 30). Ao contrário da educação que busca a autonomia dos educandos, a “educação bancária” é uma prática de dominação, pois

mantém a ingenuidade dos educandos e os acomoda para a realidade do mundo da opressão (FREIRE, 1987). O educador tem posição privilegiada nessa formação dos alunos, que ingressam na escola muito jovens, e deve empenhar-se ao máximo para que o ambiente da sala de aula seja de fato transformador e permita contribuições dos alunos e reflexões.

Esse é um grande desafio, principalmente em salas de aulas com muitos alunos, como é o caso das escolas públicas, em que a média de alunos por sala de aula é alta. São diversas personalidades, provenientes de diferentes contextos familiares e sociais, em um mesmo espaço, e o educador precisa lidar com todas elas, ensinar os conteúdos e ajudar seus alunos a se tornarem seres humanos autônomos e reflexivos. Entendemos o ensino da leitura como primeiro passo para a autonomia dos estudantes. O ato de ler é libertador e democrático, pois permite que os alunos acessem diversas informações, que não são necessariamente aquelas apresentadas pelo professor. A leitura abre um novo horizonte de aprendizado, pois ler contribui para que os alunos tenham acesso a novos conteúdos e permite que eles estabeleçam opiniões próprias sobre diversos textos lidos, fazendo comparações, apontando diferenças, identificando similaridades. Nesse sentido, a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e para a formação do pensamento crítico. Quando os alunos já sabem ler, os educadores podem estabelecer discussões acerca do conhecimento adquirido, reflexões sobre a veracidade das informações que os alunos encontraram em profusão, sobretudo com o acesso às mídias eletrônicas que se verifica atualmente, e aprofundar cada vez mais as discussões.

A partir do momento em que os alunos sabem ler, possivelmente conseguem acompanhar discussões mais complexas e formular convicções próprias. Com esse conhecimento, os alunos podem ser cada vez mais desafiados a buscar conhecimentos de outras fontes e discutir em sala de aula, com seus colegas e professor, o que aprenderam. A sala de aula transforma-se em um ambiente de aprendizado, não apenas dos alunos, mas também dos professores; como afirma Paulo Freire (1987), enquanto ensina, o professor também aprende com seus alunos. Com esse tipo de incentivo, o professor privilegia “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). No entanto, essa não é uma tarefa fácil. A LDB indica a necessidade

de transformar a sala de aula em um ambiente propício para essas discussões, mas, de acordo com Vasconcelos e Martins,

O educador, para sê-lo de modo democrático, deverá, portanto, não apenas repetir o que, nos meios educacionais, já virou um bordão, o “educar para o exercício da cidadania”, mas assumir que seus alunos, conhecendo os próprios deveres e direitos, podem, sim, cumprindo os primeiros, reivindicar os segundos. (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 31)

Impõe-se uma condição preliminar para que o educador cumpra a sua tarefa da maneira mais adequada: ele deve ter recebido uma boa formação que o torne apto à prática da educação reflexiva e democrática, o que, como sabemos, não corresponde à realidade de um imenso contingente de profissionais da educação, que, por diversas circunstâncias, não tiveram acesso à formação adequada. Como alternativa, o professor precisa buscar o aprimoramento, que pode ser alcançado pela formação continuada, com cursos presenciais ou a distância. Além disso, a formação continuada deve assegurar uma possível atualização junto às novas gerações de alunos (cada vez mais familiarizados com as novas tecnologias), às novas ferramentas disponíveis, às novas estratégias pedagógicas. Para Paulo Freire (2007, p. 85, grifos do autor), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*”. Isto é, a formação do professor nunca está completa e a curiosidade impulsiona a busca por novos conhecimentos; a curiosidade do professor e sua dedicação em sala de aula poderão inspirar os alunos a fazerem o mesmo em suas atividades, tanto no contexto da sala de aula quanto cotidianamente. A formação precária e a falta de atualização do professor comprometem o resultado esperado, fato que se agrava, do ponto de vista do aprendizado da leitura, quando os alunos atingem o ensino médio e entram em contato, geralmente, com uma tradição literária sobrecarregada com informes históricos, com pouco destaque para o que interessa realmente, ou seja, o estudo dos textos literários que contribuíram para a formação da literatura brasileira.

A BNCC, para alcançar o objetivo de formar para a cidadania, elege a leitura como meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender, reafirma a importância da leitura na vida escolar. Embora busque discutir a relevância e o valor da leitura para a formação de cidadãos, a BNCC não chega a aprofundar esse componente. O delineamento das diretrizes, de caráter teórico, está longe de proporcionar aos

professores condições mínimas para a aplicação adequada dessas diretrizes em sua prática cotidiana em sala de aula. Para que sejam concretizados os propósitos da BNCC, em especial no tocante à língua e à literatura no Ensino Médio, certamente será imprescindível rever e adequar todo o conteúdo ministrado atualmente nas licenciaturas em Letras. Para suprir lacunas da BNCC, torna-se necessária a formação continuada dos professores, que lhes deve ser proporcionada pelas instituições de ensino em que trabalham, o que, evidentemente, nem sempre ocorre. Como consequência, os professores mais dedicados refletem sobre a própria prática em sala de aula e buscam recursos adicionais, no intuito de propiciar aos seus alunos a melhor formação possível, incentivando-os a se tornarem indivíduos reflexivos, responsáveis e críticos. Não é simples a tarefa, nem são adequadas as condições, de modo geral, na educação brasileira, para que sejam cumpridas a contento.

Sendo a sala de aula um espaço privilegiado para a educação e o aprendizado, o professor também pode aprender com seus alunos, os verdadeiros protagonistas desse espaço. Respeitar os alunos, abrir-se ao diálogo e aceitar o que eles trazem são exemplos de conduta do professor que ensina seus alunos também por meio de suas ações. Na sala de aula, o educador é um exemplo para seus alunos e precisa despertar neles o desejo de aprender mais, e a leitura é uma excelente maneira de adquirir conhecimento. A leitura em sala de aula, ao longo do Ensino Fundamental, tem diversos usos possíveis, como:

[...] para resolver um problema prático, para informar-se, para divertir-se, para estudar, para escrever ou para revisar o próprio texto. Dessa forma, os PCN almejam eliminar das mentes de crianças e adolescentes a visão distorcida de que a leitura de um livro só serve para se conseguir uma boa nota em uma prova de leitura. (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 22)

Como se afirmou anteriormente, a leitura é uma prática de libertação que abre diversas possibilidades de entender o mundo que nos cerca, e por isso é necessário exercitá-la com frequência, para que os alunos saibam não só compreender o sentido denotativo, apresentado no texto, mas também suas conotações, ou os significados nele implícitos. Ler obras literárias é uma maneira eficaz de praticar a habilidade de leitura, aprimorar a compreensão e induzir a inquietação que leva à busca por novos significados.

No componente “Língua portuguesa”, para os anos finais do Ensino Fundamental (5º a 9º anos), a BNCC (BRASIL, 2017, p. 156) destaca a relevância da “[...] experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade”. A BNCC incentiva o professor a discutir a literatura e defende seu ensino orientado pela diversidade, propondo que sejam discutidos em sala de aula

[...] diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países [...]; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p. 153)

Se, por um lado, há um aspecto positivo na amplitude com que o fenômeno da literatura é concebido no Ensino Fundamental, a que se refere a afirmação acima, por outro lado, essa mesma amplitude exige uma série de tomadas de decisões para a seleção dos conteúdos e dos materiais para estudo. A carga horária prevista para as aulas não é suficiente para que seja explorada toda essa diversidade de produções. Em vista disso, a quem compete definir as prioridades? Secretarias de educação estaduais ou municipais? Coordenadores pedagógicos? Livros didáticos ou materiais apostilados dos sistemas de ensino nas escolas privadas? Ou os próprios professores? O professor só conseguirá desenvolver adequadamente a leitura literária se adquirir conhecimentos suficientes para fazer escolhas significativas. A essas variáveis, somam-se as questões, já referidas inicialmente, da formação dos professores nos cursos de Letras e da formação continuada. Sem as medidas necessárias às atualizações teóricas e práticas, é difícil antever o sucesso na realização de tais propostas.

A literatura no Ensino Médio

Tudo o que se refere à língua portuguesa, à literatura e a outros componentes em linguagem, de modo geral, para o Ensino Médio, encontra-se nas “Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio” (BNCC, 2017, p. 489-526), texto que se estende por mais de 30 páginas, estipulando “práticas em leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise

linguística/semiótica, em diferentes campos de atuação social: campos da vida pessoal, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticos e – finalmente – artístico-literários”. A nosso ver, não resta dúvida quanto à intenção de se reduzir a importância atribuída ao estudo no “campo de atuação” artístico-literário em face dos demais. A própria extensão do texto referente a cada campo varia enormemente. Longe de questionar essa opção, que se vincula, evidentemente, ao desejo de uma escolaridade que prepare para a vida pública, com base na articulação em nível pessoal já prevista nas séries finais do Ensino Fundamental, não deixa de ser importante assinalar que, em aparente contradição, a BNCC refere-se a um papel “nuclear” do qual a literatura foi alijada e ao qual deve retornar:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2017, p. 499)

Esse fragmento, que define o lugar e o sentido da literatura no Ensino Médio, expondo a intenção de se “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos [...] e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos” (BNCC, 2017, p. 498), merece exame mais acurado. Inicialmente, reafirma a centralidade “nuclear” do texto literário, herdada (ao menos em tese) do Ensino Fundamental, fato contestado a seguir, pelo reconhecimento de que fatores extraliterários têm contribuído para a simplificação didática e os equívocos que têm relegado o texto literário a um plano secundário. Adiante, reitera a necessidade da reinserção da literatura na centralidade do ensino de leitura, considerando, corretamente, que o texto literário enriquece e amplia nossa visão de mundo, por se tratar de “linguagem artisticamente organizada”, que se expressa em forma de “arranjos especiais das palavras”. Sem que se defina, exatamente, o que é literatura, estão assinalados os seus componentes básicos: a recriação do real e a elaboração estética.

A breve referência a “certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos” (BNCC, 2017, p. 499) indica o reconhecimento de que o ensino de literatura tem sido prejudicado pela falta de clareza quanto ao conceito e à função da literatura, ao priorizar, em seu estudo, circunstâncias e detalhes periféricos em relação ao que realmente importa, isto é, à produção textual. Tais equívocos não ocorreram apenas no Brasil, conforme se depreende do texto de Todorov, *A literatura em perigo* (2009, p. 31), que os identificou no sistema de ensino francês. Para ele, a história literária, os métodos de análise e os elementos de teoria literária podem contribuir para a compreensão da obra, porém são apenas os meios, ou “andaimos”, e não a sua finalidade, ou “edifício”, que é a compreensão do sentido da obra.

Restam em aberto as possíveis práticas, os conteúdos, a seleção dos materiais para estudo, as estratégias, enfim, tudo o que caracteriza o andamento das aulas e propicia o aprendizado dos alunos – como também dos professores, retomando sempre a constatação freireana. No Ensino Médio devem atuar os professores mais inquietos, prontos para ler novas obras, elaborar propostas instigantes para discussão e atender aos desafios da incorporação de conteúdos a que se refere a BNCC com vistas à progressão das aprendizagens e habilidades. A ampliação do repertório pode incluir “literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc.” (2017, p. 500, grifo nosso). Os novos conteúdos e as novas modalidades são aceitos *ao lado*, e não *em lugar* do que se estudava antes. O “clássico”, ou os textos da tradição literária, permanece, sem destaque especial, em meio a tudo o que se incorpora à sala de aula.

As aulas de literatura na escola têm como público o aluno, um possível novo leitor. É fato notório a superlotação das salas de aula brasileiras, principalmente nas escolas públicas. Não será tarefa fácil a seleção das produções que passam integrar a sala de aula, nem se reduzem as dificuldades para o trabalho com as obras canônicas, como as de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Manuel Bandeira ou Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

O educador deve apresentar aos alunos textos de diferentes modalidades, ajudando-os a descobrir a riqueza de cada um deles, levando em conta seu contexto de produção (tradicional, contemporâneo, consagrado, periférico, da cultura de massa etc.),

explorando o potencial de cada obra a ser trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, cada leitura é uma leitura e poderão sempre surgir novas interpretações; assim, conhecimento será construído em sala de aula com contribuições dos alunos, que poderão contar com o professor para mediar a discussão.

Paulo Freire (2007, p. 27) indica que “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Se o aluno lê pela primeira vez uma obra canônica e não se interessa por ela, não se dedicará para entendê-la, poderá apenas prestar atenção à aula o suficiente para receber uma boa nota. Consequentemente, a obra não comprometerá o aluno e ele não será afetado por ela. Esse não é o objetivo final das aulas de literatura, que buscam desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e fortalecer o espírito crítico em relação a tudo (SILVA, 2019). A sala de aula precisa ser o lugar para o debate interpretativo, mas isso não pode ocorrer se não houver argumentos, engajamento. De acordo com Claudicélio Rodrigues da Silva (2019, p. 19), “Educar para a transformação plena do sujeito, no desejo de que ele abandone a passividade e assuma seu protagonismo, é o grande desafio”. Se o aluno está interessado pelas aulas, contribuirá para as discussões com a formulação de argumentos próprios e reflexões, e essa atitude poderá ser transposta também para a sua vida cotidiana.

Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 72) discute diferentes ângulos e modos possíveis para o estudo da literatura, reconhecendo seu atual declínio, resultante de múltiplos fatores, entre os quais as “demandas do mercado” em que os alunos devem ser inseridos, e a desvalorização da estética (“considerada idealista, logocêntrica e patriarcal” [2016, p. 73]), implícito aqui o desconhecimento de que o texto literário, como criação inspirada em dados da realidade, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua (2016, p. 77, grifo da autora). Após se interrogar sobre a necessidade ou não da literatura para o ser humano, conclui pela importância de sua manutenção nos currículos escolares, assinalando que compete aos professores de literatura propiciar a leitura de textos que possam ir além da “realidade dos alunos”, elevando progressivamente seu nível de conhecimento; escolher obras em função de suas qualidades literárias “passadas ou recentes”; demonstrar que a obra literária se caracteriza pelo “como” e não pelo “quê”, pois a forma e a significação são

indissociáveis; permitir a entrada por diversas “portas”, para abrir os significados da obra e compreender como são criados (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80-81).

Entre os teóricos do ensino de literatura, vale destacar Annie Rouxel (2013), para quem o ensino de literatura tem como finalidades: formar leitores; aumentar a cultura dos alunos, contribuindo para a construção de suas identidades; propiciar a elaboração de uma cultura comum (estimular o sentimento de pertencimento a uma comunidade). Se os indivíduos gostam de ler, eles poderão se interessar tanto por novas obras quanto pelos clássicos. Para Rouxel (2013, p. 20), o objetivo das aulas de literatura é a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”. Compreende-se, portanto, esse ensino como propulsor para a formação não só de leitores, mas de cidadãos, em confluência com os propósitos da BNCC.

Nesse sentido, a visão sobre a literatura não é uma entidade fixa, pois passou e continua a passar por mudanças ao longo do tempo. Por isso pode ocorrer a consagração de uma obra literária em determinado momento, e seu completo esquecimento tempos depois.

De acordo com Claudicélio Rodrigues da Silva, o trabalho do professor vai muito além da simples atuação de quem gosta de ler; deve-se entender o papel da literatura na educação. A leitura é uma maneira de inclusão, de libertação,

[...] ela deixa entrever o mundo real, assim como apresenta um mundo possível, e nos faz refletir sobre as possibilidades das escolhas, boas ou ruins, que fizemos ou venhamos fazer. Ela suscita desejos, libera sensações tolhidas, infunde uma vontade de reparação, ou simplesmente, tira-nos do nosso eu e nos lança ao outro. Sua matéria é feita de possibilidades. (SILVA, 2019, p. 27)

Ensinar literatura em sala de aula deve ter como objetivo a formação de leitores e o professor competente de língua e literatura reconhece que discursos da literatura não são ingênuos, que não há discursos neutros. A literatura, por sua vez, não pode fazer concessões à dissimulação dos espaços sociais e políticos, nem pode aceitar ser cooptada pelo fundamentalismo (SILVA, 2019, p. 20). É preciso, em primeiro lugar, entender que o leitor não é uma tábula rasa, e que é necessário que o professor adote uma postura que aproxime o leitor do texto (ROUXEL, 2013). Impor a leitura do cânone sem levar em consideração o tipo de leitor é uma maneira autoritária de conduzir

aulas de literatura e o resultado serão pessoas avessas à leitura. No entanto, o professor deve também considerar o elenco de leituras para os exames de ingresso nos cursos superiores, que geralmente exigem dos alunos a leitura e compreensão de obras canônicas. As mudanças nesses processos seletivos, com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), merecem considerações que extrapolam os limites desta reflexão. Oferecer aos alunos uma educação dialógica e ainda prepará-los para o ingresso na universidade é um desafio não apenas do professor de literatura, mas de qualquer outra disciplina. Para o ensino de literatura, especificamente, o professor pode, por exemplo, introduzir em sala de aula o estudo de uma obra contemporânea e estabelecer uma ligação com outra, canônica, fazendo paralelos e comparações de tempos passados com os tempos atuais, discutir as temáticas, a maneira como os autores tratam determinados temas, entre outras possibilidades.

Para atender às normativas da BNCC, o trabalho com a literatura em sala de aula deve contemplar enorme diversidade de obras, inclusive as canônicas que, por uma série de razões, dificilmente despertam, de imediato, o interesse dos alunos. Cabe ao professor apoiar os alunos na superação de barreiras impostas pelo vocabulário, pelas expressões, pelos costumes do tempo em que essas obras foram criadas. Quando bem-sucedida essa atividade, os alunos dão-se conta do que mobiliza as grandes obras: sua capacidade de tratar de dramas e paixões humanos (amor e ódio, sucessos e fracassos, vida e morte) e de temas universais – com destaque para o mais recente, a epidemia que assola o mundo, tema de narrativas ficcionais capazes de despertar o interesse de leitores de todas as idades.

Uma possibilidade que consideramos interessante para o ensino de literatura em sala de aula é o estudo de obras contemporâneas intercaladas com as canônicas. Temas universais propiciam o estabelecimento de paralelos entre obras da tradição e obras contemporâneas, o que será uma aproximação entre o contexto atual dos alunos e os conteúdos que precisam ser discutidos em sala de aula, e a atenção à contemporaneidade em sala de aula, seguramente, é uma maneira de despertar interesse e enriquecer as discussões.

Literatura distópica: uma proposta de leitura de *Corpos secos*

O professor pode utilizar diversas fontes para descobrir obras literárias que possam despertar o interesse de seus alunos e que contenham elementos literários para serem trabalhados em sala de aula. Uma das maneiras de alcançar esse objetivo consiste em abordar temas que afetam diretamente algum componente da vida cotidiana, da realidade com a qual todos estão familiarizados.

Desde o início de 2020, o mundo se vê diante de uma pandemia que provocou enorme abalo em nosso cotidiano. Além do uso de equipamentos de proteção contra o vírus, mostrou-se indispensável a adoção de um tipo de confinamento como uma maneira de reduzir a curva de contágio e os efeitos da Covid-19. Nesse sentido, locais de trabalho e salas de aula foram transferidos para o ambiente digital, com diversos tipos de percalços decorrentes da falta de recursos (equipamentos inadequados, dificuldade no acesso à internet, falta de canais oficiais e de fácil acesso para a disponibilização dos conteúdos tratados em sala de aula, necessidade de reorganizar o espaço familiar, entre outras dificuldades) e pela mudança brusca na maneira de nos relacionarmos uns com os outros. Nem a sala de aula virtual possibilita a mesma qualidade nas interações, nem os professores estavam preparados para essa maneira de explicar e discutir os conteúdos, de modo que as comunicações se tornaram difíceis, passando a exigir mais esforços tanto da parte dos professores quanto dos alunos. A pandemia exigiu mudanças drásticas em nosso dia a dia para que seja contida a propagação de uma doença que, por enquanto, não tem cura conhecida.

O momento atual tem semelhanças com diversas obras de ficção distópicas, em que personagens se veem diante do insólito, do inesperado, e enfrentam dificuldades para fugir de situações dramáticas, com desfecho imprevisível e, muitas vezes, fatal. Os temas do apocalipse e do confinamento há muito estão presentes em obras literárias, filmes, seriados e há numerosas adaptações dessas narrativas para outros formatos, ultrapassando as adaptações mais tradicionais, como as da literatura para o cinema. Nesse sentido, uma obra que desperte o interesse dos alunos por relacionar-se a fatos que alteram o cotidiano pode ser lida e analisada em classe, como também, na esteira do que preconiza a BNCC (2017, p. 500), pode fazer parte da diversidade cultural, de maneira a “abranger produções e formas de expressão diversas [...] e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações,

remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.”.

Talvez ainda sejam relativamente raras as obras com potencial para despertar o interesse dos alunos e criar as condições para produções como as descritas acima, mas uma delas é a obra publicada recentemente pela editora Alfaguara: *Corpos secos* (2020). Trata-se de uma narrativa sobre relações humanas, um “romance-catástrofe”, um *thriller*, escrito por Luisa Geisler,¹ Marcelo Ferroni,² Natalia Borges Polezzo³ e Samir Machado de Machado,⁴ narrado por quatro personagens (Mateus, Murilo, Regina e Constância), que enfrentam uma doença fatal (chamada síndrome de Matheson-França⁵ ou Corpo Seco) que assola o Brasil, e buscam um abrigo em que possam sobreviver em segurança. Os narradores se alternam ao longo dos capítulos e cada um deles conta esse fato trágico a partir de seu ponto de vista.

A narrativa de Mateus abre o romance. Ele está infectado pelo vírus sem demonstrar sintomas, o que faz despertar uma esperança de cura. Para isso, ele deve ser protegido e escoltado até uma base militar no Rio de Janeiro, onde será estudado por cientistas que buscam uma cura para o vírus. O narrador seguinte é Murilo, meio-irmão de Mateus. No início da narrativa, ele é apenas uma criança que não entende exatamente o que tanto aflige sua mãe e irmão mais velho, mas que vai, aos poucos, compreendendo a gravidade da situação, perdendo a inocência e endurecendo diante da violência que testemunha. Em seguida, surge o relato de Regina, uma mulher abastada, que vive em uma fazenda e que pouco sabe sobre a pandemia, até ser, finalmente, afetada pelos corpos secos, quando decide fugir, abandonando tudo o que conhecia. Por fim, Constância é uma engenheira de alimentos que investiga o que pode ter dado o início ao surto e que busca manter seu irmão e a si própria seguros durante a crise.

Propomos a discussão em sala de aula dos capítulos narrados por Murilo, a criança que vai aos poucos entendendo a gravidade da situação em que se encontra, que

¹ Escritora e tradutora brasileira que foi duas vezes vencedora do Prêmio Sesc de Literatura, finalista do Prêmio Machado de Assis, semifinalista do Prêmio Oceanos de Literatura e duas vezes finalista do prêmio Jabuti.

² Autor de diversos livros, entre eles *Dia dos Mortos* (2004). Além disso, é editor de livros.

³ Doutora em literatura, autora de diversos livros, entre eles *Amora* (2015), que venceu o prêmio Jabuti em 2016. Sua obra foi publicada em diversos países e foi traduzida para o inglês e espanhol.

⁴ Escritor, tradutor e designer gráfico. Seu livro *Tupinilândia* (2018) foi vencedor do prêmio Minuano de melhor romance, tendo sido traduzido para o francês.

⁵ O nome da doença fatal – que pode ser explorado em seu componente intertextual – remete ao autor de *Eu sou a lenda*, Richard Matheson. Essa obra é narrada pelo último ser humano não infectado por uma bactéria mortal e apresenta detalhes de seu cotidiano enquanto tenta sobreviver (Cf. MATHESON, 2016).

está em um tipo de confinamento com sua família (eles viviam em um complexo militar no início da pandemia) enquanto fogem para um lugar seguro. A inocência do narrador que, no início do relato, diz que “Adultos falam muita coisa e acham que têm muita razão” (GEISLER; FERRONI; POLESSO; MACHADO, 2020, pos. 130), é aos poucos influenciada pela tristeza que vivencia e é substituída por uma personalidade mais dura por causa da violência que presencia. Ele começa seu relato preocupado com seu peixe, Baleia, e fala sobre coisas importantes para ele, como descobrir quanto tempo dura a memória de um peixe. Mas logo percebe a irritação de sua mãe e irmão quando resolvem fugir, pois a doença havia se aproximado:

– Vai pro carro, Murilo.

[...] Quando o Cauã me viu indo pro carro com o pote nas mãos, ele começou a gritar. Ele segurava uma caixa de papelão. E aí a Pilar e a Camila resolveram pegar o Pancho, o que deixou Cauã mais furioso ainda [...] E nisso meu padrasto gritava mais e mais, e a Camila gritava mais e mais (porque a Camila é a mais gritona)l e aí a Pilar choramingou mais e mais (porque a Pilar é mais choramingona), até que a mãe entrou em casa e disse:

– Só vem.

Eles pararam e ficaram olhando pra ela. E ela disse:

– Só vem, caralho. (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 151-156)

Murilo, inicialmente, não entendia o motivo da fuga, chegando a perguntar à sua mãe qual “feriadão” havia motivado a viagem em família com grande quantidade de malas. A mãe explica que eles estavam viajando porque muitas pessoas já tinham ido embora, mas eles ficaram para trás porque tinham esperança. Nesse diálogo, Murilo começa a ser introduzido ao assunto e algumas memórias começam a ser contadas, como o episódio em que houve um tiroteio no hospital e ele presenciou sem entender:

Um tempo atrás, a gente foi no hospital tirar sangue. Todo mundo na base precisava fazer o exame. [...] Então um cara saiu correndo de umas escadas no segundo andar. Parecia que ele tinha vomitado no corpo todo, tava com umas manchas amarelas na roupa e na pele. Nem eu quando me vomito fico assim. Ele tava meio bravo, parecia, e tinha dois médicos atrás dele. Tinha um oficial do lado da escada, que conferia quem subia ou descia, e ele tinha uma arma. Sempre tinha muitos soldados com arma na base aérea, mas tinha cada vez mais.

Uma mulher tentou pegar o cara quando ele desceu, mas ele tava tão bravo que começou a gritar com ela. Foi quando a cabeça do cara explodiu, e da mulher também. Fedia. Fechei os olhos para não ver, mas fedia. Era muito sangue, sangue estranho [...]. (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 210-219)

Na época desse acontecimento, sua mãe ainda tentava ocultar-lhe a gravidade dos fatos, desconversando e dizendo que não sabia o que havia se passado no hospital quando questionada por Murilo. Contudo, com o avanço da doença, o narrador foi

ficando cada vez mais atento e escutava os sussurros trocados entre sua mãe e irmão tarde da noite – “Aí eles baixavam a voz, porque acham que criança é surda [...] O volume das discussões baixou mais ainda, e muitas vezes a mãe e o Cauã discutiam no quarto em vez de na janta. Eu sabia que era sério quando discutiam no quarto” (GEISLER *et al.*, 2020, pos. 229-234).

Os trechos destacados anteriormente são apenas alguns dos indicativos da jornada de uma criança em um momento de crise, do que pode ser crescer em meio a uma pandemia que ameaça a vida de todos. *Corpos secos* (2020) é um romance distópico, um romance-catástrofe, que apresenta relatos humanos sobre relacionamentos e crescimento em meio às dificuldades, e a história de Murilo tenta se aproximar da realidade, discutindo as dificuldades, pequenas alegrias e tristezas vivenciadas por uma criança em meio a um ambiente hostil.

Em perfeita sintonia com o momento presente, a temática de *Corpos secos* (2020) é tão inédita quanto a situação em que se inspira, sendo possível afirmar que talvez não haja obra semelhante no universo da sala de aula. Todavia, sua singularidade pode despertar o interesse de alunos que vivenciam esse momento de pandemia, tornando-se uma leitura atraente, capaz de despertar nos alunos a curiosidade por mais obras do gênero. Embora sejam pandemias muito diferentes, a que vivenciamos agora e a que é discutida no livro, essa leitura pode fazer surgir discussões produtivas e estimular o interesse por outras narrativas distópicas, algumas delas já “clássicas”, como *1984*, de George Orwell, o que resultaria em “ampliação do repertório, considerando a diversidade cultural”, em conformidade com a BNCC (2017, p. 499). Além disso, os alunos podem refletir sobre a pandemia atual em relação à pandemia do livro e às que são exibidas em outros produtos culturais, como filmes e séries; podem estabelecer paralelos, verificar diferenças, semelhanças, observar o comportamento humano e a mudança nas relações humanas nesses períodos de crise (que se voltam cada vez mais à barbárie). A decorrência natural de tais reflexões será a sugestão de atividades complementares à leitura da obra, como a produção escrita ou audiovisual com a temática do confinamento. Com o próprio celular, os alunos podem fazer vídeo-depoimentos, videoconferências em pequenos grupos, ou *podcasts* discutindo como o confinamento afetou a vida deles, os quais serão compartilhados com todos os colegas de classe. Esse tipo de atividade promoverá o que consta na BNCC: incentivar a

elaboração de texto ou vídeo adequado ao contexto de produção, atenta à formatação adequada, à utilização da norma culta de forma correta e às ferramentas de edição necessárias.

Literatura contemporânea e recepção das obras

Devemos reconhecer o lugar do cânone, sua contribuição para a tradição, a relevância de seu papel na preservação de nossa herança cultural, mas seu estudo não pode excluir o que a literatura tem a dizer hoje. Promover a arte do diálogo em sala de aula significa também trabalhar conteúdos que sejam familiares aos alunos. Ao lado das obras consagradas pelo cânone, devem ser apresentados aos alunos outros livros contemporâneos que discutem temas interessantes, próximos de sua realidade, em linguagem atual, apontando para diferentes pontos de vista, e que, por todas essas razões, são valiosos para reinserir a literatura em seu devido lugar no Ensino Médio.

De acordo com Silva (2019), o texto literário denuncia incongruências do passado e do presente, impasses, discursos anacrônicos, vazios e autoritários, as relações de poder, entre outros assuntos. As obras literárias contemporâneas certamente são próximas dos leitores atuais, pois tratam de temas pertinentes ao presente. Isso, no entanto, não significa que as canônicas não possam ser compreendidas hoje, em seu contexto, por mais distantes que sejam seus espaços, personagens e situações, pois podem suscitar a discussão de temas relevantes, que se fizeram presentes no passado e ainda persistem. Nesse sentido, é possível o estabelecimento de um elo entre as obras durante a análise em sala de aula e as discussões podem ser frutíferas, por exemplo: se determinados comportamentos nocivos estão presentes em obras de muitos anos atrás e continuam sendo denunciados em obras atuais, por que nós continuamos a repeti-los? A maneira como as obras canônicas foram apreciadas na época em que foram elaboradas é certamente diferente da maneira atual, pois o nosso pensamento é influenciado pelo que nos cerca, pelas informações que adquirimos a todo momento, é o conhecimento acumulado de muitos anos que nos permite uma visão “privilegiada” sobre determinados assuntos.

O texto literário traz consigo uma marca do passado que, ao se atualizar na literatura, aponta novos percursos. É por meio da literatura que o professor pode

despertar a criatividade e fazer surgir mecanismos para a emancipação do educando (SILVA, 2019, p. 26).

Como processo, a educação é meio e não fim, o que leva o professor a trilhar sempre o caminho da dúvida, “seja ela grande ou pequena” (SILVA, 2019, p. 16). De acordo com Philippe Perrenoud (2002), o professor deve assumir postura e práticas reflexivas que sejam uma base metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos. É mediante essa prática reflexiva que o professor reflete sobre a própria presença em sala de aula, de maneira a levar em consideração as necessidades dos alunos, buscando democratizar o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva permite ao educador aumentar a capacidade de inovação, não apenas a própria, como também a de seus alunos.

Considerações finais

Independentemente das disciplinas e de seus conteúdos, o trabalho do educador é árduo e sua formação nunca estará completa. O professor precisa buscar novos conhecimentos, estratégias de ensino, mantendo-se sempre atualizado em relação às novas produções culturais e artísticas, além, naturalmente, das novas tecnologias. Para que o aluno saiba aprender com autonomia, o primeiro passo é a leitura, que é uma ferramenta muito poderosa para a aquisição de conhecimento. O educador tem o papel de estimular no aluno o pensamento crítico, para que possa atuar como indivíduo na sociedade, e o ensino adequado de literatura, em especial no Ensino Médio, pode proporcionar uma contribuição altamente positiva para que esse objetivo seja alcançado.

Para praticar a habilidade de leitura em sala de aula, as aulas de literatura devem estimular o interesse dos alunos, e uma maneira de fazer isso é por meio da leitura das obras canônicas ou clássicas, ao lado de obras literárias contemporâneas, que, sem dúvida, são capazes de suscitar maior interesse junto aos alunos. Não se discute a necessidade do estudo das obras canônicas em sala de aula, não apenas por fazerem parte dos currículos escolares (independentemente das escassas referências a elas na BNCC), mas também pelas exigências dos exames de seleção para o ensino superior. Contudo, antes disso é essencial que tenha sido desenvolvido o gosto pela leitura. Além disso, quando os alunos se reconhecem em alguma personagem, é mais provável que haja maior interesse pela leitura e, em decorrência disso, mais reflexão sobre o que foi

lido. Esse pode ser o caso de *Corpos secos* (2020), em que há um narrador que cresce ao longo da narrativa e sua personalidade se modifica para melhor sobreviver ao ambiente que o cerca.

A pandemia que assola o Brasil e o mundo em 2020 tem mudado os comportamentos de todos e resultará na instauração de um novo “normal”, com modificações que ainda não podemos prever nas salas de aulas, mas que certamente exigirão mais autonomia dos alunos. Despertar o interesse dos alunos pelas aulas de literatura, recorrendo a obras tradicionais e contemporâneas, é mostrar que as aulas de literatura não se referem apenas a um mundo fechado no tempo antigo, mas, ao contrário, buscar maneiras de entabular o diálogo entre a tradição e o contemporâneo. O objetivo final das aulas de literatura é despertar nos alunos o gosto pela leitura, com obras que os levem a refletir e a usufruir a riqueza da criatividade e da elaboração textual presentes nas boas obras. O papel do professor leitor para identificá-las e tornar produtivo todo o processo talvez seja o componente mais relevante e, infelizmente, o menos reconhecido pelo sistema educacional.

Referências bibliográficas

ABREU, M. “A literatura é forma de humanização do sujeito” – quando os leitores se contam aos milhares. In: ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 81-92.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p.

27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 1, ed. extra, 26 jun. 2014.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. 4. reimpr. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 9-16.

EAGLETON, T. Introdução: o que é literatura? In: EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-78.

GEISLER, L.; FERRONI, M.; POLESSO, N. B.; MACHADO, S. M. de. *Corpos secos: um romance*. São Paulo: Alfaguara, 2020. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Corpos-secos-romance-Luisa-Geisler/dp/8556521029/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=corpos+secos&qid=1592247959&sr=8-1>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MATHESON, R. *Eu sou a lenda*. São Paulo: Aleph, 2016. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Eu-Sou-Lenda-Richard-Matheson-ebook/dp/B01IQ2UTEA/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 47-70.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 70-82.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. Tradução de Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, C. R. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (Org.). *Literatura e ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 15-31.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; MARTINS, V. B. *Linguagem digital na escola: projetos educacionais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

Recebido em 03/07/2020

Aceito em 06/09/2020

ⁱ **Helena Bonito C. Pereira** é Doutora e Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo. Fez estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia em Riverside (2006) e foi professora visitante na Università degli Studi di Perugia, na Umbria, Itália (2018 e 2019). Professora Titular e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo desempenhado, dentre outras, as funções de Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Decano de Extensão e Coordenadora de Publicações Acadêmicas. **E-mail:** helena.pereira@mackenzie.br

ⁱⁱ **Ana Claudia J. de Mauro** é mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Analista editorial na Editora Mackenzie. **E-mail:** ana.cjmauro@gmail.com