

LETRAMENTO LITERÁRIO *EM PERIGO*: A EXPERIÊNCIA COM O TEXTO LITERÁRIO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

[LITERARY LITERACY *IN DANGER*:
THE EXPERIENCE WITH LITERARY TEXT IN UNDERGRADUATE COURSES IN LETTERS]

Daniele dos Santos Rosaⁱ

ORCID 0000-0001-5723-1078

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Amanda Luzia da Silvaⁱⁱ

ORCID 0000-0002-7754-380X

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Marcos Paulo Ferreira da Silvaⁱⁱⁱ

ORCID 0000-0002-8853-5346

Instituto Federal de Brasília – Brasília, DF, Brasil

Resumo: Como se dá a relação entre a literatura e os estudantes dos cursos de Letras? A potencialidade humanizadora do texto literário é explorado no âmbito da formação docente? Por meio de tais questionamentos, este artigo busca explorar a necessária relação entre a obra literária e seus leitores, no que tange aos processos de formação docente da área de Letras. Tendo como farol a obra de Antonio Candido, buscar-se-á contribuir com o debate de tão importante temática e, conseqüentemente, reforçar e fortalecer a relevância das licenciaturas no processo de democratização do saber.

Palavras-chave: ensino; literatura; formação docente; humanização

Abstract: How does the relationship between literature and students of the Letters courses take place? Is a humanizing potential of the literary text properly explored in the context of teacher training? Through these questions, this article aims to explore the necessary relationship between the literary work and its readers, with regard to teachers' formation processes in the area of Letters. Using the lighthouse of Antonio Candido's work we will seek to contribute to this important debate and, consequently, reinforce and strengthen the relevance of degrees in the process of knowledge democratization.

Keywords: teaching; literature; teacher training; humanization

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira, *O Bicho*)

O conhecido poema que compõe a epígrafe deste artigo, *O Bicho* (1947), de Manuel Bandeira, sintetiza a problemática que move o debate que aqui propomos. O eu-lírico mostra-se assombrado pela imagem de um bicho, que poderia ser um cão, um gato ou um rato, mas, infelizmente, é um homem. Bandeira coloca em cena o debate sobre os processos desumanizadores que retiram do ser humano aquilo que o caracteriza com tal: a fome, a miséria, a perda da sensibilidade, da capacidade de discernir os objetos, de examinar, de racionalizar o mundo a sua volta e de compreender a si mesmo.

Contudo, esse homem não é um bicho qualquer; no poema, ele é inclusive inferior aos outros animais. Aguçados pelos sentidos, o cão, o gato e o rato examinam, cheiram, rejeitam muito do que lhes é oferecido. Já o homem parece ter perdido o lastro não apenas com a humanidade, como também a inteligência de sua animalidade natural. Destituído, o bicho-homem do poema nos coloca indagações que parecem atualizar-se diariamente: o que é preciso ser feito para restabelecer os vínculos do ser humano com a sua natureza? Ou, ainda, o que nos torna uma humanidade? Quais são os processos que nos caracterizam como seres humanos?

O modo de vida cada vez mais precário de uma parte expressiva da população aponta para a uma relação contraditória e insustentável entre o enriquecimento vertiginoso de uns e o empobrecimento involuntário de outros. Além disso, é crescente a

percepção de que recursos naturais são limitados, colocando para nós, como humanidade, e de modo imperativo, a necessidade de buscar mudanças, de propor alternativas para entender o que de fato queremos dizer quando nos autoproclamamos humanidade e para imaginar como será o mundo que desejamos viver a partir de agora. Se nada for feito e se fecharmos os olhos a este mundo que carece de futuro, a cena poética de Manuel Bandeira há de ser tornar cada vez mais recorrente, senão o *modus operandi* das próximas gerações: o bicho-homem “catando comida entre detritos”, buscando imaginar como eram e como viviam os antepassados que transformaram este mundo todo numa gigantesca lixeira.

Manuel Bandeira escreveu o seu poema em 1947. Em 2019, o ativista indígena, Ailton Krenak, apresentou uma inquietação semelhante à do poeta, com o agravante de que talvez o relógio global tenha encurtado nossas perspectivas, confinando ainda mais a nossa imaginação, em tempos de pandemias, de catástrofes ambientais e de disputa pelos últimos redutos nos quais a natureza ainda é abundante. A partir de duas conferências proferidas em Lisboa, em 2017, o livro *Ideias para Adiar o fim do mundo* (2019) coloca em pauta o distanciamento entre ser humano e natureza, operado pela cultura civilizatória, exploradora e colonizadora.

Para o ativista, uma fronteira foi construída entre nós e a natureza. Portanto, o espaço que abriga o que poderíamos chamar de humanidade é observado como um outro, alheio e submisso. Contudo, Krenak não nos oferece um horizonte melancólico, capturado por uma angústia paralisante. De sua voz ecoa a alegria e a esperança dos povos indígenas, de mulheres e de homens que viram, no século XVI, seu mundo ruir, mas ainda assim souberam sobreviver ao fim daquele mundo, e sobrevivem desde então:

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então porque estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. (KRENAK, 2019, p. 14-15)

Ora, Krenak brinda-nos com uma possibilidade – ou com *ideia*, para jogar com o título de seu livro – para responder às perguntas que a leitura do poema de Manuel Bandeira suscita. Se este mundo em que vivemos está com os dias contados, e se pretendemos criar outro mundo, é preciso antes inventá-lo. Construir paraquedas

coloridos e não temer a queda, não temer o fim. É preciso colocar de volta na cabeça do bicho-homem mundos possíveis, devolver a sua sensibilidade, sua capacidade de examinar, de cheirar, de discernir e de compreender a si mesmo como parte da natureza. Em face da perspectiva de que a queda é real e a mudança, uma atitude urgente, é que este estudo coloca a importância da literatura no empreendimento ao qual Krenak nos convida.

A literatura como prática

Por isso, neste artigo, entendemos a literatura como sendo a arte por meio da palavra, mas não qualquer palavra e sim aquela intencional, carregada de expressividade, capaz de criar outras realidades semelhantes ou diferentes da nossa. A escrita literária não se preocupa unicamente com os sentidos objetivos, mas também com a subjetividade, e é, nessa perspectiva, que a literatura se converte em um instrumento poderoso de transformação, infundindo em seus mundos imaginários e criações ficcionais uma compreensão maior do nosso mundo e de nós mesmos como sujeitos.

Assim, a literatura tenta burlar a *doxa* e romper com as barreiras da linguagem, buscando chegar a níveis inauditos de expressividade e criação. A literatura, entre outras coisas, é uma prática em constante movimento. Diria Roland Barthes, numa elaboração metonímica, que literatura é texto, é tecido de significantes, é escrita em ato. É uma maneira contra-fascista de falar, de falar *fora do poder*, de fazer girar os saberes e desestabilizar significados estanques (BARTHES, 1989, p. 17).

Embora o texto literário possua as marcas do tempo, do autor e da sociedade da qual surgiu, a literatura se tingem, paradoxalmente e de forma dialética, de cores atemporais; é peregrina e, de modo algum, fixa. Sua volatilidade permite transpassar os limites do tempo e do espaço. Em outros termos, a literatura é um produto de uma humanidade capaz ainda de questionar, de criar, de sentir, de imaginar. Por meio da literatura, temos a oportunidade de (re)conhecer o que há de melhor ou de pior na humanidade.

Por tudo isso é que Antonio Candido, em 1988, nos anúncios de um novo tempo democrático, enquanto nossa Constituição era escrita desenhando o Brasil que desejávamos construir a partir dali, colocou a literatura como um direito incompressível. Em “Direito à literatura” (1988), o crítico parte de um questionamento essencial: o que é uma necessidade humana? Ou seja, questiona-se sobre o que é indispensável a todos os

humanos, afinal, ao se referir ao “humano”, busca alcançar a todas mulheres e homens que, equanimemente, possam ter acesso àquilo que lhes é fundamental.

Em meio a um intenso debate no país sobre as condições básicas para uma vida com dignidade, nos quais estão presentes o direito inalienável à alimentação, moradia, educação e outras necessidades mais imediatas, Candido surpreende ao inserir nesse conjunto de bens incompressíveis o acesso à arte literária. Seu argumento é construído ao elucidar sobre a necessidade humana da ficção. Ninguém passa um dia sequer de sua vida sem imaginar, sem criar histórias, sem fabular ou devanear realidades tantas vezes impossíveis e variáveis. Como manifestação humana, a ficção atravessa os níveis mais profundos da consciência e da inconsciência, de modo que até nos sonhos ela se faz presente (CANDIDO, 2011, p. 174). Nesse sentido, assim como o corpo necessita de alimento para sua sobrevivência, o ser humano necessita da arte, nesse caso, a literária, pois como um todo organizado, com leis próprias, o contato com o texto lhe possibilita organizar ou reorganizar seu pensamento, seus sentimentos, sua estrutura cognitiva.

Contudo, não é apenas esse caráter de reestruturação individual que o contato com o texto literário propicia: pela ficção aproximamo-nos de outras vidas e as vivenciamos, o que, assim, torna possível “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). A literatura, portanto, nos recorda de nossa generalidade, de que pertencemos a uma humanidade e vivemos em um mesmo espaço, cujos limites e cuja sobrevivência está em nossas mãos.

É importante salientar que essa generalidade à qual a literatura nos encaminha, não é, de forma alguma, uma homogeneização desqualificadora. É radicalmente o seu contrário. Ao acompanharmos as experiências de personagens distantes ou semelhantes a nós é que podemos, ao mesmo tempo que formamos a nossa identidade, reconhecer no outro a sua humanidade. No contraste de diferenças e semelhanças, encontramos aquilo que há de fundamental nas relações humanas, o que nos une.

Essa experiência propiciada pela arte literária foi muito bem relatada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009). Ao tratar de sua formação como leitora, explana como ler unicamente romances ingleses, com seu inverno e costumes, a fazia pensar que as narrativas não poderiam jamais representar o céu azul e bonito da Nigéria. Somente quando se tornou uma leitora de romances escritos por africanos, que pôde perceber o distanciamento natural e cultural, a pluralidade de experiências e de mundos que existem

entre os dois continentes. Foi possível, à futura escritora, constituir-se como sujeito, reconhecer o seu lugar de fala, e, assim, propor o fim de uma história única: “a história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009). A literatura, nesse sentido, pode possibilitar o acesso a tantas outras histórias, a mundos completamente diferentes.

A literatura como forma

A partir do exposto, podemos agora deslocar nossos questionamentos para entrever o potencial humanizador sobre outro ângulo deste prisma: em termos composicionais, o que torna o texto literário, o que nele contém, que fornece um elemento motriz tão necessário aos processos de humanização? Ou ainda, o que torna a literatura um bem incompressível e fundamental a todos? Quais são os elementos que permitem que, no espaço do texto, seja possível reunir a partir de suas particularidades pessoas tão distantes? Para responder a essas questões, precisamos, neste momento, nos aproximar ainda mais do texto literário e buscar nele, em sua constituição, o que o caracteriza e o articula como tecido organizado.

Como foi mencionado anteriormente, a arte literária é feita por e para seres humanos. Como resultado de nossa ação, nela estará toda a nossa energia vital, estarão todas as marcas de nosso trabalho. Aristóteles afirmou que a arte é *mimese*, ou seja, é a imitação da realidade, das ações humanas (ARISTÓTELES, 2008, p. 21). Trata-se de uma imitação que busca recriar, reproduzir, realizar em um novo mundo criado aquilo que os homens e mulheres observam e apreendem de suas vivências. Nessa concepção aristotélica, está o princípio que torna a arte literária humanizadora: ela é a realização de um trabalho, de um fazer e, por isso, reconstrói, sob outras leis, a perspectiva humana da realidade.

Estando nesse lugar, a sociedade é, na literatura, o tempo todo questionada e problematizada. O indivíduo, seus atos, pensamentos, sentimentos são constantemente explorados e investigados. Ao vivenciarmos, por meio da leitura, o destino de personagens e narradores também questionamos e problematizamos a nossa própria existência e, claro, as nossas ações. E, voltando aos argumentos de Candido, por meio da literatura recriamos realidades. A escrita e a leitura de textos literários propiciam uma

nova cosmovisão, na qual é possível ordenar o nosso mundo interior, muitas vezes caótico, na forma de uma criação capaz de ampliar a percepção de nossas vivências e desafios cotidianos. A literatura, nesse sentido, ativa a potência imaginativa nos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que infunde um senso crítico sobre o poder destrutivo das atividades humanas, seu caráter sombrio e virulento abre também possibilidades de criação e, assim, oferece ferramentas para projetar mundos possíveis, para construir paraquedas coloridos e sobreviver à queda, como nos aponta Krenak (2019).

É importante salientar que nesse processo de humanização pela arte literária, o qual estamos buscando caracterizar neste artigo, a responsabilidade é, obviamente, humana. O texto literário não consegue sozinho mudar atitudes. Não se trata de magia. O que queremos evidenciar é que no contato com a literatura, no confronto entre similaridades e distanciamentos, no vivenciar as experiências alhures e alheias, é possível, ao leitor, recordar sua potencialidade para criar mundos, tecer novas realidades e, caso deseje, mudar o seu redor.

O que se estabelece, então, entre leitor e obra literária é a formação de uma nova relação, essencialmente humana, que possibilita almejar aquilo que, como humanidade, é indispensável: o conhecimento do mundo, do outro e de nós próprios. A leitura possibilita um conhecimento maior e mais profundo de tudo e de todos que nos rodeiam e, conseqüentemente, de nós próprios. A essa relação Aristóteles chamou de *catarse*. Para o esteta grego, nossos sentimentos se “purificam” ao acompanharmos a elevação e a queda dos heróis trágicos, ao testemunharmos os impasses a que são submetidos, suas decisões, seus erros e acertos. Enfim, ao vivenciarmos com as personagens os seus destinos, ao sairmos desse mundo ficcional, possamos voltar ao nosso mundo, rever e analisar nossos sentimentos, nossas decisões. A literatura é essa demanda pelo deslocamento, um trajeto que nos obriga a sair, vivenciar a diferença e a voltar para o nosso mundo com outro olhar.

Ao tratarmos, de forma muito resumida, da *mimese* e da *catarse*, estamos pensando a arte literária ainda em sua relação com o mundo e na relação entre leitor e obra, respectivamente. Cabe ainda, nessa busca, nos aproximarmos da singularidade composicional que torna a literatura uma prática humanizadora: a forma literária. O termo “forma” será utilizado aqui para designar a estrutura peculiar com a qual cada texto literário é constituído. Sabemos que um romance possui personagens, narrador, espaço e

tempo, e um poema possui eu-lírico, rimas e cadência, por exemplo. Tais elementos fazem parte da forma, da estrutura composicional do texto. Porém, não é apenas a isso que nos referimos ao tratar da forma literária.

Com efeito, esses elementos – narrador ou eu-lírico, por exemplo – constituem uma função que, desde seus elementos mais iniciais até a completude do todo, organiza e dá forma a um pensamento, uma ideia, um problema que está na vida concreta. Desde a seleção das palavras, a escolha do foco narrativo, a caracterização de cada personagem, o local em que se passa a história, e a própria história – todos esses elementos compõem um todo orgânico que conduzem, como fio de Ariadne, o leitor no jogo de cena com o texto. É como um grande quebra-cabeças. Cada peça é individual, tem forma própria e cor; mas é parte de algo maior, cujo sentido só se completa quando esse todo se forma. Um quebra-cabeça sem uma peça não forma mais a imagem. Em suma, o tecido textual, como completude organizada, como artefato humano, tem na própria gramática em que se organiza uma potência estruturante, capaz de desenvolver ao leitor (ao ser humano ali presente) a sensibilidade, a capacidade analítica e reflexiva.

A literatura como privilégio

Ao observar a importância conferida à literatura como espaço em que se desenvolve uma potência crítica e criativa no leitor, cabe-nos agora refletir sobre o contexto brasileiro, no qual a palavra *leitura* aparece com frequência associada à palavra *desafio*. Quando se pensa na rede de afetos que constituem a história de um leitor, o laço familiar é o primeiro que aparece. Marcel Proust, no monumental trajeto que propõe *Em busca do tempo perdido* (1908-1922), ajuda-nos a compreender o vínculo da leitura com as memórias familiares. Ele recupera, já nas primeiras páginas de *No caminho de Swann* (1908), as angústias do pequeno Marcel assombrado pela lanterna mágica, um aparato que dava movimentos ao cavalo do malévolo Golo, desenhando na parede as palavras do livro que a tia Leónie lia em voz alta. Rememora ainda o drama do deitar, do garoto que contraria o pai e se recusa a ir dormir sem o beijo de despedida materno; o remorso que sente de não ter sido punido, mas presenteado pela presença hospitaleira da mãe, que ainda se senta junto de sua cama e começa a ler um livro de capa vermelha, *François le Champi* (1850), de George Sand: “Nunca havia lido romances de verdade” (PROUST, 2003, p. 45). A mãe era uma leitora infiel, dissimulava e saltava as cenas amorosas e

impróprias, mas era admirável também “pelo respeito e pela simplicidade da interpretação, pela beleza e a brandura do tom” com que lia as obras em que encontrava sentimentos verdadeiros (PROUST, 2003, p. 46). O herói de Proust é um escritor preparando-se para escrever a obra de sua vida, mas é também um leitor deslindando os caminhos mais esponjosos da memória para encontrar as origens de seu vínculo com a literatura.

Pensando com Proust, a formação do leitor se enreda nas anedotas familiares, nos livros na estante do avô, nas leituras antes de dormir, no folhear das páginas, no tatear as imagens, no simular com os dedos a leitura de caracteres ainda indiscerníveis: o letramento literário já começa na criança que mal aprendeu falar, que ainda não reconhece as letras, mas que já tem um imaginário povoado de ficção, de personagens, de reinos distantes, de tempos remotos. É difícil imaginar como a descoberta infantil da literatura possa de fato se tornar um problema. Imaginamos cenas de crianças lendo debaixo de árvores, rindo das histórias, fantasiando com heróis e heroínas invisíveis, mas, num país como o Brasil, a cena proustiana é, infelizmente, para poucos privilegiados.

Por isso, é preciso dedicar um espaço, ainda que breve, neste estudo, para investigar as raízes do problema em torno do letramento literário no Brasil. A nossa hipótese é de que, muitas vezes, na ausência da experiência literária no âmbito familiar, em um país de profundas desigualdades, no qual os livros são objetos caros e o pão nem sempre é garantido, a escola deve assumir a responsabilidade pela formação do leitor. No Brasil, quando se fala de periferia, muitas vezes a primeira relação dos estudantes com os livros não é em casa, mas na escola e, como consequência, fica integralmente a cargo do professor a formação literária de seus estudantes. Um problema que se forma em uma via de mão dupla porque muitas vezes nem mesmo o professor é leitor dos livros que ensina.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2016), o Brasil é um país que carece, consideravelmente, de políticas que incentivem, proporcionem e financiem a leitura (FAILLA, 2016). Assim, para entender esta realidade há que rememorar aspectos essenciais de nossa história, isto é, *fomos* colônia e vivemos em um sistema escravocrata, desumano e violento por quase quatro séculos; a primeira instituição de ensino superior, a primeira biblioteca nacional e o primeiro museu foram criados somente no século XIX, após fuga de Portugal e chegada da Família Real em terras brasileiras (FAUSTO, 1996, p. 41). A criação dessas instituições se deu com a intenção de trazer “civilidade e cultura”

à colônia, pois a classe nobre não poderia viver em um lugar, no qual não houvesse instrumentos que promovessem de maneira direta a cultura formal e elitista (COTRIM, 2008, p. 405).

Desse modo, temos hoje uma herança histórica e colonial extensa que nos permite afirmar que o Brasil é um país de poucos leitores, pois a educação institucional esteve sempre ligada à elite brasileira, ou seja: o interesse pela leitura sempre se conectou às classes privilegiadas, que manipulam não somente o poder econômico e social, mas também o cultural. No século XX, a educação brasileira teve por objetivo incorporar à sociedade o proletariado a serviço da república, dito de outro modo, teve a intenção de educar os sujeitos para evitar revoltas por parte dos trabalhadores e ao mesmo tempo prepará-los para um trabalho repetitivo e reificante¹.

Nos anos de 1930, o governo Getúlio Vargas se preocupou em dar uma formação técnica a esses sujeitos, visando ao desenvolvimento das fábricas e indústrias sem preocupar-se com a formação *omnilateral* do indivíduo; o que o governo desejava era ter uma população operária instruída para o trabalho nas fábricas, que fossem hábeis e principalmente dóceis (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

É somente em 1996, com o projeto de lei de Darcy Ribeiro, senador à época, que a educação básica se torna obrigatória no Brasil (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) previa a educação obrigatória para os primeiros oito anos do ensino fundamental. Em 2013, tivemos uma modificação na LDB, e hoje são obrigatórios a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (previsto e realizado em nove anos) e o Ensino Médio. Sem dúvida, uma vitória para campo pedagógico, mas não deixa de nos assombrar o caráter recente da conquista.

Em 2016, inicialmente por meio de Medida Provisória e, posteriormente, em 2017, com a aprovação da Lei n. 13.415/2017, concluiu-se a Reforma do Ensino Médio. Como banho de água fria, as principais alterações na LDB se dão na reordenação da carga horária desse nível de ensino; na veiculação com áreas de conhecimento do ensino técnico; mas, a mais impactante alteração está nas disciplinas propedêuticas, já que Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física passam a ser opcionais, uma vez que sua inclusão

¹ Há que recordar que em países, principalmente do oeste europeu no final do século XIX, aconteceram diversas revoltas trabalhistas influenciados pela chamada *Primavera dos Povos (1948)*. Esse movimento foi uma série de conflitos que se deu na Europa com uma tendência nacional, social e liberal. Os trabalhadores se organizam e começam a buscar direitos, organizar os sindicatos, influenciados pelos ideais de Karl Marx e Frederich Engels (COTRIM, 2008).

no Ensino Médio dependerá do que for indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais modificações impactam diretamente a comunidade escolar, impondo mais um desafio ao processo de democratização do saber no Brasil, pois restringe, relativiza, diminui o acesso dos estudantes à pluralidade de conhecimentos científicos, sociais, artísticos. Se pensarmos, com Barthes, que o texto literário é esse monumento que congrega todas as ciências e, ao mesmo tempo, trabalha nos seus interstícios (BARTHES, 1989, p. 18), vemos como esta reestruturação curricular atinge o debate que aqui propomos. Isso se dá porque a leitura de textos literários implica, além do acesso ao livro, também a formação e o desenvolvimento de leitores autônomos, capazes de superar a mera decodificação dos termos na página, de tecer paralelos, de estabelecer diálogos, de confrontar estereótipos. Nesse sentido, em que a possibilidade de ampliação do universo de leitura e crítica é retirado do estudante do Ensino Médio, adia-se ainda mais a formação desse leitor de literatura.

A literatura como formação

Diante de um cenário desafiador, em que a leitura fica a cargo da instituição escolar e de um histórico formativo educacional que nem sempre privilegiou a formação de leitores ou a inserção da literatura como bem incompressível, é preciso refletir ainda sobre outro ponto – também problemático – e que diz respeito à formação de estudantes dos cursos de Letras.

Será possível afirmar que, na ampla gama de cursos de licenciatura em Letras, os docentes formados têm uma relação profunda com o seu objeto de ensino e de estudo? Propiciam, tal qual um leitor experiente, uma formação leitora à sua comunidade escolar? Infelizmente, sabemos que as respostas a essas questões não são afirmativas. Trata-se, então, de um problema que se apresenta com insistência a estudiosos da área de literatura e de letramento literário.

Com efeito, é preciso antes de mais nada reconhecer que as dificuldades com o aprendizado de literatura não se restringem à realidade exclusiva dos alunos da educação básica, elas alcançam o público dos cursos superiores e, surpreendentemente, os alunos dos cursos de Letras. Muitos são os relatos de professores e, principalmente, os de

estudantes de graduação dos cursos de Letras que enfrentam problemas ao entrar em contato com obras literárias (NAVA, 2013, p. 14).

É importante retomar alguns dados pesquisados pela Unesco (2004), cujo objetivo era traçar o perfil dos professores brasileiros, com questões que pudessem delinear aspectos de sua formação e sua atuação. Nesta pesquisa, de âmbito nacional, apenas 27,6% dos entrevistados – que não eram exclusivamente da área de Letras, mas nos dão um importante panorama de análise – indicaram a literatura como sua principal preferência de leitura. Assim, o desinteresse relativo ao estudo da literatura se deve a vários fatores: histórico, social, educacional e familiar, mas se encontra também na formação de professores que atuarão no campo.

Nota-se que grande parte dos alunos brasileiros não foram estimulados ao longo de sua formação escolar a terem simpatia pela obra de arte literária e não receberam o letramento literário adequado (FAILLA, 2016, p. 8-9). Associado a isto, como ponderamos anteriormente, não se deve ignorar o fato de que muitos não tiveram o incentivo por parte do núcleo familiar nesse aspecto, devido tanto a questões financeiras (impossibilidade de acesso aos livros) como desconhecimento e distanciamento dos familiares ao exercício da leitura.

Deve-se recordar, como indicam os dados, que um número considerável de estudantes optou pelo curso de Letras por sentirem aproximação com a língua em seus aspectos estruturais, mas por vezes nota-se uma rejeição pela literatura (CARVALHO, 2016, p. 20). Demasiados alunos chegam aos cursos superiores de licenciatura em Letras ignorando o fato de que ingressaram em um curso de língua e respectiva literatura, ou seja, serão preparados para atuarem como professores de língua, bem como docentes que ministrarão aulas sobre o texto literário, e para tanto necessitam ter uma relação mais profunda com o seu objeto de ensino e de estudo.

Nesse sentido, é preciso que a formação desse futuro professor de Literatura lhe proporcione o acesso e as ferramentas necessárias à compreensão das mais variadas formas literárias. Como bem salienta Todorov, em seu ensaio *Literatura em perigo* (2007): “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2012, p. 76). Por isso, é muito importante o contato que o professor em formação nos cursos de Letras

tem com a literatura, não apenas como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas porque a leitura é uma via de acesso a uma prática docente mais humana. Os pesquisadores Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* (2008), ressaltam a importância da experiência com o texto para além da mera apreciação conteudista:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN e SILVA, 2008, p. 22-23)

Diante disso, chegamos à problemática que encerra nossas reflexões neste estudo, chamamos de problemática porque, na ausência de respostas reconfortantes, soa mais como uma provocação, como um convite a pensar junto, a elaborar estratégias: essa “experiência única com o texto literário” está sendo vivenciada nos cursos de Letras? Esses futuros professores, ao se formarem, conseguirão efetivar aquilo que Cosson indica: “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29)?

Ora, na realidade ampla dos cursos de Letras, o futuro professor nem sempre se forma como leitor, os componentes curriculares de literatura são organizados de tal modo que não é difícil ouvir alunos dizerem que leem (ainda) menos desde que ingressaram no curso de Letras. Se a literatura não é prática, nem vivência, ela se torna um conglomerado de escritos em preto sobre uma página em branco: perde o sentido e o livro vira mais um tijolo esquecido nas estantes das bibliotecas.

Com uma vivência literária pouco explorada na sua formação, dificilmente o professor será capaz de propiciar a seus estudantes uma aproximação menos engessada à literatura. Se o próprio professor vê a leitura como atividade maçante e entediante, à qual se volta apenas por obrigação, esses afetos ricocheteiam, e o aluno pode vir a compartilhar de semelhante desinteresse.

Por isso, é urgente compreender que:

Tal perspectiva é essencial para o professor de literatura. Reconhecer no objeto literário a sua potencialidade como conhecimento, perceber nele sua peculiaridade e buscar na sua relação entre forma e conteúdo o caminho de aproximação ao texto são princípios fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Ao perder de vista qualquer um

desses elementos, corre-se o risco de tornar a obra literária descolada da vida, inerte. (ROSA, 2020, p. 112)

Trata-se, então, de pensar uma formação que esteja comprometida com a formação de leitores de textos literários, que consigam apreender as situações de produção e recepção dos textos, mas que, para além disso, possam desenvolver um vínculo com a literatura e formar-se como *professor-leitor*.

Assim, a formação docente deve ser o momento privilegiado em que se realiza, além do contato com o texto literário, o letramento literário do professor. Uma demanda que dialoga com as palavras de Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), ao evidenciar o caráter de prática social do Letramento, em especial o que conduz à arte literária:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

É importante salientar que o letramento literário é uma tônica que, ainda hoje, é pouco discutida e vivenciada dentro de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e/ou Línguas Estrangeiras e suas respectivas literaturas. Com frequência, os estudantes leem diversos textos de historiografia literária que apresentam um conjunto de fatores descritivos e sumarizados dos fenômenos históricos e estéticos sem compreender a real importância atribuída aos textos dos quais se faz menção. O Realismo Literário, por exemplo, se resume a tópicos superficiais e referências distanciadas a autores que muitos estudantes de Letras terminam o curso sem ler. A experiência de leitura de um autor realista se desvanece nas provas conteudistas que resumem a literatura ao mero conhecimento das escolas literárias.

Por isso, retomando o pensamento de Tzvetan Todorov, entendemos que o letramento literário pode ser definido como um processo construído ao longo do decurso vital dos sujeitos. Além de demandar um esforço e interesse individual, exige um incentivo por parte de outrem, haja vista que “somos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiros nossos pais, depois aqueles que nos cercam” (TODOROV, 2012, p. 23).

Não é sem razão que a maneira como se vem sendo estudada a literatura nos cursos de Letras se torna uma preocupação a Todorov: se a escola é um dos lugares mais centrais

no aprendizado da leitura e da apreciação da literatura, e se os professores formados em Letras leem tão pouco, como podemos esperar algo distinto dos alunos? Formar *professores-leitores* é uma das preocupações que este estudo lança, e atinge sobremaneira o contexto educacional brasileiro, pois é inquestionável a importância do trabalho do professor no processo de democratização do saber, do qual a literatura é uma peça insubstituível.

Diante do exposto, se reconhecemos a potencialidade humanizadora da obra de arte literária, é urgente reconhecer também que é preciso rever a forma como a literatura é abordada e vivenciada nos cursos formação de professores da área. Afinal, é na necessária relação entre o texto literário e seus leitores que reside a força da literatura, como portadora de uma memória de uma humanidade que, diante das contradições mais profundas e dos cenários mais desanimadores, pode imaginar mundos possíveis.

Vivemos em um momento em que a potencialidade imaginativa do ser humano pode nos ajudar a sobreviver à queda, a pandemias, ao mundo em ruínas e, no sabor doce do saber de Krenak², nos ajudar a construir paraquedas coloridos. Acostumada aos deslocamentos e à instabilidade, a literatura se engaja nesse salto.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda. *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

ARISTÓTELES. *Poética*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

² Em sua *Aula* (1978), Barthes resgata a origem etimológica comum das palavras saber e sabor: “Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1989, p. 47).

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COTRIM, G. *História Global: Brasil e Geral - Volume Único*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- COSTA, L. M. *A poética de Aristóteles: Mímese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- COSSON, R. *Círculo de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAUSTO, B. *História do Brasil: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- LUKÁCS, G. *Arte e Sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- KRENAK, A. *Ideia para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- NAVA, M. R. D. S. *A escrita no ensino superior: contribuições da literatura*. Campinas: [s.n.], 2013.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 4. Ed. ver. e ampliada. São Paulo, 2007.
- PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Trad. Fernando Py. Rio de Janeiro: o Globo, 2003.
- ROSA, D. A função da teoria e crítica literária em ambientes de ensino: a contribuição de Antonio Candido. *Via Atlântica*, (35), 105-120, 2019.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. *Pesquisa Nacional Unesco*. São Paulo: Moderna, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2.ed. Campinas/SP: Global/ALB, 2008.

Recebido em 04/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Daniele dos Santos Rosa** possui Graduação em Letras (2005), Mestrado (2009) e Doutorado em Literatura (2014), realizados na Universidade de Brasília/UnB. É professora de Literatura, no curso de Licenciatura em Língua Espanhola, e no Mestrado Profissional em Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília/IFB. Atua no grupo de pesquisa: Literatura e Modernidade Periférica, desenvolvendo pesquisas e orientações. É autora da obra *Poesia e história em Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, publicada em 2015; e organizou diversas obras que tratam da teoria, crítica e ensino da Literatura. Seus estudos, centrados na teoria, crítica e ensino da Literatura, fundamentam-se no reconhecimento da obra literária, autônoma, como resultado dialético da relação entre forma e conteúdo, que, como proposta hermenêutica, transfigura a vida concreta, apreendendo, quando possível, a necessária totalidade da história humana.

E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br

ⁱⁱ **Amanda Luzia da Silva** é professora de Literatura do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. No mestrado pesquisou a posição do leitor no romance *O jogo da amarelinha* (1963), de Julio Cortázar, no programa de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda do programa de História e Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvendo uma pesquisa sobre a literatura produzida em conventos femininos. Tem interesses na área de Teoria Literária, Literaturas Espanhola e Latino-americana, Teoria da memória, Psicanálise e Estudos de Gênero.

E-mail: amanda.luzia@ifb.edu.br

ⁱⁱⁱ **Marcos Paulo Ferreira da Silva** é graduando do Curso Superior de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Ceilândia. Entre 2018-2019, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-IFB) onde realiza pesquisa sobre Letramento Literário dentro de cursos de Licenciatura em Letras. Tem interesse em Teoria Literária e Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e outras Artes. **E-mail:** marcos.silva7@estudante.ifb.edu.br