

## Ensino de literatura em tempos de transformação (a literatura e seus diálogos)

*Maurício Silva\*\**

**RESUMO:** O presente artigo trata do ensino de literatura, entendido como uma prática efetiva de apreensão do universo literário por meio não apenas de uma nova concepção da literatura, mas principalmente de uma outra maneira de conceber seu próprio ensino no mundo contemporâneo, maneira que se traduz, entre outras coisas, em pelo menos quatro propriedades dessa prática: o caráter anticanônico, a relevância social, a configuração interdisciplinar e o princípio multidimensional do ensino de literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura, interdisciplinaridade, diálogo, leitor

**ABSTRACT:** This article analyses the teaching of literature, and points out it in the contemporary world since a new conception of literature. In this way, the teaching of literature has to consider at least four properties: his anti canonical shape, his social relevance, his multidimensionality and the interdisciplinary teaching of literature.

**KEY WORDS:** Teaching literature, interdisciplinarity, dialogue, reader

Ler, analisar, interpretar e julgar um texto literário pode ter os mais diversos sentidos para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão importante ao ser humano como a capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência.

Isso não quer dizer que a experiência literária

---

\* Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

prescinda de uma faceta mais prática: ao contrário do que se pode imaginar, a atividade literária pressupõe certo pragmatismo, marcado por uma funcionalidade pedagógica, não exatamente de natureza impessoal, mecanicista e - nos limites do neoliberalismo - mercadológica, mas atuando como suporte da própria educação: faz parte, assim, de um modelo de ensino em que a *educação dos sentidos* torna-se o denominador comum de um sistema que procura equacionar, no plano da imaginação criativa, ética e estética.

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

Contudo, há que se considerar que o texto literário requer, antes de tudo, um modo diferente de apreensão e inteligência. Em outros termos, é preciso saber ler o texto literário de modo “diferenciado”, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto artísticos; é por isso que ler o texto literário requer a mobilização não apenas de uma perspectiva interpretativa e analítica, mas também crítica. Todos esse saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o *ensino de literatura*.

Quando falamos em *ensino de literatura* não queremos nos referir a um sentido lato de ensino, a um processo genérico de transmissão - muitas vezes automático, mecânico - de informações. Ao contrário, no reportamos a uma prática efetiva de apreensão do universo literário por meio não apenas de uma nova concepção da literatura, mas principalmente de uma outra maneira de conceber seu próprio ensino no mundo

contemporâneo, maneira que se traduz, entre outras coisas, em pelo menos quatro propriedades dessa prática, nem sempre suficientemente discutidas por teóricos e educadores que têm no texto literário um dos elementos fundamentais de sua prática analítica e pedagógica: o caráter anticanônico, a relevância social, a configuração interdisciplinar e o princípio multidimensional do ensino de literatura.

### Ensinando literatura em tempos de transformação

#### 1.

No que diz respeito ao caráter anticanônico do ensino de literatura, defendemos a ideia de que não apenas a literatura, mas também o seu próprio ensino devem ser concebidos como uma prática anticanônica, o que requer a adoção de pelo menos dois pressupostos: o de que a historiografia literária deve pautar-se por preceitos críticos não redutíveis a padrões pré-concebidos de valor estético; o de que o ensino da literatura deve pautar-se por atitudes pedagógicas caracterizadas mais pela inclusão do que pela exclusão de gêneros discursivos.

O problema da constituição de um determinado cânone literário passa - acreditamos - pela necessidade de se expandir os princípios e critérios de interpretação estética. Para que se possa estabelecer, por exemplo, um determinado cânone literário, faz-se mister considerar, além das particularidades inerentes à própria obra, aspectos que lhe são aparentemente - mas só aparentemente! - alheios, como os relacionados à produção e à recepção literárias. Em outras palavras, o estabelecimento de um quadro historiográfico que contemple satisfatoriamente obras e autores de uma determinada cultura literária carece de uma consideração particular de cada obra analisada, mas também de uma contextualização adequada dessas mesmas obras, a fim de que se possam estabelecer parâmetros reais para a compreensão dos recursos estéticos de que o autor se utilizou em seu processo de criação artística. Desse ponto de vista, poder-se-ia afirmar de antemão que fatores como a nacionalidade do autor, a região onde a obra foi engendrada, a abordagem cronológica ou a língua em que a obra foi redigida pouco auxiliam no trabalho

de instituição de uma historiografia literária condizente com a complexidade da produção artística. É necessário, antes de mais nada, que se estabeleça uma conjunção de fatores que efetivamente contribuam para a realização plena de uma determinada obra, fatores que vão das condições sócio-históricas em que se criou a obra às relações institucionais que seu autor estabelecia durante sua vida produtiva ou aqueles concernentes aos meios de divulgação e ao seu acolhimento pelo público. (REIS, 1992)

A constituição de qualquer manifestação artística não depende, exclusivamente, do meio pelo qual ela se exprime, por isso a interpretação e coerência artística pressupõem - ao menos no âmbito da historiografia literária - a consideração dos elementos contextuais, responsáveis pela inserção efetiva das obras de arte no circuito literário de uma determinada cultura. Há, contudo, uma distância muito grande entre as diversas perspectivas empregadas no trabalho de instituição canônica no âmbito da literatura. As obras submetidas à abordagem historiográfica nem sempre correspondem à expectativa do crítico literário, levando-o a lançar mão de atitudes seletivas cômodas e/ou conservadoras. Carecendo de um fundamento mais consistente, tais atitudes acabam por adotar uma abordagem crítica parcial das obras literárias, desconsiderando seus principais elementos constitutivos: utilizar-se de um cabedal analítico simplificado para se estabelecer um determinado cânone literário é, no mínimo, uma atitude contraproducente, na medida exata em que prejudica uma futura análise e compreensão das obras que compõem o conjunto proposto. Essa atitude simplista revela uma compreensão reducionista da própria atividade literária, fato que passa a comprometer de maneira cabal um trabalho mais elaborado e rigoroso de historiografia, pelos vícios que cria e pelos preconceitos que gera.

Não obstante, há muitas perspectivas críticas relacionadas à literatura que se revelam exequíveis, expressando diversas particularidades que uma obra apresenta e abrangendo de modo bastante satisfatório a complexidade estrutural que lhe é peculiar. Tais perspectivas revelam-se, assim, uma atividade percuciente

de análise e interpretação dos fatores extra e intraliterários que toda obra necessariamente contém.

Como se afirmou acima, há que se levar em consideração a necessidade do estabelecimento de um caráter anticanônico do ensino de literatura, a começar por não reduzir a historiografia literária a padrões pré-concebidos de valor estético. É o que propõe, por exemplo, Jaime Guinzburg ao tratar das questões do cânone especificamente na literatura brasileira, propondo uma ruptura com conceitos como a tradição nacionalista idealista, a submissão ao colonialismo, a historiografia evolutiva etc., no processo de constituição de nossa historiografia literária: para o autor, os programas universitários de ensino de literatura revelam-se particularmente conservadores, na medida em que se fundamentam na periodização e naturalizam as exclusões, não apenas centrando-se na leitura imanente do texto, mas também omitindo-se diante de questões mais candentes, como a constituição da sociedade brasileira a partir da experiência de violência crônica, o que afeta diretamente a formação de nossa tradição literária. (GUINZBURG, 2012)

Urge atentar, portanto, com maior acuidade para os problemas que o estabelecimento de um cânone, com vistas à instituição de uma história literária, apresenta, já que, em última instância, a questão do estabelecimento de um cânone literário pressupõe, necessariamente, a abordagem de vários problemas estabelecidos pela própria historiografia. Desse modo, promover o resgate de autores e obras que têm sido sistematicamente alijados de nossas histórias de literatura significa também promover uma reavaliação dos modos tradicionais de se *escrever* essa história. E a adoção de uma atitude crítica que encontra seus principais fundamentos na consideração conscienciosa dos aspectos *sociais* da produção literária parece ser o melhor caminho para se reavaliar o papel da historiografia literária nos dias atuais. Daí o fato de não podermos nos apoiar meramente em determinados *episódios* literários independentes e com uma tênue relação com outras práticas, sem levar em consideração fatores imprescindíveis para a consolidação de uma *tradição* literária e de uma fruição estética, sob pena de -

como já se sugeriu uma vez - estarmos construindo uma pseudo-história. (JAUSS, 1994)

Nem só de historiografia vive a prática do ensino de literatura: há que se considerar também, como igualmente aludimos, no trabalho de estabelecimento do caráter anticanônico dessa prática, a adoção de atitudes pedagógicas caracterizadas pela inclusão de gêneros discursivos até então considerados inapropriados ao universo do ensino de literatura, o que demonstra, entre outras coisas, a natureza refratária de nossa tradição historiográfica.

Márcia Abreu, ao discutir a *imagem social* que os livros adquirem em nossa sociedade, ressalta a necessidade de considerar, na avaliação da natureza do texto escrito, outros elementos que contribuem para a configuração de sua *literariedade*, sob o risco de se adotarem como válidas avaliações críticas que veem o texto erudito e acadêmico como o único merecedor de consideração, relegando todos os outros a qualificativos pejorativos e, muitas vezes, preconceituosos, vetando-lhes, em consequência, o ingresso no universo da literatura e, por extensão, no mundo da escola, uma das instâncias em que o texto literário acaba por ser socialmente legitimado. (ABREU, 2006)

## 2.

O ensino de literatura possui também - além de um caráter anticanônico que, na atualidade, lhe deveria ser peculiar - uma relevância social intrínseca à sua natureza artística. Daí advém a assertiva de que se trata, *tout court*, de uma prática *socialmente relevante*. Isso que dizer, entre outras coisas, que ensinar literatura vai além de uma atitude de alcance restrito, dialogando de perto com o que se convencionou chamar - sobretudo no âmbito da educação - de *letramento*.

O termo *letramento* originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Em termos mais simples,

o conceito de letramento remete à ideia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto político-econômicas quanto socioculturais.

O letramento, além disso, possui diversos desdobramentos, sendo absolutamente possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson, por exemplo, pesquisou em especial o chamado *letramento literário*, particularmente voltado ao ensino da literatura na escola. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno do ensino de literatura é como ele se dá na sala de aula, já que, convém lembrar, os textos que estão presentes no cotidiano do aluno podem ou não estar na escola. Baseadas nessa questão, pesquisas revelam casos de estudantes que, embora afirmem não gostar de ler, fazem uso da leitura e da escrita fora da sala de aula, produzindo letras de músicas, escrevendo poesias, ficando boa parte de seu tempo lendo no computador etc. (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009) Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados em sala de aula, quando, a bem da verdade, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadão.

Muitas vezes, a escola, preocupada com metas

burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, podendo, por exemplo, haver mais espaço em sua grade disciplinar e em seu currículo para a prática de uma leitura literária mais de acordo com a amplitude que o próprio conceito de literatura adquiriu nos dias atuais. Segundo Pinheiro,

o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários. (PINHEIRO, 2001, p. 301)

Mas não é somente como *letramento literário* que o ensino de literatura deve ser pensado como uma prática socialmente relevante. Há que se considerar, também, a possibilidade dele ser pensado como exercício de resistência, em seus diversos níveis e em suas várias manifestações. Esta questão tem a ver, evidentemente, com ações concretas, em que a literatura torna-se um elemento fundamental na constituição (ou reconstituição) de uma cidadania que fora, de alguma maneira, sequestrada.

Michele Petit, em seu livro *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*, retrata, em extensa pesquisa-ação, a importância da leitura como prática de resistência especialmente em situações de crise aguda (estado de guerra e violência, contextos de deslocamentos populacionais, recessões econômicas etc.), circunstâncias em que a leitura pode contribuir tanto na reconstrução psíquica dos indivíduos quanto na reorganização de determinados grupos sociais. Nesse sentido, a autora defende, em particular, a apropriação da *literatura* nessa atividade prática - quanto não, pragmática -, na medida em que ela se torna, desse modo, capaz de explorar a experiência humana numa dimensão mais ampla. (PETIT, 2009)

Pesquisa semelhante, mas em contexto e com metodologia diversa, foi realizada por Ana Lúcia Silva, que estudou as práticas de letramento no meio

cultural do *hip-hop*, analisando como se configuram as identidades sociais de seus agentes, na periferia de São Paulo; apoiando-se nos estudos sobre os letramentos múltiplos e heterogêneos – que atribuem uma perspectiva sociocultural às práticas de letramento –, a autora observa que tais perspectivas se expressam tanto nos meios escolarizados como em processos de espaços de aprendizagem em distintas esferas, além do fato de o *hip-hop* recombinar, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem: é o que ela chama de *letramentos da reexistência*, que age no sentido contrário ao sistema educacional segregacionista vigente. (SOUZA, 2011)

Como se vê, a literatura não é um espaço de representação neutro, mas uma forma de discurso em que a *ideologia* - aqui concebida numa perspectiva ampla - surge como elemento determinante, o que confirma, ainda mais, sua relevância social.

### 3.

Como dissemos antes, conceber o ensino de literatura no mundo contemporâneo pressupõe, ainda, uma terceira propriedade dessa prática: a ideia de que ela possui uma nítida configuração interdisciplinar.

Sendo, portanto, na sua essência, interdisciplinar, o ensino de literatura não prescinde do relacionamento de outras áreas do saber humano, tampouco de outros modos de expressão desse saber. Assim, ao se relacionar tanto com disciplinas diversas quanto com suportes de veiculação diversos - sobretudo atualmente, em que as mídias eletrônicas estão bastante desenvolvidas -, a literatura ganha novo estatuto, ultrapassando a concepção anacrônica que, conforme afirma Wolfgang Iser, reduz o texto ficcional à sua mera significação discursiva. (ISER, 1997)

Para muitas pessoas, a literatura é vista como mero entretenimento, invariavelmente ligada ao ócio e ao prazer descompromissado: é na leitura de livros ficcionais - sejam eles de poesia, de prosa romanescas, crônicas ou memórias - que podemos nos libertar dos afazeres do dia a dia, das agruras do cotidiano e, de um modo bastante simples, sonhar, viver *literariamente* tudo aquilo que não podemos viver *realmente* durante nossa existência. Isso,

com efeito, não é ruim: como forma de lazer pessoal, usufruído em comunidade ou individualmente, também se atinge o que se poderia chamar de dimensão estética da literatura. Basta nos lembrarmos, corroborando essa ideia, da verdadeira febre recreativa ocasionada, durante quase todo o século XIX, pelos rocambolescos folhetins literários, avidamente consumidos em família, no recanto aconchegante do lar, ou por grupos mais extensos, nas ruas das cidades em vias de urbanização. (MEYER, 1982)

Ocorre que nem todos percebem que, além da dimensão acima citada, a literatura contém ainda uma outra dimensão, não menos autêntica que a primeira, a que se pode chamar de *pedagógica*. De fato, pode-se cumprir os mais básicos preceitos e as mais essenciais funções da educação (isto é, ensinar, formar e informar, desenvolver o senso crítico etc.) por meio da literatura que, para muitos, como dissemos, não passa de mero entretenimento. É lógico que a leitura literária pode e deve se constituir, basicamente, numa forma de prazer estético, necessitando ser, nesse sentido, continuamente estimulada; mas é verdade também que a leitura mais aguçada e analítica, desfrutada com um deliberado propósito crítico pode ser tão prazerosa quanto à estética. E essa dimensão pedagógica da literatura só é plenamente alcançada - acreditamos - por meio da prática da interdisciplinaridade: é no encontro com outras áreas do saber humano que a literatura atinge, por assim dizer, sua plenitude, tornando-se não apenas fonte de prazer estético, mas também de conhecimento prático e teórico.

Pensemos, a título de exemplo, nas incontáveis possibilidades de relacionamento interdisciplinar - e, portanto, na importância que a literatura adquire para essa área - entre o universo literário e a psicologia, aqui escolhida aleatoriamente como uma das áreas de saber e atuação humanas, para nos servir de modelo do que vimos falando até agora.

Para a psicologia, em particular, a literatura pode desempenhar, de início, um duplo papel: aliar ao prazer do entretenimento a satisfação de um aprendizado distinto. Não é à toa, nesse sentido, que os mais representativos nomes da psicanálise se dedicaram - em maior ou menor grau - a percucientes análises literárias, exibindo um conhecimento que passa, obrigatoriamente, pelas mais

diversas obras de ficção: Freud, por exemplo, como aliás a maior parte daqueles que se dedicaram à psicologia e à psicanálise, sabia com certeza das sólidas relações existentes entre os processos de criação literária e o que chamou de *funcionamento do aparelho psíquico*, (FREUD, 1997) explorando como poucos essa relação. E a crítica literária especializada não se descuidou, igualmente, desse aspecto, salientando com frequência a “convergência da psicanálise e da crítica literária por perceber que pode e deve haver alguma correspondência entre os processos literário e psíquico”. (BROOKS, 1994, p. 25) Além disso, está mais do que provado que o próprio Freud utilizou-se de algumas obras literárias não como mera ilustração de determinadas teorias, mas dando a elas uma função verdadeiramente estrutural em sua prática, não raro conjugando-as organicamente a algumas de suas mais relevantes ideias. (CLANCIER, 1973; HARTMAN, 1978)

Não custa nada lembrar, a estas alturas, que grande parte da literatura produzida durante todo o século XX tem como marca distintiva, entre outras coisas, a investigação contínua da *alma* humana, o esquadriñar quase obsessivo de nossa intimidade, a inenarrável comoção psíquica do homem. Trata-se, em outras palavras, de uma literatura que passa da evasão romântica e do registro de costumes realista ao mais profundo e imponderável movimento em direção à *interioridade* humana. James Joyce, Proust, Virginia Wolf, Jorge Luis Borges, Dostoiévski, Franz Kafka... esses são apenas alguns dos nomes de autores que se dedicaram, nas formas mais diversas, à desditosa tentativa de compreensão da *mente* por meio da arte, porventura a mais sublime das atividades humanas.

Dessa maneira, podemos perceber que muitas teorias forjadas a partir de uma ponderação dos elementos próprios do universo teórico da psicanálise são de inegável valor para a compreensão, a análise e a interpretação da obra literária, e vice-versa. Não sem razão, já se ressaltou mais de uma vez que toda produção ficcional, em todos os tempos, tem como uma de suas principais preocupações o perscrutar do mundo interior do homem, a insofismável descoberta do chamado “enigma of the self”. (KUNDERA, 1988) O que corresponde a afirmar que, em última instância e guardadas as devidas proporções,

toda representação literária é, também, uma expressão da psicologia humana.

Mas, como dissemos acima, essa propriedade interdisciplinar do ensino da literatura não se limita ao seu relacionamento com outras áreas do saber humano, passando também pela aproximação com outros modos de expressão desse saber que, no limite, se traduz como formas distintas de veiculação do conhecimento humano, das quais as mídias contemporâneas parecem ser o índice mais visível.

É relativamente comum falar-se, hoje em dia, da importância do computador, em particular, e dos meios cibernéticos, em geral, para a veiculação do texto literário e, por extensão, para o desenvolvimento do próprio ensino da literatura. Mas há que se considerar, nesse intrincado universo de relações interdisciplinares, outras possibilidades de relacionamento entre - nesse caso - a tecnologia e a produção ficcional. Atuando principalmente sobre narrativas literárias, há, atualmente, a título de exemplo do que aqui vimos dizendo, estudos que partem do pressuposto de que toda narrativa possui uma determinada estrutura interna comum, ideia que, com menor ênfase, posto que com poucos resultados concretos, já fora antes proposta pelos formalistas e pelos estruturalistas: ambas as teorias contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento dos estudos literários, privilegiando, em suas análises, a busca de uma estrutura comum a determinados gêneros literários e categorias culturais, como no caso do mito; (PROPP, 1970; MIELIETINSKI, 1987) da procura de elementos imanentes à obra de literatura, agrupados sobre o nome comum de *literariedade*; (TODOROV, 1965) e, finalmente, numa mescla das duas ideias anteriores, da busca de uma estrutura abstrata inerente a todas as narrativas. (TODOROV, 1973; TODOROV, 1979; BARTHES, 1970)

Atualmente, seguindo de perto essa tendência, como instrumento de apoio ao trabalho crítico - não cumpre discutir aqui o papel positivo ou negativo da informática na pesquisa literária, dada a complexidade do tema -, o computador extrapola a mera função de suporte do texto de ficção ou instrumento de pesquisa na área dos estudos literários: dotado de uma suposta

objetividade e de uma presumível capacidade de se furtar às influências de natureza ideológicas sobre a análise, elege a obra literária como objeto de observação, buscando nela elementos que possam ser considerados unívocos e comuns, inaugurando, por exemplo, uma vertente da análise literária que caminha, entre outras coisas, para o levantamento e inventário de determinados *universais narracionais* do texto, (IDE & VÉRONIS, 1990; MEUTSCH & ZWAAN, 1990) fazendo desta atitude mais uma das infinitas possibilidades de aproximação da literatura - e, evidentemente, da prática de seu ensino - e os suportes tecnológicos contemporâneos.

#### 4.

Ao tratarmos, desde o princípio, das propriedades do ensino de literatura, referíamos-nos ainda a uma quarta e última propriedade desse ensino, seu caráter multidimensional, que, por sua vez, pressupõe - pelo menos - uma dimensão profissional, uma dimensão hermenêutica e uma dimensão epistemológica desse mesmo ensino.

No que compete à dimensão profissional, há que se ressaltar - no ensino de literatura - os possíveis desdobramentos “profissionais” que a formação na área permite e promove; trata-se, evidentemente, de uma dimensão de natureza prática, na medida em que diz respeito ao vínculo entre o ensino de literatura e a prática docente, em particular, e qualquer outra atividade profissional, em geral. Não há, numa perspectiva multidimensional, a possibilidade de se pensar essa dimensão profissional sem vinculá-la, organicamente, às duas outras dimensões, que, no final das contas, conferem sustentação àquela: a hermenêutica e a epistemológica.

Em relação à dimensão hermenêutica, que diz respeito diretamente à questão - de natureza teórica - dos modos, metodologias e processos de interpretação do texto literário, há que se fazer um primeiro movimento assertivo em direção aos possíveis vínculos entre a literatura a uma série de circunstâncias sociais mais amplas, num sentido que prescreve a necessidade de se avaliar obras e autores não meramente a partir de determinadas categorias estruturais do texto literário, mas inseridos num processo *sociológico* mais amplo,

fato que aponta para a problemática mais dilatada do *contexto* literário, articulando-o a atores e suas condições socioculturais de ação. (SCHMIDT, 1996) Nessa acepção do trabalho de interpretação literária - a que, aqui, demos o nome de dimensão hermenêutica do ensino de literatura - o contexto não deve ser considerado uma categoria que existe independentemente do fenômeno literário, mas como um elemento intrínseco ao próprio texto, devendo, assim, fazer parte da obra literária tanto os “suportes materiais da enunciação”, isto é, seus elementos técnicos (escrita, tipografia, veículo etc.), quanto a “situação de enunciação”, isto é, suas circunstâncias (período, lugar, indivíduo enunciador etc.), já que o contexto “*informa* em profundidade a enunciação literária” (MAINGUENEAU, 1995, p. 101). Trata-se, *mutatis mutandis*, do que a Sociocrítica chama de *grammaire des contextes*, ideia que sugere, no limite, tanto uma “*relation d’implications et de proposition entre le sujet producteur, le narrateur, les personnes et les événements du discours*”; quanto uma “*relation de présupposition et d’intentionnalité entre le sujet producteur et son produit*”; sem se descuidar dos “*problèmes concernant le statut des énoncés littéraires en tant qu’actes de parole*”. (THOMAS, 1979, p. 48) O universo da dimensão hermenêutica da literatura, particularmente inscrito na contemporaneidade, não prescinde da tentativa de deslocamento do eixo da análise crítica, que passa diretamente do *texto* para o *sistema* literário, ideia que, como nos ensina Antônio Cândido, sugere um movimento de “continuidade literária”, a forjar uma determinada “tradição”, a qual se firma sobre “conjuntos orgânicos” que manifestam um propósito declarado de fazer literatura. (CÂNDIDO, 1981, p. 17) Neste sentido, importa saber em que medida é possível considerar o fenômeno literário como um sistema sociocultural mais amplo, que extrapola os limites estreitos do texto e ultrapassa as fronteiras da análise estrutural.

No que compete à dimensão epistemológica do ensino de literatura - que, unindo as duas dimensões anteriores, adquire uma natureza prático-teórica -, nos reportamos, em suma, à relação que esse ensino estabelecer com a formação do pesquisador na área e suas inúmeras implicações. Com efeito, a pesquisa científica

da área das humanidades – da qual a pesquisa literária faz parte - pressupõe algumas singularidades que devem ser levadas em conta *a priori* pelo pesquisador. A primeira delas é o fato de que, nas ciências humanas, a pesquisa qualitativa, em geral, apresenta a vantagem de assentar-se numa concepção mais dinâmica entre o observador/observado e a realidade circundante, motivo pelo qual se revela mais adequada do que a pesquisa meramente quantitativa e/ou experimental. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79) Além disso, especialmente no que concerne à pesquisa na área da literatura, há uma clara tendência em se privilegiar a técnica da pesquisa bibliográfica e documental, o que, evidentemente, não dispensa a adoção de um método determinado (histórico, comparativo, estruturalista, funcionalista etc.), como prescrevem os mais elementares manuais de metodologia; (LAKATOS & MARCONI, 2001) tampouco, deve-se dispensar uma determinada estratégia metodológica, que, no final das contas, irá direcionar toda a perspectiva - ideológica ou não - da própria pesquisa, uma vez que, como afirma Jeniffer Mason, o conceito de estratégia metodológica distingue-se do de metodologia, basicamente consistindo na “logic by which you go about answering your research questions”. (MASON, 2002, p. 30)

### Conclusão

O ensino de literatura - que até meados do século XX parece ter permanecido, de alguma maneira, subserviente às abordagens imanentistas da literatura e a outras práticas de reduzido alcance social - modificou-se bastante ao longo das últimas décadas, chegando à atualidade renovado, mas também, como consequência natural desse processo de renovação, marcado por crises diversas e conflitos próprios de um quadro instável e em processo de mutação. Parte dessa mudança, bem como dos conflitos que se instauraram posteriormente, se deveu à atuação incisivamente marcante de Mikhail Bakhtin, cujas teorias, de modo geral, vinculam os atos de enunciação à situação social em que eles se inscrevem, tendo consequências diretas não apenas na linguística, mas

também na literatura e seu ensino. No rastro dessa ideia, o teórico russo formulou um novo conjunto de conceitos, a partir dos quais sugere a impossibilidade de se estudar uma obra literária fora de sua contextualização social, (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN, 1990) conferindo a ela uma abrangência e um alcance até então inimagináveis. De fato, para Bakhtin os estudos literários devem ser considerados uma manifestação prática do conceito de *ideologia*, sendo a literatura uma criação ideológica que se concretiza no processo de relação social, daí a necessidade de se levar em conta aspectos *exteriores* na tarefa de interpretação crítica:

social intercourse is the medium in which the ideological phenomenon first acquires its specific existence, its ideological meaning, its semiotic nature. All ideological things are objects of social intercourse, not objects of individual use, contemplation, emotional experience, or hedonistic pleasure (...) The work of art, like every other ideological product, is an object of intercourse. It is not the individual, subjective psychic states it elicits that are important in art, but rather the social connections, the interactions of many people it brings about. (BAKHTIN & MEDVEDEV, 1978, p. 08/11)

Como consequência de todo o processo aqui descrito e comentado, destacamos a necessidade, no que compete ao *ensino de literatura em tempos de transformação*, de resgatar a dignidade da literatura e das áreas de estudo e pesquisa que a ela se dedicam. Como lembra Todorov em um de seus mais recentes livros, é necessário revalorizar o universo em que a literatura atua, a fim de que se recupere sua condição de um discurso idealmente vinculado ao cotidiano do ser humano e às suas experiências essenciais. (TODOROV, 2009) Uma outra questão que se coloca, a título de conclusão, é a necessidade urgente de promoção da leitura literária, uma vez que - competindo não apenas com outras leituras, mas principalmente com outros suportes de veiculação do texto escrito e/ou outros meios de comunicação -, ela tem sido relegada, já não dissemos ao ostracismo, mas certamente a uma subcategorização, no amplo espectro dos mecanismos de aquisição de

informação ou, simplesmente, de usufruto do prazer estético.

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz, como resultado imediato dessa prática, maior intimidade com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor - em formação ou já formado - o tão debatido *gosto* pela leitura; por extensão, alcança-se também, como resultado desse processo, habilidade na manipulação de um instrumental adequado à análise e à interpretação da obra literária, desenvolvendo no leitor uma competência crítica. Pois, como diz Peter McLaren, ao propor uma pedagogia crítica,

os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história. (MCLAREN, 2000, p. 38)

Com isso, conseguimos alcançar pelo menos algumas das perspectivas distintas e complementares que o trabalho de pesquisa em literatura requer (relações textuais, enfoques analíticos, abordagens historiográficas etc.), além de tornarmos mais efetivos não apenas o ensino de literatura, mas principalmente o interesse pela leitura literária, nesses tempos em que a *transformação* - nem sempre assimilada e/ou experimentada de modo positivo - parece ser a tônica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada. Literatura e Leitura*. São Paulo, Unesp, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail & MEDVEDEV, P. *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. London, Johns Hopkins, 1978
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BARTHES, R. et Alii. *Estructuralismo y Literatura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- BROOKS, Peter. *Psychoanalysis and Storytelling*. Cambridge, Blackwell, 1994.
- CÂNDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira (Momentos Decisivos)*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CLANCIER, Anne. *Psychanalyse et Critique Littéraire*. Toulouse, Nouvelle Recherche/Privat, 1973
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.
- FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro, Imago, 1997.
- GUINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo, Edusp, 2012.
- HARTMAN, Geoffrey H. (ed). *Psychoanalysis and the Question of the Text*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978.
- IDE, N. M. & VÉRONIS, J. "Artificial Intelligence and the Study of Literary Narrative". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 37-63, April 1990.
- ISER, Wolfgang. *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Sprimont, Mardaga, 1997.
- JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo, Ática, 1994.
- KUNDERA, Milan. *The Art of the Novel*. London, Faber and Faber, 1988.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas, 2001.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O Contexto da Obra Literária. Enunciação, Escritor, Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London, Sage Publications, 2002.
- MEUTSCH, Dietrich & ZWAAN, Rolf A. "On the Role of Computer Models and Technology in Literary and Media Studies". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 01-12, April 1990.
- MEYER, Merlyse. "Folhetim para Almanaque ou Rocambole, A Ilíada de Realejo". *Almanaque*, São Paulo, Brasiliense, No. 14: 07-22, 1982.
- MIELIETINSKI, E. M. *A Poética do Mito*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.
- PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Dourados, Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.
- PETIT, Michèle. *A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.
- PROPP Vladimir. *Morphologie du Conte*. Paris, Seuil, 1970.
- REIS, Roberto. "Cânon". In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da Crítica. Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro, Imago, 1992, p. 65-92.
- SCHMIDT, Siegfried J. "Sobre a Escrita de Histórias da Literatura. Observações de um Ponto de Vista Construtivista". In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de Literatura. As Novas Teorias Alemãs*. São Paulo, Ática, 1996.
- SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*, São Paulo, Ação educativa, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*. São Paulo, Parábola, 2011.
- TODOROV, Tzvetan (org.). *Théorie de la Littérature. Textes des Formalistes Russes*. Paris, Seuil, 1965.
- TODOROV, Tzvetan. *Poética*. Lisboa, Teorema, 1973.
- \_\_\_\_\_. *As Estruturas Narrativas*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro, Difel, 2009.
- THOMAS, Jean-Jacques. "Pragmatique et socio-texte". In: DUCHET, Claude et Alii. *Sociocritique*. Paris, Nathan, 1979, p. 29-49.

