
O QUE SIGNIFICA ENSINAR LITERATURA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO?

What does it mean to teach literature in contemporary world?

Benedito Antunes¹

RESUMO: O artigo aborda os dilemas do ensino de literatura no mundo contemporâneo. Considera, para isso, a suposta crise da leitura e o pouco interesse que estudantes de todos os níveis de ensino demonstram pelo conhecimento da literatura. Entre outros aspectos, destaca o papel do professor enquanto mediador da leitura literária e as condições de sua formação nos cursos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; formação do professor; leitura literária.

ABSTRACT: This paper broaches the dilemma of teaching literature in contemporary world. Therefore, it takes into account the alleged crisis of reading and the small interest shown by students of all levels of education concerning literature. Among other features, one points out the role played by the teacher as a mediator of literary reading and the conditions prevailing in his/her background development in licentiate courses.

KEYWORDS: literature teaching; teacher's background development; literary reading.

INTRODUÇÃO

Pretendo discutir aqui algumas questões que considero relevantes para o ensino da literatura nos dias de hoje. O foco central das observações está na famigerada crise da leitura e no pouco interesse que estudantes de todos os níveis de ensino demonstram pelo conhecimento da literatura. Entre outros aspectos, pretendo destacar o papel do professor enquanto mediador da leitura literária e as condições de sua formação nos cursos de licenciatura. Entendo que a discussão do estatuto da literatura e de seu ensino torna-se cada vez mais necessária num curso de Letras, particularmente em nível de

¹ Docente da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq

Pós-Graduação, que teoricamente se destina à formação de docentes para o ensino superior.

É voz corrente que a literatura está em crise. Professores reclamam que os alunos não gostam de ler, que preferem outras maneiras de suprir suas necessidades de ficção e de fantasia. De fato, não é mais possível considerar a leitura e, especialmente a leitura literária, da mesma forma que era considerada antes da ampla difusão dos meios de comunicação visual. Mas isto não quer dizer que a literatura tenha perdido espaço na sociedade, e muito menos que ela não deva mais ser ensinada na escola, como muita gente da área pensa. Pelo contrário, por causa justamente das novas condições em que a leitura ocorre, a literatura torna-se ainda mais relevante. Para explicar essa relevância, costumo recordar o que aconteceu com a pintura após o surgimento da fotografia, com o teatro diante do cinema, com o cinema diante da televisão, com a televisão diante da internet. Não há dúvida de que as mudanças históricas afetam as formas artísticas, mas não acabam com elas. Às vezes, as tornam mais refinadas e complexas.

O que ocorre, muitas vezes, é que a visão conservadora, que teme as mudanças, sobrepõe-se a uma compreensão histórica desse processo. E isso se verifica em vários setores da sociedade. A utilização cada vez maior de novas tecnologias ilustra bem a resistência às novidades que afetam as práticas consagradas. Observe-se, a esse propósito, a polêmica instaurada entre o aplicativo Uber e os taxistas em todo o mundo. No caso da educação formal, essa questão é mais visível, uma vez que a escola, dadas as suas finalidades, tende a ser conservadora. Por isso, é muito comum que os programas de ensino envelheçam e que os professores tenham dificuldades para criar novos currículos, adaptados a novas necessidades. No campo das Letras, essa dificuldade parece muito maior, justamente por se trabalhar com o patrimônio cultural e literário de determinada comunidade. Não é por outra razão que as mudanças curriculares nos cursos de Letras são complicadíssimas e ocorrem rara e lentamente.

UM ENSINO ANACRÔNICO

Para melhor caracterizar o problema no tocante ao ensino de literatura, envolvendo a capacitação do professor para mediar leituras literárias de crianças e jovens no mundo contemporâneo, vou tentar um exercício no terreno da ficção científica ou do raciocínio utópico. O exercício consiste numa viagem no tempo, em duplo movimento: do presente para o passado e deste para o presente. Para isso, recorro a uma construção ficcional

e a uma reflexão que utiliza uma hipótese de fantasia, ambas, portanto, no terreno da imaginação.

Recordo, inicialmente, uma das cenas mais famosas do filme *De volta para o futuro* (1985), quando o protagonista foge do vilão servindo-se de um skate improvisado que lhe permite sair pelas ruas fazendo curvas fechadas e saltando por cima de carros. Como se sabe, a história central do filme inicia-se no momento em que um jovem aciona acidentalmente uma máquina do tempo e retorna aos anos 1950, quando seus pais ainda não se haviam casado. A cena mencionada resulta um tanto sensacional porque, na época, a habilidade da personagem em cima de uma prancha de skate era desconhecida. Dessa forma, no plano da ficção científica, são transportadas para o passado uma tecnologia e uma prática esportiva que se tornariam comuns três décadas mais tarde, instaurando-se uma competência desigual entre as personagens daquele momento e a do futuro. Além da vantagem da personagem do “futuro”, há a surpresa do desempenho dessa personagem, proporcionado por uma habilidade percebida como fantástica no tempo anterior. Trata-se, evidentemente, de um anacronismo, cuja graça reside no efeito gerado por um desempenho que coloca em evidência a evolução tecnológica e a consequente mudança de comportamento humano dela decorrente.

A outra viagem consiste num raciocínio hipotético que faz o percurso contrário, transportando um comportamento típico do passado para o tempo presente. Em depoimento no documentário *Quando sinto que já sei* (2014), a coordenadora de Educação Complementar do Instituto Airton Senna, Simone André, imagina uma situação curiosa e, ao mesmo tempo, reveladora. Começa fazendo a seguinte pergunta: “Um médico do século XX entra numa sala de cirurgia do século XXI, ele consegue operar?” Após criar uma óbvia expectativa, responde: “Ele não consegue operar; ele mal consegue entender o que é que tem ali, onde é que está o paciente.” Estabelece, assim, a situação igualmente anacrônica que lhe permite formular a pergunta seguinte: “Se um professor do século XX, ou XIX, entra na sala de aula do século XXI, ele vai achar muito diferente?” O didatismo da pergunta já antecipa a resposta: “Não vai. Ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, tudo conforme era no século XIX.” Diante dessa constatação, qualquer professor experimenta certo desconforto, gerado pela plausibilidade da observação e pela angústia de não perceber saídas para a situação. E Simone André conclui: “A única coisa com a qual ele não contava era com a cabeça dos alunos do século XXI. E aí é que mora o conflito. A sala de aula do século XXI não é mais aquele quadrado; é praticamente um planeta, porque, com as novas tecnologias, o planeta é o espaço do aprendizado das pessoas”.

É preciso recordar que a coordenadora educacional dá seu depoimento no contexto de um documentário que discute justamente a necessidade de mudanças no modelo de educação vigente em países como o Brasil. Além de ouvir pais, estudantes e educadores, o documentário faz referência a diversos projetos desenvolvidos no Brasil com inspiração nas experiências da Escola da Ponte, de Portugal.² Em comum, esses projetos apresentam uma concepção de escola que rompe com o modelo convencional, baseado na disposição de carteiras enfileiradas, aulas expositivas e avaliações quantitativas, visando proporcionar aos alunos uma experiência escolar próxima de sua vivência social, que lhes permita participar da elaboração do conhecimento. Dessa forma, os alunos se tornariam sujeitos do processo, em vez de meros receptores de um conhecimento já pronto.

As duas histórias aqui evocadas, embora de natureza muito diversa, chamam a atenção pelo anacronismo que colocam em cena, isto é, por simular a vida em uma época com os valores de outra. Enquanto uma é pura imaginação, baseada na invenção improvável de uma máquina do tempo, a outra não só é plausível como nos toca de perto por ser facilmente verificável. De qualquer forma, espero que o estranhamento decorrente da aproximação dessas situações permita iluminar práticas inadequadas que se vão tornando naturais no meio educacional quando deveriam ser consideradas essencialmente históricas. Para superar a distância da escola em relação ao mundo contemporâneo, não se propõe, evidentemente, ceder aos apelos da modernização e incorporar as novas tecnologias nos métodos pedagógicos. Muito mais do que isso, a sintonia com o tempo deveria ser expressa pela compreensão das necessidades desse tempo, da forma de organização social e das possíveis aspirações de melhoria das condições de vida.

Como foi dito no início, a tendência conservadora da educação, decorrente do objetivo de transmitir conhecimento e inculcar hábitos culturais e práticas sociais, pode justificar, ao menos parcialmente, essa acomodação a métodos ultrapassados. E, no caso da literatura, essa tendência pode ser acentuada porque o patrimônio literário ou o cânone de autores e obras raramente se alteram a olhos nus, dando a impressão de uma estabilidade permanente. Tudo isso consiste, porém, num engano que a educação deveria desfazer, pois todo produto humano é histórico e como tal deveria ser estudado. Se, no caso particular da literatura, as obras parecem estáveis, a

² A Escola da Ponte está situada no distrito do Porto e abrange toda a educação básica. Suas práticas educativas afastam-se do modelo tradicional, organizando-se segundo uma lógica de projeto e de equipe e estruturando-se a partir das interações entre os seus membros.

relação que os homens mantêm com elas é dinâmica, ditada pelas mudanças de valores e das práticas sociais. Sem contar que essas mudanças, enquanto resultado da evolução histórica, implicam sensíveis alterações na própria compreensão das obras literárias, pois elas são lidas por esse homem contemporâneo. Para sugerir aspectos dessas mudanças, basta pensar no histórico de traduções de uma obra clássica e na sua relação com o texto original (Cf. ARROJO, 1986). Tem-se a impressão de que este permanece sempre o mesmo, ao passo que as traduções vão incorporando marcas linguísticas e culturais das épocas em que elas são realizadas. Na verdade, o texto original não se mantém tão estável quanto parece, o que pode ser comprovado, mais uma vez recorrendo à ficção, pela experiência do imaginário crítico literário Pierre Menard, que tenta recriar o *Dom Quixote* no século XX e, após minucioso estudo, chega ao mesmo texto de Cervantes. Mas o narrador do conto “Pierre Menard, autor do Quixote” (BORGES, 1972) constata que sua versão é totalmente diferente do original.

Essa digressão teve a finalidade de contextualizar a leitura literária no mundo contemporâneo e suas implicações no ensino. Assim como a literatura vem sofrendo grandes transformações desde que passou a ser considerada como algo autônomo, a maneira de ela ser lida vem-se alterando de forma acentuada. Independentemente do lugar que ocupa na vida do homem hoje, a literatura deve ser compreendida enquanto produto histórico, principalmente no modo de ser transmitida, seja na sociedade em geral, seja na educação formal. E é justamente na situação escolar que surge uma questão séria. A literatura, que deveria ser a área de estudos mais arejada em qualquer nível de ensino, torna-se frequentemente a mais espinhosa, com alunos pouco interessados e professores despreparados para enfrentar a situação. Nesse contexto, é mais comum que os educadores capitulem e concluam que a leitura literária é para poucos, e talvez nem se justifique mais a sua manutenção nos currículos escolares. Minhas reflexões aqui tomam sentido contrário. Penso que a leitura literária e, consequentemente, o seu ensino sejam mais do que nunca necessários.

O LUGAR DO CURSO DE LETRAS

Qual seria o papel do curso de Letras nesse processo? Não é meu propósito abordar em profundidade a questão, mas apenas levantar alguns pontos para a reflexão daqueles que estejam preocupados com a formação de professores e com temas a ela relacionados. Começo recordando as possíveis diferenças entre a maneira de se abordar a literatura na educação básica e nos cursos superiores, em particular o de Letras. Em princípio, esses níveis de

ensino têm objetivos diferentes para o estudo da literatura. Enquanto na educação básica as disciplinas dedicadas à leitura e ao estudo da literatura visam à formação ampla de alunos, com ênfase no desenvolvimento da sua capacidade leitora, no ensino superior, estuda-se a literatura em seus diversos aspectos, sob a perspectiva da teoria e da história literária. Como sintetiza Tzvetan Todorov, a propósito do contexto escolar francês, “o ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (TODOROV, 2009, p. 41).

Por outro lado, quando se trata de um curso de licenciatura, que deve formar professores para a educação básica, o estudo da literatura, mesmo sem abrir mão de abordagens especializadas, deveria contemplar em seus objetivos a capacitação do futuro professor de Língua Portuguesa para a educação básica, já que ele terá de iniciar crianças e jovens na leitura literária. Dessa perspectiva, a separação rígida entre um nível e outro no que diz respeito ao ensino da literatura seria artificial, uma vez que há entre eles uma afinidade de objetivos para a preservação da cultura literária. E, nesse ponto, o mesmo Todorov, ao completar seu raciocínio sobre o papel do professor do ensino médio, toca o cerne da questão:

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (2009, p. 41).

Se até para um país europeu a transformação dos conhecimentos adquiridos num curso superior em um procedimento didático para o ensino médio pode ser considerada uma tarefa para mestres, o que dizer de nossa clientela atual dos cursos de Letras? Por isso, diante da necessidade de suprir a carência de professores capazes de formar leitores na educação básica, é preciso conceber um curso superior que coloque entre seus objetivos transformar conceitos e técnicas na “ferramenta invisível” de que fala Todorov. Não é difícil perceber que parte significativa dos problemas de um curso de Letras nos dias de hoje decorre do mascaramento dessa dimensão político-pedagógica em seus programas de ensino. Embora seja comumente posto em segundo plano, ou mesmo esquecido, o primeiro objetivo da

licenciatura em Letras é preparar o professor de Língua Portuguesa para a educação básica. Ao não valorizar devidamente esse objetivo, o curso deixa de contribuir para a solução de um grave problema educacional. É verdade que faltam professores competentes em todas as áreas, pois a baixa remuneração não atrai os jovens para a profissão, mas é no ensino de língua e literatura que mais se percebe a carência desses profissionais. Afinal, saber ler e escrever é a base para qualquer profissão e para o pleno exercício da cidadania.

É o momento, portanto, de avaliar o perfil do profissional formado pelos cursos superiores, especialmente quando esse profissional é um professor. Como se sabe, a crise das licenciaturas alterou sensivelmente as características do aluno de Letras. É cada vez mais comum encontrar no curso alunos com pouco repertório de leitura, por exemplo. Uma das primeiras consequências dessa crise é a dificuldade de propiciar uma preparação adequada àqueles que ainda se interessam pela profissão. O resultado pode ser observado nas características do professor da educação básica. Em trabalho recente, Gabriela Rodella de Oliveira procurou traçar um perfil médio do professor de Português da rede pública da cidade de São Paulo, enumerando características que o definiriam: 1) é filho de pais sem formação escolar ou que cursaram apenas o ensino fundamental I; 2) cursou pelo menos uma parte do ensino básico em escola pública; 3) cursou o ensino superior em instituição particular; 4) seus pais não são leitores ou são leitores esporádicos; 5) sua casa de infância não dispunha de livros de literatura adulta; 6) indica *best-sellers* e/ou clássicos escolares como leituras marcantes ou recentes (2013, p. 121). Embora não sejam determinantes do desempenho desses professores em sala de aula, essas características permitem deduzir que o candidato a professor procede de um contexto social e familiar de poucos estímulos culturais e literários e que a formação superior pouco lhe acrescentou para suprir essas carências.

A esta altura, fica evidente a existência de uma espécie de círculo vicioso, em que as carências da educação básica influirão na formação inadequada do futuro professor de Língua Portuguesa e a atuação desse professor tenderá a reproduzir as próprias condições de sua formação básica. Dessa forma, cresce a dificuldade de se proporcionar ao profissional uma formação que o torne capaz de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura. Tradicionalmente, essa tarefa tem sido desenvolvida pelos cursos de Letras, cuja oscilação de objetivos entre formar professores e formar especialistas em Letras constitui um complicador num momento em que mais se necessita de bons professores para atuar na educação básica. De outra parte, por mais que se insista na importância da educação para que o País supere suas carências históricas, os discursos

oficiais não se traduzem em ações que possam encaminhar alguma solução, inclusive de ordem salarial. Por isso a profissão de professor não atrai os jovens mais bem preparados, agravando o problema da baixa procura pelos cursos de licenciatura.³ Para enfrentar essa situação, a primeira saída talvez esteja na própria maneira de se ensinar literatura na Universidade. É disso que tratarei a partir de agora.

Desde as últimas décadas do século XX, é possível constatar a influência da estética da recepção na leitura e no ensino de literatura na escola básica, colocando-se mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor. Mas práticas dessa natureza ainda constituem exceção, pois a maioria dos professores adota métodos baseados na leitura obrigatória de obras clássicas acompanhada de noções sobre a história literária. Conforme aponta a Professora Neide Rezende, usando como fonte relatórios de estágio produzidos por seus alunos a partir de 2000 na USP, prevalece nas escolas o ensino baseado em métodos tradicionais. Diz ela que “a história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (2013, p. 101). Essa prática resulta, no melhor dos casos, na assimilação de informações sobre autores, obras e estilos de época que servem principalmente para prestar exames vestibulares ou concursos públicos. Quase sempre, porém, ela contribui para afastar a criança e o jovem da leitura literária.

Trata-se, assim, de um método altamente desfavorável para a educação literária, e ele é adotado não porque falte difusão de pesquisas acadêmicas com sugestões de métodos mais eficientes, que contemplam o gosto e os interesses dos alunos. Os próprios órgãos públicos da educação têm-se encarregado de propor várias sugestões em documentos oficiais. A explicação estaria na falta de preparo ou de condições de trabalho dos docentes de Língua Portuguesa, que continuam ensinando literatura nos moldes do século XIX, quando o aluno não colocava em dúvida a importância do conhecimento literário para a formação educacional.

É aqui exatamente que entra em causa a educação em nível superior. O dilema do professor universitário tem sido conceber uma formação literária que abra mão dos autores clássicos e das questões teóricas julgadas relevantes para os estudos contemporâneos. É difícil para ele aceitar que os alunos podem não dispor de um repertório para acompanhar esses cursos e passar a adotar métodos e *corpus* literários mais adequados ao perfil

³ Retomo nessa caracterização do professor reflexões apresentadas no artigo “O ensino da literatura hoje”, *Revista FronteiraZ*, São Paulo, v. 14, p. 3-17, jul. 2015.

desse alunado. Não é o caso, evidentemente, de se considerar a minoria de alunos com uma base cultural diferenciada que frequentam cursos de Letras, e sim a média ou mesmo a maioria absoluta de alunos que trazem para a universidade outras referências e diferentes gostos de leitura, sem contar os que não trazem nada disso.

Diante dessa situação, é preciso pensar em novos paradigmas para o ensino da literatura nos cursos de Letras. Não se trataria de abrir mão do patrimônio literário e teórico, mas de inverter as perspectivas e, assim, desenvolver modelos de ensino efetivamente centrados no leitor e praticá-los de forma didática, isto é, pensando no futuro professor, que poderá aproveitar esses modelos. Ninguém ignora que o aluno, mesmo quando diz que não será professor, ao se formar, vai para a sala de aula e, na falta de um modelo eficiente de ensino, repete aquilo que ele abominava quando era aluno. Isso é uma tragédia do ponto de vista educacional.

A PERSPECTIVA DO ALUNO

A inversão a que me referi anteriormente significa que, em vez de procurar transmitir um conteúdo considerado melhor do ponto de vista estético, histórico, teórico e mesmo existencial, o professor deveria aproximar-se do aluno, sondar o seu universo imaginário, dialogar com suas referências de vida e de cultura, por mais simples que sejam, e a partir daí estabelecer um roteiro de leitura que permita construir ou sistematizar o seu repertório, usando para isso ferramentas teóricas adaptadas que visem principalmente à aquisição da competência leitora. Experiências relatadas em pesquisas recentes comprovam que, ao adotar esse procedimento, não é necessário desprezar a leitura de obras que o professor reputa fundamentais. Essas obras poderão vir a integrar o programa de forma mais apropriada, com motivação no contexto ou percurso de leituras do aluno. A grande diferença é que, nesse caso, o aluno será atraído ou mesmo conquistado para a leitura crítica dessas obras, e não obrigado a percorrê-las com o auxílio de esquemas previamente construídos sem a sua participação.

Pesquisadores franceses, entre outros, têm insistido nesse aspecto, inclusive nos programas oficiais de ensino, descrevendo o processo como “leitura subjetiva”. Algumas dessas reflexões podem ser encontradas num livro publicado recentemente no Brasil — *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, — do qual me sirvo aqui para detalhar o que entendo pela

mencionada inversão de perspectiva.⁴ Como linha geral, observa-se no livro que a consideração do leitor no ensino de literatura não se limita ao estudo do estatuto do leitor inscrito no próprio texto, normalmente expresso por categorias como leitor implícito, leitor modelo ou leitor virtual. Trata-se de levar em conta o leitor real, aquele que, em condições históricas e pessoais determinadas, abre um livro para ler. Os estudos procuram justamente caracterizar modos efetivos de apropriação da obra ou, nos termos de Gérard Langlade, um dos autores do livro, “a singularização da obra realizada pelo leitor” (LANGLADE, 2013, p. 26), o que raramente se verifica nas abordagens propostas na sala de aula.

Essa forma de recepção é analisada por meio de instrumentos como diários de leitura, autobiografias de leitor e outras modalidades de texto produzidas pelos alunos. A recepção individual e subjetiva é normalmente contrastada com a leitura coletiva nas comunidades interpretativas, que podem ser representadas por quaisquer grupos de leitores que se disponham a trocar suas experiências de leitura. Do ponto de vista didático, porém, é a sala de aula que reúne as condições mais favoráveis para a constituição dessa comunidade de leitores, em que o professor deixa de figurar como a autoridade que domina um saber a ser transmitido e passa a atuar como mediador da elaboração coletiva de sentidos de uma obra literária.

O rigor das análises demonstra que a leitura literária não consiste em experiências totalmente livres, em que os textos servem para exprimir qualquer dimensão subjetiva dos leitores. Leva-se em conta, para isso, a relação dos direitos do leitor com os direitos do texto. E a comunidade interpretativa funciona aí como uma espécie de aval social para a recepção de cada sujeito. As trocas efetuadas nessa comunidade não eliminam o lado subjetivo e mesmo aleatório das leituras realizadas, mas seu aprofundamento na discussão em sala de aula baseia-se na aceitação dos argumentos lastreados na configuração formal do texto lido, em que os conhecimentos sobre a literatura se tornam necessários e fecundos.

Uma das consequências mais significativas desse processo é que o sujeito leitor, ao se apossar do texto lido, torna-se efetivamente um autor, isto é, ao atribuir sentido àquilo que lê, faz o texto reviver por meio da leitura e falar para si e para outros leitores que venham a tomar conhecimento dessa leitura. Mais importante ainda é que, na linha de propostas formuladas há algum tempo por Roland Barthes, essa espécie de leitura estimula o próprio ato de escrever. Ou, para usar os termos de um dos ensaios, essa leitura autoral, que implica a “admiração” do texto lido, conduz à leitura

⁴ Nessa exposição, retomo, às vezes literalmente, considerações que fiz em resenha que se encontra no prelo.

“escriptível” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 103), que se expressa por meio de um texto produzido após a leitura.

Apesar de abordar a didática da literatura do maternal à universidade, o livro interessa principalmente aos professores dos cursos universitários voltados para a formação de professores da educação básica. As várias reflexões sobre as motivações para se ler no mundo contemporâneo e principalmente sobre as escolhas e formas de leitura podem ajudar na reformulação dos programas dos cursos, que provavelmente trabalham com modelos de leitura literária cada vez mais distantes dos alunos. É nesse sentido que Vincent Jouve, outro autor do livro, conclui seu ensaio afirmando que os cursos de Letras deveriam, além de “enriquecer nossa cultura”, levar-nos a “saber melhor quem nós somos” (2013, p. 65).

Não se trata, evidentemente, de abandonar a leitura de autores clássicos ou mesmo de obras difíceis, mas sim de auscultar o lado subjetivo dos leitores para facilitar o diálogo com eles na sala de aula. As análises das autobiografias e dos textos resultantes de leituras dos alunos são, nesse sentido, muito valiosas, pois esclarecem em detalhe o que significa, por exemplo, “utilizar” um texto literário. Considerado pelos métodos formais de análise como interferência subjetiva no processo de leitura, essa utilização é, na verdade, a forma mais autêntica de se compreender a própria experiência literária.

Dessa perspectiva, o papel do professor na sala de aula torna-se altamente relevante, pois a ele caberá não apenas transmitir algo, mas construir algo com os alunos. Com isso, o professor poderá sentir-se efetivamente inserido no processo da comunicação literária, uma vez que ele passará a funcionar como mediador da leitura. Essa condição o levará a interagir com os alunos, de forma que o conjunto de informações referenciais e a análise prévia do texto servirão de base para o diálogo na sala de aula. Assim, sua principal função, nesse processo, será a de iluminar a obra, participando discretamente da busca do sentido com os alunos, que se tornam, na verdade, seus interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil repensar a natureza de um curso tão tradicional como o de Letras, mas talvez esteja na hora de se proceder a uma avaliação da eficácia do antigo modelo do curso quanto à sua finalidade de formar professores de língua e literatura. Sem que deixe de cumprir objetivos específicos de aprofundar os estudos linguísticos e literários, deveria dedicar-se também à formação do professor do ensino básico. Ainda que de modo

limitado e adequado ao perfil da nova clientela de alunos, pouco iniciada na leitura e na literatura, caberia ao curso de Letras preparar um professor capaz de refletir sobre suas práticas, desde a escolha do material a ser utilizado até a maneira de ler e compartilhar as leituras com seus alunos. Deveria, em suma, procurar formar os formadores não apenas nos conteúdos específicos, mas principalmente no modo de vivenciar esses conteúdos com seus futuros alunos. Neste sentido, a perspectiva de leitura literária apresentada aqui não vale apenas para os primeiros contatos com a literatura, que se dão no ensino básico. Vale também, e principalmente, para os cursos superiores que formam professores para esse nível de ensino. Afinal, de uma forma ou de outra, esses professores tenderão a reproduzir na sua atuação profissional aquilo que receberam na universidade. Assim, cabe à universidade capacitá-los para o convívio inteligente e interessado com o texto literário.

Para retomar o exercício de deslocamento temporal feito no início, a contemporaneidade exige do professor a capacidade de refletir sobre o lugar ocupado pela literatura e, com base nessa reflexão, conceber suas práticas de leitura em sala de aula. Refinada e até certo ponto incompatível com a cultura da imagem e da velocidade, a literatura pode não ser um produto de consumo universal, mas não perdeu seu poder libertador, podendo até mesmo representar uma forma de resistência à reificação ditada por regras de mercado que têm conduzido as relações sociais. Mas, para convencer um jovem de que vale a pena dedicar-se à leitura de uma obra literária, é preciso aproximar-se de seu universo, dialogar com as formas de representação de sua experiência, de maneira que a literatura possa se integrar ao seu cotidiano como algo diferenciado e capaz de lhe proporcionar uma renovada compreensão da vida, real ou imaginária. Trata-se, na verdade, de procurar praticar um modo de ler verdadeiro e estimulante, que induza professores e alunos da educação básica à leitura por prazer e interesse, independentemente da natureza ou da qualidade das obras selecionadas, de forma que a experiência de “aprender a dar sentido ao texto” signifique, como formula o professor italiano Romano Luperini, “aprender a dar sentido à vida” (2000, p. 60).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 74).

BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do *Quixote*. In: *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 47-58. (Os imortais da literatura universal, 50).

DE VOLTA para o futuro. Direção de Robert Zemeckis. Estados Unidos da América: Amblin Entertainment, 1985. Película (116 min). Título do original: Back to the Future.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “escritível”. In: ROUXEL, Annie et al. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-15.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie et al. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie et al. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LUPERINI, Romano. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce (Itália): Piero Manni, 2000.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. Brasil: Independente, 2014. Digital (78 min).

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, Annie et al. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. 210p.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Data de recebimento: 30 out. 2015

Data de aprovação: 2 dez. 2015.