

Formar leitores contra a peste da linguagem:

Reflexões sobre o texto literário em sala de aula

Carlos Henrique Fonseca

Resumo: Partindo da noção, levantada por Ítalo Calvino (1990), de que a literatura é um meio de combater a peste da linguagem e da ideia de deslocamento, presente na leitura que Ricardo Piglia (2012) faz das conferências do escritor italiano, o presente trabalho almeja fazer reflexões sobre o lugar do texto literário em sala de aula e seu ensino. Se, como recorda Antonio Candido (1999; 2011), a experiência literária é essencial para a formação humana, também estando intimamente relacionada aos direitos do homem, a proposta aqui adotada reflete sobre a importância da formação do leitor literário como processo de extrema importância para a formação humana. Com base no trabalho desses autores, mas não apenas, pretende-se discutir também o ensino de literatura, problematizar a visão ainda remanescente no livro didático de literatura e refletir sobre alguns pontos contraditórios acerca da leitura literária presentes na BNCC, defendendo que, ainda hoje, o pensamento de Calvino mostra-se extremamente atual e que a formação do leitor literário também deve ser um exercício comprometido com um objetivo humanístico, a fim de emancipá-lo como sujeito crítico em seu devir histórico-social.

Palavras-chave: Formação do leitor. Leitura literária. Ensino de literatura.

Abstract: Based on the notion, defended by Ítalo Calvino (1990), that literature is a way to combat the plague of language and the idea of displacement, present in Ricardo Piglia's (2012) reading of the Italian writer's conferences, this paper aims to reflect on the place of the literary text in the classroom and its teaching. If, as Antonio Candido (1999; 2011) recalls, the literary experience is essential for human formation, also being closely related to human rights, the proposal adopted here reflects on the importance of literary reader formation as a process of extreme importance for human constitution. Based on the work of these authors, but not only, it is also intended to discuss the teaching of literature, problematize the view still remaining in the literature textbook and reflect on some contradictory points about literary reading present in the BNCC, defending that, even today, Calvino's thesis is extremely current and that the formation of the literary reader must also be an exercise committed to a humanistic objective, in order to emancipate the reader as a critical subject in his historical-social process.

Keywords: Forming readers. Literary reading. Literature teaching.

INTRODUÇÃO

Ítalo Calvino, em meados dos anos 80, foi convidado a realizar uma série de conferências em Harvard, cujo propósito era interrogar-se acerca das especificidades que apenas a literatura poderia atribuir à experiência humana, especialmente mirando o fim do milênio que se aproximava. O escritor e ensaísta italiano dividiu a sua proposta estruturando-a em seis aspectos: a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência (apenas este último não foi publicado por conta de sua morte). No momento em que se debruçou sobre o que chamou de “exatidão” inerente ao discurso literário, é que foi capaz de formular uma síntese para sua preocupação com certo *esvaziamento da linguagem*, produto de uma sociedade cada vez mais tecnocrata e pós-industrial, apta a podar a capacidade humana de comunicação e de troca de experiências:

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem numa perda de força cognoscitiva e de imediaticidade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias (CALVINO, 1990, p. 74).

A preocupação de Calvino faz eco às palavras de Walter Benjamin, quando este já se mostrara consternado com a volta dos soldados da Primeira Guerra Mundial: “na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 2012, p. 124). A despeito da distância temporal entre os dois autores, há em ambos a adoção de uma postura ética que denuncia um mundo assolado pela barbárie – seja no período do entre guerras, seja em plena sociedade pós-industrial em fim de milênio – que favorece a impossibilidade de uma troca de experiências e de formas de comunicação. Evocando o pensamento benjaminiano, Calvino defende que o esvaziamento da linguagem seria, portanto, uma espécie de mácula pestilenta que tolheria a capacidade de experimentar, uma vez que a interação entre os homens – seja por meio da linguagem factual ou pela “tradução” empreendida pelo trabalho artístico – estaria

sendo minada. Para ele, a única maneira de se combater este mal seria através da palavra literária, já que percebia a literatura através da imagem de “Terra Prometida, lugar em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser” (CALVINO, 1990, p. 74), espaço privilegiado onde se “pode criar os anticorpos que coíbam a expansão desse flagelo linguístico” (CALVINO, 1990, p. 74).

De certa maneira, há uma ideia de deslocamento na tese de Calvino, quando o teórico defende uma espécie de travessia rumo ao texto literário, capaz de enfrentar o vazio que vem transformando a linguagem em um exemplo de espaço anódino. Atento leitor destas conferências, Ricardo Piglia parte de um exercício imaginativo para eleger como a sexta proposta para a literatura não a consistência, como quisera o autor italiano, mas sim o deslocamento. O escritor argentino explica a origem de seu pensamento ao ilustrar que ele surge “a partir da margem, a partir das bordas da tradição cultural, olhando de viés. E este olhar enviesado nos daria uma percepção, talvez, diferente, específica” (PIGLIA, 2012, p. 1). Ou seja, logo em suas linhas iniciais, Piglia, de alguma forma, já aponta para o deslocamento: afinal, o espaço de sua enunciação foge a uma proposta de hegemonia cultural européia, partindo de uma reflexão situada no contexto latino-americano.

Nota-se, portanto, o quanto o deslocamento pode ser pensado para além de travessias de ordens geográficas, uma vez que também é capaz de promover uma outra lógica discursiva, aberta a uma nova enunciação. Eleger “esta ideia de deslocamento e de distância” (PIGLIA, 2012, p. 3) evidencia nesse movimento uma capacidade de “dar a palavra a outro que fala de sua dor” (PIGLIA, 2012, p. 2), já que instaura um momento em que há “uma pequena tomada de distância com respeito ao que se está tratando de dizer, é quase uma metáfora: alguém fala por ele e expressa a dor de um modo sóbrio e direto e muito comovente” (PIGLIA, 2012, p. 2). Relacionando as postulações de Ricardo Piglia às de Ítalo Calvino, percebe-se que as reflexões do escritor argentino também visam a uma superação do esvaziamento em linguagem da experiência humana. Conforme defende Piglia (2012, p. 4), “esse outro é o que se deve saber ouvir para que aquilo que se conta não seja mera informação, mas tenha a forma de experiência”.

Ao ler o trabalho dos dois ensaístas, Renato Cordeiro Gomes parece corroborar com a ideia de complementaridade, já defendida pelo escritor argentino em seu belíssimo exercício crítico. De acordo com Cordeiro Gomes (2004, p. 21), Piglia, em sua eleição do deslocamento como um acréscimo às propostas de Calvino, evoca a defesa do autor italiano quando aponta para o seu desejo de “recuperar resíduos utópicos da literatura”. Isso se daria todas as vezes em que fosse possível “resgatar determinados valores da literatura, enquanto uso social da linguagem, para devolver-lhe a função utópica que perdeu com a pós-modernidade” (GOMES, 2004, p. 22). Logo, deslocar-se para o outro seria o método para combater o que Ítalo Calvino bem definiu como a “peste” que assola a comunicação humana. Além disso, Renato Cordeiro Gomes (2004, p. 18) recorda que o conceito de deslocamento deve ser visto de maneira plural, uma vez “que pode ser entendido como espacial-geográfico, ou temporal, ou discursivo, associa[ndo]-se à noção de limite de que fala Piglia, passível de ser conjugada à problemática da fronteira, que por sua vez implica a noção de transgressão (e vice-versa)”. Em suma, é atribuído ao discurso literário um poder de transpassar alguns limites impostos pela referencialidade histórica e social.

É preciso lembrar de nosso grande mestre Antonio Candido (1999, p. 89-90), que adotou uma postura de defender que a escrita literária é essencial em nossa formação humana, na medida em que “o leitor (...) se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade”. Penso que a defesa de Candido também gira em torno de uma ideia que elege o *trânsito*, o *deslocamento* do leitor, que se depara com o trabalho artístico empreendido pelo texto literário e consegue romper com os liames de uma factualidade, atribuindo um novo valor à sua experiência e existência. Ou seja, há uma *emancipação* proveniente do confronto com o texto literário que, ética e esteticamente, pode fazer com que o leitor encontre meios de não se submeter a um esvaziamento, originado de muitas formas de opressão que visam a tolher a sua capacidade de ser capaz de intercambiar experiências.

Magistralmente, já lembrava Barthes (2013, p. 18-19) dessa inerente potência comunicativa e plural da literatura: “se (...) todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Sendo o espaço do texto literário um dos mais venturosos meios de preservar a memória cultural, no sentido de ser o jogo promovido pela literatura capaz de promover “uma permanente reconfiguração da nossa posição histórica e simbólica dentro da cultura em que nos reconhecemos” (BUESCU, 2013, p. 16), torna-se cada vez mais importante refletir sobre o nosso compromisso enquanto professores de literatura em formar leitores emancipados, que, evocando o pensamento de Ítalo Calvino (1990), não sejam capturados por um rede que tenha a incognoscibilidade como arma para *minar* qualquer forma de comunicação.

O TEXTO LITERÁRIO E A SALA DE AULA: AINDA UMA RELAÇÃO CONFLITANTE?

Justifico esta digressão por nomes tão representativos da teoria da literatura por entender que, embora alguns não falem diretamente da formação do leitor literário, levantem reflexões que podem contribuir muito para pensar em uma prática docente comprometida com o combate a qualquer forma de opressão. Infelizmente, o trabalho com o texto literário na escola, até mesmo antes das inúmeras questões contrárias (e irremediavelmente atuais) à BNCC e ao Novo Ensino Médio, mostra-se como redutor já há algum tempo. Como lembra Regina Zilberman (2012, p. 237):

A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores de antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (...), consiste na antologia da antologia; mas o mesmo se passa com outros instrumentos seus, como as listas de livros cuja leitura antecipada é exigida aos inscritos em algum exame de seleção.

Nesse sentido, ainda impera um modelo de um ensino muito pautado em uma historiografia que não se revela, de maneira alguma, crítica e a repetição de certos jargões, como se todos os autores pertencentes a um determinado período expressassem a sua arte

FONSECA, C. H.

exatamente da mesma forma, única e exclusivamente obedecendo a um modelo. Além disso, insiste-se muito também em um modelo fordista de repetição à exaustão e que, no caso dos livros que estão envolvidos na estrutura de algum exame de acesso à universidade, é importante a leitura apenas para que determinada nota ou conceito seja atingido e, assim, a admissão ao ensino superior seja alcançada, sem preocupação alguma com a formação de um leitor crítico e esquecendo-se de que a obra literária é “como uma partitura, construída sobre as ressonâncias sempre renovadas das leituras, as quais arrancam o texto da materialidade das palavras e atualizam a sua existência” (JAUSS, 2003, p. 62). Em vista dessa potência da palavra literária, parece-me que o problema da formação de leitores está muito mais ligado a um imperativo de um modelo de ensino preso à lógica utilitária e tecnocrata que não visa à emancipação do leitor como uma forma essencial de também torná-lo um sujeito crítico, humanitário e comprometido: ou seja, a crise da leitura literária, há tanto tempo debatida e que ainda se mostra uma questão na ordem do dia, “talvez (...) esteja mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 117).

É importante lembrar que a linguagem é essencial na formação humana, uma vez que “através das trocas linguísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas essas esferas” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 9). O mundo chega a nós, primeiro, pela linguagem e é por meio dela que conseguimos construir sentidos e refletir sobre a nossa posição em relação à referencialidade social e histórica que estamos inseridos. Insisto em reafirmar que não existe compreensão de mundo que não passe pelo discurso e que, se há uma variedade de gêneros não-literários que colaboram para essa nossa formação, a especificidade da literatura se encontra no fato de que:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato,

que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 14).

É por conta desse aspecto que, ainda hoje, lemos, refletimos e somos atravessados por Homero, Cervantes, Shakespeare, Machado de Assis, Lima Barreto, Fernando Pessoa, entre tantos outros expressivos autores. É por conta dessa específica habilidade comunicativa, que somente a literatura possui, que se justifica a sua permanência e a preocupação crítica que devemos ter ao lidar com esse tipo de texto em sala de aula e reafirmar o nosso compromisso com a formação de leitores que consigam ir além da decodificação para serem, como propôs Hans Robert Jauss (2003, p. 116), capazes de “encontrar (...) as perguntas que lhe[s] revelarão qual a percepção o mundo e qual o problema moral visados pela resposta da literatura”. Retomando o pensamento de Ricardo Piglia (2012), não apenas a literatura é o lugar privilegiado de *deslocamento* onde se pode construir o espaço em que um outro, obliterado por algum processo violento de silenciamento, pode falar, mas também o espaço onde o leitor, participante essencial desse jogo comunicativo, pode se *deslocar* a fim de que possa não se submeter a nenhum jugo opressor que o empurre a um silenciamento e se assumir como sujeito crítico e comprometido. Fundamentalmente, trabalhar o texto literário em sala de aula deve ser um exercício em que *é preciso estar atento e forte* à tomada de consciência de que, se “a educação [não] é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta” (FREIRE, 2015, p. 110).

Evidentemente, esse exercício crítico de deslocamento passa também por garantir um espaço de destaque à leitura subjetiva construída pelos alunos, já que esse movimento é de extrema importância para a formação não apenas de um leitor crítico, mas também de um sujeito crítico como um todo, instigando-o para uma constante construção de uma postura reflexiva. Há de se atentar, porém, que privilegiar as leituras subjetivas não implica em aceitar qualquer hipótese levantada, uma vez que não serão todas irão corroborar com a materialidade apresentada pelo texto literário. Tecendo as subjetividades que se apresentam, a sala de aula assumiria, assim, um “papel de regulador” (ROUXEL, 2013, p. 23), já que a construção coletiva das leituras contribui para que o ambiente escolar se torne um “lugar de

debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), (...) ilumina[ndo] a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos” (ROUXEL, 2013, p. 23). Estabelecendo-se essa comunicação, creio que não se perde de vista a essência comunicativa que não apenas é inerente ao texto literário, mas também ao trabalho de leitura, evitando-se o esvaziamento da linguagem, como propôs Calvino (1990), e reforçando que, nesse exercício tão desafiador e fundamental que é a formação do leitor, “é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói a sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32).

Se fizermos uma breve digressão, perceberemos que a problemática da formação do leitor literário no Brasil vem de longa data. Retomando o uso do livro didático no começo do século XX em nosso país, Regina Zilberman (2012, p. 28) aponta que, por exemplo:

A série de livros didáticos de João Kopke (1852-1926), produzida no início do século, também exemplifica esse pensamento, segundo o qual se começa pelo livro da leitura, encarregado de ajudar a memorizar a linguagem oral elevada, e desemboca-se no conhecimento da literatura, representada por textos modelares de escritores brasileiros.

Julgo que para nós, envolvidos com reflexões sobre a prática docente e questões que se apresentam no cotidiano da Educação Básica, o que mais espanta não é exatamente a visão de João Kopke – afinal, correríamos um risco de um anacronismo que beiraria ao absurdo. A causa do espanto é que esta visão ainda se faz presente após tantos anos e apesar de uma sequência de estudos de relevância crítica que propuseram o debate sobre o lugar do texto literário na sala de aula e apresentaram novas metodologias para o trabalho com a literatura. Já no final dos anos 80, por exemplo, Aguiar & Bordini (1988, p. 17) atentavam, de antemão, para algo incontornável: “a educação do leitor não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal”. Ou seja, há um espaço para fruição e reflexão – não presente nessa visão de João Kopke e que se estendeu até os tempos presentes – que não está previsto em uma educação literária pautada no beletismo e na ideia modelar de uma antologia que comporte os modelos que justificariam um nacionalismo literário. Se é indiscutível o papel da literatura em fazer com que o homem seja

emancipado em seu devir histórico e social, uma vez que “a ficcionalidade desdobraria então a dualidade humana numa multiplicidade de papéis, e nesse sentido mostraria os humanos como aquilo que eles fazem de si mesmos e aquilo que eles próprios entendem ser” (GUSMÃO, 2004, p. 312), a visão de uma certa historiografia literária que permanece na BNCC não parece estar muito distante de posturas adotadas em relação ao texto literário em sala de aula no começo do século XX:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (BRASIL, 2018, p. 525).

Apesar de o texto da BNCC dar margem para entendermos o exercício da literatura como um jogo em que “a arte, num imenso jogo de correspondências, se copia de alguma forma o mundo real, não deixa sobretudo de aludir ao mundo das formas inventadas” (SILVA, 2020, p. 32), destacando a memória cultural inerente à potência da palavra literária, há alguns pontos que merecem ser discutidos. Em primeiro lugar, como recorda Débora Ventura Klayn Nascimento (2022, p. 205), o uso da palavra “identificar” nesta habilidade, direcionada ao trabalho nos três anos do Ensino Médio, “sugere um estudante orientado a, em uma postura passiva, apenas reconhece[ndo] o que está dado”. Ou seja, não há um direcionamento explícito que implique em um papel mais ativo por parte do estudante, construindo uma reflexão sobre o texto com o qual está lidando. Além disso, o problema de tratar a literatura no Ensino Médio unicamente sob o prisma de uma historiografia pautada em uma visão nacionalista e sem problematizar o cânone está no fato de que “a chamada história da literatura é muito ampla e não corresponde apenas a uma visão da história, mas sobretudo não corresponde às modernas correntes da história” (REZENDE, 2013, p. 102). Evidentemente, os contextos social, político e histórico são importantes para um melhor entendimento dos textos trabalhados no cotidiano escolar: *Macunaíma*, por exemplo, não pode ser dissociado de um projeto político e estético presente no advento do Modernismo brasileiro, tal qual a leitura de *O Cortiço* ganha uma outra dimensão se relacionarmos o texto

não apenas às linhas gerais do Realismo-Naturalismo, mas também à própria construção histórico-social referenciada pela matéria narrativa.

Nesse sentido, penso que a experiência da leitura literária não deve ser obliterada em detrimento a uma composição de um suposto quadro evolutivo de linhagem positivista para ilustrar o que é literatura. Se os movimentos estéticos e a materialidade das condições políticas, sociais e históricas podem (e, em muitos casos, devem) ser evocados quando trabalhamos com determinado texto em sala de aula, é para *contribuir* com a dimensão da leitura literária, não para ser anterior a ela ou diminuir a sua importância. De maneira conflituosa, a mesma BNCC que insiste nessa ideia de que se mantenha esse ensino de literatura no Ensino Médio, também propõe uma habilidade que vai na contramão de um direcionamento mais passivo do estudante:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 525)

O que percebemos é que, na mesma página do documento, uma habilidade insiste na passividade do aluno, que deve apenas “identificar” sem construção reflexiva, enquanto outra traz uma visão em que a mediação de diferentes perspectivas a partir do confronto com um texto literário “pode amplificar o processo da leitura, contribuindo com a percepção de diferenças e tensões quanto aos modos de se relacionar com os textos e com o mundo” (NASCIMENTO, 2022, p. 212). Penso que, no que tange à proposta do contato entre o texto e o leitor em sala de aula, essas ideias tão opostas que são apresentadas concomitantemente se justificam pelo momento histórico e social em que esse documento foi redigido. É importante salientar, mesmo que isso já tenha sido apontado inúmeras vezes, que a existência do documento é, sobretudo, “interessada na uniformização do pensamento, com vistas à sustentação de um projeto de escola que forme estudantes orientados por uma única verdade: aquela de que fazem uso as elites dominantes para se manter nos centros de poder” (AMORIM; SILVA, 2022, p. 157). E, mesmo que o documento reforce e indique uma inclusão do trabalho com “a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a

latino-americana etc., obras da tradição popular (...) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 526), dando relevo para produções que foram historicamente silenciadas e que encontraram pouco espaço no cotidiano escolar, não verticaliza a discussão e “pouco elucida para o professor – quem, de fato, irá, em sua comunidade escolar, construir o currículo com base nesse documento – modos possíveis de trabalho com o literário a partir das mudanças sinalizadas” (AMORIM; SILVA, 2022, p. 171).

Retomando o pensamento de Wolfgang Iser (1983, p. 388), “como produto de um autor, cada texto literário é uma forma determinada de tematização do mundo”, o que faz da escrita literária uma forma irremediavelmente reflexiva e que potencializa o ato da leitura como algo que muito tem a contribuir para a emancipação do homem. Como lembra Calvino, é pelo contato com a transfiguração empreendida pela arte literária que também podemos escapar ao esvaziamento da linguagem e combater ideologias que visem a uma uniformização, retirando de nossa alçada a construção de um pensamento crítico. Nesse sentido, o texto literário sempre será um *discurso comprometido* e a importância de seu ensino está relacionada ao fato de que “a literatura (...) oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2012, p. 60) e que a construção do leitor sempre passará por um processo a fim de que se possa atingir a sua emancipação, já que “o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (COMPAGNON, 2012, p. 72).

Um exercício que será essencialmente político e sempre em construção, portanto. E, se não me escusei de apontar o contexto político em que foi redigida a Base Nacional Curricular Comum, também não retiro de meu texto o contexto político em que o escrevo, com a atrocidade que vem sofrendo a literatura – e, por conseguinte, as humanidades – em uma sociedade pautada pela imposição de uma elite que, para manter seus interesses, (re)força a ausência da construção de um pensamento crítico da população em um geral. A

FONSECA, C. H.

atrocidade que é esse Novo Ensino Médio está intimamente relacionada aos interesses desses grupos sociais que não admitem e não desejam perder não apenas a sua hegemonia, mas também o controle de um jugo que perpetuará as diversas formas de opressão. Evidentemente, a escola – e não apenas o Ensino Médio – necessitam urgentemente de transformações, mas essas mudanças não podem vir a serviço de ideologias que reforcem um esvaziamento do exercício dialógico que deve ser não apenas a formação do leitor, mas o projeto educacional como um todo. Por ser uma das construções culturais que sempre combaterá essa peste da linguagem, o espaço destinado à literatura na escola sempre sofrerá um ataque para minimizar a sua essência reflexiva, mantendo-se ideais de beletrismo e uma metalinguagem que não quer superar a decodificação. Ainda hoje, a principal questão da leitura literária em sala de aula talvez esteja relacionada à “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE, 2013, p. 111).

AINDA HOJE, FORMAR LEITORES CONTRA A PESTE DA LINGUAGEM

Insisto, portanto, que o grande desafio para formar leitores contra um esvaziamento da experiência também passa por um exercício ético e estético de *deslocamento* do ambiente escolar, que deve ser o espaço propício para que a lógica do discurso não se renda ao simples utilitarismo e decodificação pautados em uma sociedade que se quer cada vez mais tecnocrata e que, indo na contramão de uma proposta humanista de educação, em que os sujeitos possam ser emancipados e ter a sua consciência crítica aguçada, ataca frontalmente o texto literário e a sua inerente possibilidade de intercambiar experiências. Novamente, é preciso lembrar que o valor da literatura reside justamente na capacidade democrática que esta tem,

pela liberdade que a funda, [em] exprimir conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que

frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p. 165).

A literatura tem muito a contribuir com o sentido de humanidade, restituindo-o no devir histórico-social que experienciamos ao longo de nossas trajetórias. Formar leitores contra a peste da linguagem, então, significa também formar seres humanos que não se rendam a um duro projeto de silenciamento, uma vez que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo original) porque, ao lidar com o texto literário em sala de aula, a formação do leitor se encontra intrinsecamente relacionada ao trabalho crítico realizado “através da confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31). Como bem recordaram Aguiar & Bordini (1988), é pela linguagem que nos constituímos e é através dela que realizamos a nossa formação e atividade humanas. E, como lembrou nosso grande mestre Antonio Candido (2011, p. 188), não se deve perder de vista a estreita ligação entre a potência do texto literário e a manutenção dos direitos humanos, visto que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Assim, a estética envolvida na formação de leitores não pode ser dissociada de uma ética no ensino. Tomando de empréstimo, mais uma vez, a imagem de Ítalo Calvino (1990), o contato com o texto literário é aquilo que pode formar a nossa humanidade e os anticorpos necessários para enfrentar a peste da linguagem que, constantemente, está à nossa espreita, procurando nos desumanizar. Possamos, então, organizar a nossa humanidade não apenas na esfera mais íntima, como apontou Candido, mas também estender isso para que o trabalho com o texto literário em sala de aula seja o espaço privilegiado em que a potência

FONSECA, C. H.

artística *desloque* os contornos de nossa percepção para a capacidade de agir e modificar a realidade à nossa volta.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMORIM; M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2022.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/04/2023.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUESCU, H. C. **Experiência do Incomum e Boa Vizinhança**. Literatura Comparada e Literatura-Mundo. Porto: Porto Editora, 2013.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**. Campinas, São Paulo: número especial, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, R. C. De Ítalo Calvino a Ricardo Piglia, do centro para a margem: o deslocamento como proposta para a literatura deste milênio. **Alea: Estudos Neolatinos**. Rio de Janeiro:

UFRJ, v. 6, n. 1, 2004.

GUSMÃO, M. Da literatura enquanto configuração histórica do humano. **Actas do Colóquio Internacional Literatura e História**. Porto, v. 1, 2004.

ISER, W. O ato de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, 2v.

JAUSS, H. R. **A literatura como provocação (História da Literatura como provocação literária)**. Lisboa: Vega, 2003.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCIMENTO, D. V. K. Leitura literária na BNCC: atividade estética como fruição. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2022.

PIGLIA, R. **Uma proposta para o novo milênio**. Disponível em: <<https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2015/06/cado2.pdf>>. Acesso em 02/04/2023.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, E. R. O Museu Imaginário e a difusão da cultura. In: ROSA, E. R. **A reflexão da literatura**: ensaios sobre literatura francesa. Belo Horizonte: Moinhos, 2020.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

SOBRE O AUTOR

Carlos Henrique Fonseca é Mestre (2020) e Doutor (2022) em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. Atualmente, é Professor Adjunto de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), atuando em turmas de Educação Básica e Ensino Superior.