

# COMO AINDA ENSINAR LITERATURA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?

## *HOW TO STILL TEACH LITERATURE IN CONTEMPORARY BRAZIL?*

Jefferson Silva do Rego<sup>1</sup> (PPGLL-UFG)

**RESUMO:** Tem-se aqui a intenção de contribuir com a instrumentalização teórico-metodológica dos professores de língua portuguesa (enquanto língua materna), em seu desafio cotidiano de promover o encontro das novas gerações com a obra de arte literária, mediante o conceito de letramento literário, de Rildo Cosson (2019). Para tanto, serão abordadas sucintamente duas frentes de trabalho no âmbito do ensino de literatura no contexto do Brasil contemporâneo: 01) primeiramente, ratifica-se a necessidade de combater o excesso de historicismo das abordagens tradicionais; e 02) no intuito de tornar mais significativo o estudo de obras literárias, torna-se uma urgência articular a esse estudo exercícios de escrita criativa. Espera-se demonstrar que a qualificação dos docentes de língua portuguesa passa, necessariamente, pela compreensão do conceito de letramento literário.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Ensino de Literatura. Escrita Criativa.

**ABSTRACT:** *It is intended here to contribute to the theoretical-methodological instrumentalization of Portuguese language teachers (as mother tongue), in their daily challenge of promoting the encounter of the new generations with the literary work of art, through the concept of literary reading, by Rildo Cosson (2019). To this end, two work fronts will be approached in the context of literature teaching in the context of contemporary Brazil: 01) first, the need to combat the excessive historicism of traditional approaches is ratified; and 02) it becomes urgent to evaluate the possibility of combining the significant study of a literary work with exercises of creative writing. It is expected to demonstrate that the qualification of Portuguese language teachers necessarily passes through the understanding of the concept of literary reading.*

**Keywords:** *Literary Literacy. Teaching Literature. Creative Writing.*

---

<sup>1</sup> Fez Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (2007) e Mestrado em Letras e Linguística (2016), pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, cursa o Doutorado em Literatura na mesma universidade, estudando a poesia de Conceição Evaristo. E-mail: [entrecas@gmail.com](mailto:entrecas@gmail.com)

## **I. Primeiras palavras**

Sabe-se que a concepção, recepção, circulação e mesmo a criação da literatura variam no decorrer do tempo e do espaço, haja vista a grande variação das condições de produção e de recepção desta arte ao longo da história humana.

Em um país como o nosso, onde o acesso à escola de qualidade, à cultura acadêmica, à leitura, à literatura e à arte é quase sempre um privilégio de classe, tratar do ensino de poesia em sala de aula pode parecer um capricho, tendo em vista que há muitas outras tarefas educacionais mais urgentes a cumprir. Mas, segundo o professor Alexandre Pilati (2017), no escopo de uma educação humanista e emancipadora, há uma urgência das coisas não imediatas que é preciso considerar.

Pilati (2017) está convicto de que é preciso avançar em relação à “pedagogia da leitura” (visão em que o importante é que os alunos leiam, não importa o que, pois qualquer texto vale a mesma coisa na formação escolar dos leitores). O autor crê que a formação dos estudantes precisa ir além das balizas do trivial senso comum e do cipoal teórico a que estão condenados. A literatura, a arte e a poesia podem dar uma contribuição decisiva para a formação dos jovens nos contextos escolares, especialmente, aqueles das classes menos favorecidas social e economicamente. Por isso, é preciso levar às salas de aula um bem social (a poesia, a literatura e a arte) que tem sido sonogado aos estudantes.

Ora, para Pilati (2017), a especificidade da literatura está na vivência de experiências humanas através da mediação de uma forma estética particular. E essas vivências são fundamentais não apenas para a formação escolar dos estudantes, mas também para o incremento da sua percepção de si mesmo e do mundo, sendo ademais, um infinitivo estímulo à intervenção na realidade injusta, que, quase sempre, precisa ser transformada e humanizada. No horizonte de sua proposta (resgatar alguns fundamentos da literatura que podem ajudar os jovens a se posicionarem diante de um tempo histórico que intensifica cada vez mais a alienação), Pilati frisa que o trato com o texto poético precisa fazer sentido para os estudantes; logo, não pode ser um elemento meramente formal, cerimonioso, que contribua com o imobilismo das consciências. Afinal, a poesia mexe conosco, mobiliza-nos e, por isso, não é aceitável deixar que a escola contribua para sua paralisia. Nesse sentido, faz-se urgente

conceber a literatura e a poesia como força humanizadora decisiva para a formação dos sujeitos, o que implica considerá-la “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, conforme ensina Antonio Candido (2011).

Logo, quanto ao ensino de literatura, repensar e ressignificar as práticas docentes em ambientes formais de ensino implica, necessariamente, a construção de um conhecimento consistente sobre a literatura e seu ensino; a dizer, implica garantir, em sua formação inicial, uma instrumentalização teórico-metodológica adequada ao seu desafio cotidiano de promover o encontro das novas gerações com a obra de arte literária. Acredita-se aqui que uma estratégia interessante, a serviço desses docentes, consiste na apropriação e uso sistemático do conceito de letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2019).

Com um enfoque claro no ensino de literatura no ensino básico, Cosson (2019) foca na formação dos professores, no intuito de promover o letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura. Em um primeiro momento (os pressupostos), o autor discute o valor social da literatura, sua escolarização e analisa o processo de leitura. Em seguida, Cosson apresenta práticas do letramento literário, em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e uma sequência expandida. Por fim, ele apresenta diversas oficinas com o objetivo de fornecer aos professores mais ferramentas para um trabalho profícuo com a literatura:

É para enfrentar essas situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura na escola que escrevemos este livro. Letramento literário: teoria e prática é uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica. Resultado de vários anos de leitura, pesquisas, práticas de sala de aula minhas e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Não pretende, portanto, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele se configura, por assim dizer, como uma reinvenção da roda. (COSSON, 2019, p.11).

Parte-se aqui do pressuposto de que ensinar literatura deve ser parte de um projeto de ensino que objetive preparar os estudantes para desenvolverem seu senso crítico e estético, de modo que possam participar ativamente da sociedade, descobrindo-se nela. Para isso, entende-se que o ensino de literatura deve compreender outros elementos além da leitura das obras, considerando-se todo o seu sistema, aqui visto a partir da teoria dos polissistemas, de Itamar Even-Zohar (da Universidade de Tel Aviv).

Baseando-se na teoria de Pierre Bourdier, Even-Zohar localiza a literatura como um sistema específico dentro do sistema cultural, que, por sua vez, engloba vários sistemas além do cânone, como a paraliteratura, a literatura de massas, a literatura infanto-juvenil, as literaturas regionais etc. Cada sistema é formado por leitores, produtores, obras, mercado, instituição (crítica, escola, editores, meios de comunicação), repertório (formas e técnicas literárias). E são as relações de poder e valor estabelecidas entre tais elementos que determinam como o produto literário circulará e será avaliado pela crítica especializada e pelo público leitor. Dessa maneira, pensar que o ensino de literatura deve estabelecer-se também a partir desses elementos significa tirar o foco da obra, que é, na realidade, o produto final, para focar em promover o envolvimento do estudante com a teia do próprio sistema literário, buscando sua formação leitora de maneira mais ampla e efetiva.

É preciso, então, pensar na escola e seus alunos como parte integrante e importante do sistema literário (que Even-Zohar localiza na instituição), para o que não basta ler a literatura “despretensiosamente”; antes, é necessário formar leitores que continuarão fazendo o sistema funcionar, isto é, atuando também como editores, críticos, jornalistas, escritores, etc. A dizer, ao considerar os elementos do sistema literário na leitura de uma obra, o estudante tende a compreender o peso desses elementos no estudo da obra literária como fenômeno cultural e, assim, sua importância social. A partir disso, o estudante pode perceber como ele faz parte desse sistema. A ideia é que esse movimento em torno das obras auxilie no entendimento da sua constituição cultural e estética (sem esquecer que a própria estética é cultural) e faz ver a literatura dentro da dinâmica social, em suas correspondências e contradições.

Nesse sentido, há dois eixos que é preciso abordar para pensar como isso pode ser efetivado em sala de aula: o primeiro é ter consciência do prejuízo em que consiste, para um ensino significativo de literatura, a abordagem tradicional pelo viés exclusivo da história da literatura; o segundo é a possibilidade de aliar, no ensino de literatura, a leitura das obras a serem estudadas e exercícios de escrita criativa.

## **II. Ranços das abordagens tradicionais**

Conforme Hélder Pinheiro (2018), os problemas relativos ao ensino de poesia são inúmeros e diversos. Nem mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, a

partir dos anos 1970, houve um trabalho efetivo que favorecesse a aproximação entre os leitores escolares e a poesia.

Sobre esse primeiro eixo, o que fica evidente é o distanciamento entre o recorte cronológico e a vida social do estudante. Isto prejudica a compreensão deste acerca do sistema literário. Não se quer dizer, com isso, que toda abordagem histórica da literatura deva ser abolida, mas que ela não pode ser o enfoque principal das aulas. Não raro, a simples cronologia (que simplesmente lista obras importantes de cada época) põe as obras lado a lado, explicando-as mediante a relação imediata com seu contexto histórico; logo, simplificando todas as relações do sistema literário e, conseqüentemente, empobrecendo o estudo das obras.

Para piorar, essa cronologia é abordada do passado ao presente, colocando o aluno menos experiente em contato com obras mais antigas e o aluno mais experiente com as mais recentes. Este último caso não é um problema. Mas, no primeiro, torna-se um grande empecilho o estudo de obras literárias mais antigas por alunos que até então vem de pouco ou nenhum contato com a literatura. Isso porque a leitura produtiva desse tipo de obra pressupõe uma compreensão de questões instrumentais como as mudanças linguísticas ocorridas no tempo, bem como a variação histórico-social das concepções de arte e literatura.

É claro que o estudante do ensino básico não está aprendendo, necessariamente, para ser um professor, crítico ou teórico de literatura (embora possa um dia vir a sê-lo), para quem essas discussões são fundamentais. Mas, mesmo quando se aborda a literatura pelo viés histórico, essas questões não podem ser ignoradas, como se a literatura fosse uma e a mesma em todos os tempos e lugares. A bem da verdade, quando, no ensino tradicional, enfoca-se a literatura a partir de sua história, o intuito é de valorizar o cânone. Entretanto, não se pode mais pensá-lo de maneira simplista, seja pela reivindicação que os diferentes grupos político-culturais têm feito dele (o que demonstra, afinal, o quanto a literatura ainda é vista como lugar importante de realização da cultura); seja pelo fato de que, constantemente, tem-se “redescoberto” escritores esquecidos/negados pelo cânone em sua época, e revalorizados posteriormente.

Jorge de Lima, por exemplo, não foi canonizado imediatamente em sua estreia, tendo recebido várias críticas negativas nos jornais. Por outro lado, Dalcídio Jurandir, romancista paraense que produziu entre 1930 e 1970, ainda hoje custa a entrar no cânone nacional, não obstante figure como um dos principais nomes da literatura paraense, com valor social e

estético aclamado pelos estudos acadêmicos. Os dois exemplos demonstram o quanto a literatura é um sistema complexo, e, portanto, ainda mais atrativo.

Nesse sentido, a abordagem pela história literária poderia, no mínimo, ser feita “de trás pra frente”, colocando o estudante menos experiente em contato com a literatura contemporânea, não porque ela seja, em si, “mais fácil”, mas porque pode potencializar a compreensão da obra e suas relações com a sociedade que a cerca. Além disso, deve se levar em conta que boa parte dessa literatura está permeada de técnicas difundidas por outras mídias, como a intertextualidade criativa e irreverente (o pastiche, a paródia, entre outros). Logo, levando em consideração que essa produção constantemente referencia-se à própria literatura, aproximar o jovem estudante da literatura contemporânea é um excelente caminho para induzi-lo à posteriores leituras de outras obras (geralmente, aquelas clássicas com as quais a literatura contemporânea dialoga).

Por conseguinte, como a maioria dos currículos exige que o professor siga a história literária, e como é preciso “contornar” essa exigência, defende-se aqui que uma forma interessante é levar para os estudantes as obras mais contemporâneas que fazem referência (e ou reverência) às obras clássicas canonizadas presentes no currículo escolar (portanto, de estudo obrigatório). A título de exemplo, tem-se **O Romanceiro de Dona Virgo**, de Claudio Daniel, livro de contos contemporâneos, os quais partem sempre de um motivo da literatura de língua portuguesa clássica (versos de Camões, Gregório de Matos, Álvares de Azevedo, Tomás Antonio Gonzaga) para construir novas histórias, às vezes usando os próprios escritores clássicos como personagens. Trabalhar um livro como este, certamente, estimula o jovem leitor a descobrir essas obras clássicas, além de possibilitar uma ponte entre elas e a sociedade atual.

Também é possível trabalhar com elementos da cultura *pop*, a exemplo de desenhos que trazem personagens clássicos da literatura universal, episódios de séries de humor que usam episódios conhecidos da literatura (como Chapolin); ou músicas que voltam aos mesmos motivos, imagens e metáforas trabalhados pelas obras canônicas. Expor esse universo (de diálogos) aos estudantes ajuda a envolvê-los no mundo da literatura. A dizer, a aproximação da literatura “curricular” com os elementos da cultura *pop* consiste em uma estratégia que pode mostrar também como ocorre a circulação social e, às vezes, até a mercantilização da literatura em diferentes níveis de complexidade.

Enfim, tais estratégias, no frígir dos ovos, também ajudam o estudante a pensar a literatura como um elemento fundamental na formação de nossa sociedade ao longo do tempo, e não como algo velho, ultrapassado, coisas velhas e mortas que precisam ser “decoradas”. Ademais, destacam o conteúdo humanístico fundamental da literatura, ao valorizar aquelas características “quase atemporais” das obras, bem como as inquietações que transpassam os tempos históricos.

### **III. A escrita criativa como parte inexorável do processo**

A poesia é práxis vital porque, enquanto arte, ela é capaz de refletir e de produzir a humanidade dos seres humanos. Leandro Konder, em um texto sobre a leitura de poemas, articula-se a essa concepção de poesia:

Antes de mais nada, lembremos que a necessidade humana de se expressar poeticamente é muito antiga. A linguagem poética é anterior à linguagem em prosa, que veio mais tarde, com todas as suas complicações, conexões, conjunções etc. O fato de que ela tenha durado tanto tempo – milênios! – não sugere que a poesia corresponde a uma demanda profundamente enraizada na alma dos seres humanos? (KONDER, 2005, P. 13)

Entretanto, apesar dessa sua relevância, na sala de aula, vê-se, na maioria das vezes, apenas uma miragem desse potencial estético humanizador da linguagem poética, quando se leva a poesia de modo meramente protocolar, valendo-se de instrumentalizações técnicas, nomenclaturas complicadas e esquematizações históricas vulgares.

Mediante essa reflexão preliminar, entende-se melhor o segundo eixo, qual seja, a possibilidade de aliar, no ensino de literatura, a leitura literária e exercícios de escrita criativa. Nesta proposta, duas ideias são basilares: 01) Exercitar a escrita criativa pode auxiliar no envolvimento dos estudantes com a leitura e o estudo de uma obra literária em específico; e 02) É preciso desmistificar a ideia generalizada de que somente pode escrever literatura seres humanos “anormais”, porque demasiadamente inteligentes ou porque inspirados pelas musas; como dizia Platão (2006), em **A República**.

Em relação à primeira ideia, o que a norteia é a constatação de que atualmente os estudantes acham a leitura literária chata e desinteressante, de modo que não conseguem ver nela um sentido prático. Essa demanda vem de um tipo de sociedade que valoriza mais o fazer que o pensar, desassociando-os. Conseqüentemente, reproduz-se um tipo de ensino mais preocupado com a reprodução de técnicas. No entanto, é preciso também “dobrar” essa circunstância, e não simplesmente ignorá-la. É necessário, pois, compreender que essa desvalorização contemporânea tem a ver com o fato de que a literatura é um gênero discursivo, que, segundo Mikhail Bakhtin (2010), não demanda uma responsividade imediata, por visar não só os leitores atuais, mas também os futuros, em busca de perenidade temporal. Essa responsividade lenta leva, então, à falsa ideia de que é um discurso sem função prática. Pensando nisso, é preciso crer e defender que escrever, a partir e em concomitância à leitura de uma obra literária em estudo, pode ser uma forma de mostrar aos estudantes que é possível tornar a literatura mais “prática”, transformando essa leitura em “alguma coisa” palpável no mundo – embora essa “alguma coisa” não possa de imediato mudar o estado das coisas, da mesma forma que tantos outros campos do conhecimento não têm tal poder.

Ora, sabe-se que, se a arte não é uma urgência, ela é, todavia, fundamento de nossa humanidade, pois liga-se a uma função primordial da constituição da humanidade, que é o “fantasiar”. Freud nos diz que o “fantasiar” (*Phantasieren*) é a base do trabalho do poeta (do criador), além de ser uma garantia fundamental da saúde psíquica. Criar arte é um modo de formar o humano: “O poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia, que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade” (FREUD, 2013). Através desse trabalho em que mobiliza seus afetos, o poeta cria um universo novo, composto com os elementos de seu mundo, agora reordenados em um plano outro de significação. Como, em nosso trabalho como educadores, não basta adaptar os estudantes ao mundo, é preciso dar-lhes ferramentas para poder imaginar (e criar) um mundo melhor, a poesia precisa fazer parte da educação básica dos jovens estudantes.

Cabe ressaltar que não se faz aqui alusão a exercícios de comentários impressionistas acerca de alguma obra ou a questionários que demandem dos estudantes extensas respostas escritas. Antes, trata-se de exercícios de escrita de textos literários que, embora, em um primeiro momento, não vislumbre imediatamente seu “para quê” no mundo objetivo, fazem

parte de um processo maior, qual seja, contribuir para que os estudantes desenvolvam gradativamente competências e habilidades com o texto literário, que acabam transformando o modo de eles se veem no mundo e de agirem nele.

Logo, exercitar técnicas de escrita literária, juntamente com a leitura de uma (ou mais) obra literária, é uma forma de permitir que os estudantes se posicionem no mundo via língua, sendo donos de suas próprias palavras. E ao se expressarem, podem tornar o espaço da sala de aula mais democrático e produtivo. É uma forma real de promover diálogos que colaborem tanto com a vida dos estudantes quanto com o fortalecimento do sistema literário. Isso não significa afirmar que o estudante é quem deve ditar o que estudar, a partir de seu conhecimento prévio. Este deve ser usado e valorizado, mas não deve servir como barreira para que ele não aprenda outros conhecimentos. Antes, ao dialogar com as obras em estudo e compreender melhor o sistema literário, o estudante pode localizar seu mundo dentro dessas relações e usar a apropriação do conhecimento linguístico-literário para exprimir-se, fortalecendo sua consciência de sujeito-autor no mundo (real ou fictício):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2019, p. 17).

Nesse sentido, Cosson defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição. Na verdade, esta depende daquela. Para o autor, ao entendermos que o letramento literário é uma prática social, fica sob a responsabilidade da escola o ensino de literatura; visto que “A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2019, p. 23)

Desse modo, ainda que nas aulas tradicionais de literatura na escola – com o tempo de aula reduzido e que precisa ser dividido com as aulas de língua portuguesa, cujo objetivo é “mais funcional” –, não haja espaço para oficinas literárias, nas quais a escrita criativa poderia ser melhor trabalhada, é possível usar o tempo normal de aula para exercitar a escrita literária,

dialogando com as obras em estudo. Inclusive, no intuito de verificar a compreensão de leitura do aluno e até a sua visão de literatura, pode-se usar os exercícios de escrita criativa como instrumentos avaliativos.

Para Pinheiro (2018), é evidente que vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. É preciso ter critérios estéticos para selecionar os poemas. Não se pode cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética. Entre os jovens, as temáticas sociais costumam ter boa recepção. Textos que discutam preconceitos sociais, étnicos e questões de gênero suscitam debates às vezes calorosos e podem contribuir para a formação humana dos estudantes. Nessas situações, sugere-se o trabalho com diferentes gêneros literários e até com outras artes. O diálogo com diferentes textos ajuda a perceber e compreender a especificidade do texto poético. Bons poemas oferecidos constantemente aos estudantes (ler com eles um poema, sem nenhum objetivo pragmático, ao menos uma vez por semana), mesmo que para aqueles refratários, tem eficácia educativa insubstituível. E para saber as razões dessa “eficácia” da poesia é preciso refletir sobre sua “função social”: “Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade” (ELIOT, 1991, p. 29).

Para Pinheiro (2018), o não acesso dos jovens a poemas significativos da tradição literária brasileira desencadeia uma seqüela em sua formação como seres humanos e cidadãos. Mas a função social da poesia não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. Antes, trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes só se percebe pelo brilho no olhar do estudante na hora de uma leitura, pelo seu sorriso, pela abordagem e conversa entusiasmadas no corredor. Voltando a Eliot. Há um fragmento que, ao revelar o modo como o poeta ensina ao leitor e a si, consiste em um bom argumento para a inserção da escrita de poemas na aula de língua portuguesa e literatura: “Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias. (ELIOT, 1991, p. 30).

George Thomson (1977), ao estudar as relações da poesia com a comunidade em sociedades primitivas e mais modernas, afirmou que, em nossas origens, toda poesia foi um ato social, em que comungavam o poeta e o povo:

O artista conduz os outros homens a um mundo de fantasia, onde seus anseios se libertam, afirmando desse modo a recusa da consciência humana em aceitar o condicionamento do meio: mobiliza-se assim um potencial de energias submersas que, por sua vez, regressam ao mundo real para transformar a fantasia em realidade (THOMSON, 1977, p. 118).

Depois de tão acuradas afirmações sobre a função social da poesia, é possível permanecer privando os estudantes da experiência da leitura de poemas? Segundo Moisés (2019), seria o caso de voltar a indagar (enquanto isso for possível): para que serve a poesia? E repetir: a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez: “A poesia nos ensina a subverter permanentemente o já visto, no enalço da renovação e do aperfeiçoamento ilimitado, em eterno confronto com o simulacro de “perfeição” imposto pela ideia sectária e utilitarista de uma sociedade esvaziada de memória, consagrada ao consumo” (MOISÉS, 2019, p. 42).

Assim, os tipos de atividade possíveis são reinvenções e ou finalizações de contos, poemas, crônicas etc. bem como a criação original (individual ou coletiva) de textos inscritos em algum gênero literário. Por esse viés, a prática da escrita literária, certamente, poderá auxiliar os estudantes no estudo das obras em estudo, ajudando-lhes na construção de uma percepção mais crítica do valor estético e das relações político-sociais implicadas na valorização de uma obra. É claro que, nesse tipo de atividade, não se pode exigir, de início, um texto de inegável qualidade literária como critério avaliativo, uma vez que não serão todos os alunos que terão uma satisfatória inteligência verbal criativa. No entanto, tais atividades podem ajudar o estudante a compreender melhor e a valorizar o funcionamento do fenômeno literário.

Nesse percurso, como Hans Robert Jauss (1994) destacou em suas considerações sobre a história literária, é interessante notar a importância da imitação das técnicas, tal como classicamente entendia-se o processo de aprendizagem do artista. Este devia emular os mestres, a fim de se tornar um deles. Somente a partir daí, ele poderia imprimir sua renovação. No ensino escolar de literatura, esse modo tradicional de se aprender a arte tem como benefício a possibilidade de fazer com que um sujeito em formação se aproprie

gradativamente de um repertório de técnicas de escrita. Trata-se de um processo que atua, simultaneamente, em sua competência como leitor e em seu desenvolvimento como ser humano.

Essa é uma questão com a qual quem trabalha com as áreas de arte deve se preocupar. A partir da era romântica, esse modelo de formação do artista passa a ser rejeitado, em nome da criação totalmente nova e individual. Desse modo, a visão que valoriza também a prática (o ensino de técnicas) ainda é desprezada na contemporaneidade, diante da discussão do talento, como se este pudesse emergir sem prática, ou como se não fosse tarefa do professor também criar espaços para incentivar o contato direto dos estudantes com as artes de modo mais coeso e formal. É mais fácil, ainda e infelizmente, continuar a ensinar literatura por manuais de história literária, em que não há responsabilidade de conexão com a realidade concreta dos principais envolvidos nesse processo, quais sejam, os estudantes. Logo, é preciso enfatizar que, na contemporaneidade, ainda predomina a ideia romântica da inspiração, do dom divino. Essa crença está na base dessa recusa do ensino prático de escrita literária. É como se escrever literatura se restringisse a uns poucos iluminados, cabendo aos demais apenas apreciar o talento alheio, resignando-se por não terem sido beneficiado com esse dom. E é essa ideia que também afasta da literatura o estudante do ensino básico. Por conseguinte, em seu lugar, é preciso vociferar a ideia de trabalho com a palavra, a ideia de que a literatura pode e deve ser algo entranhado na vida empírica de todos e todas.

Seria ingenuidade afirmar que isso basta para que as salas de aula formem grandes literatos. Mas é preciso defender que a escola, enquanto parte constituinte do sistema literário, possibilite a entrada da literatura enquanto manifestação artística fundamental ao longo da história humana. É preciso, portanto, que os professores de línguas (e literatura) disputem de maneira mais efetiva o espaço da sala de aula enquanto elemento importante do sistema literário.

#### **IV. Palavras derradeiras**

No ensino básico, o ensino de poesia, quando acontece, tem se restringido à leitura. Para ampliar sua relevância, é preciso repensá-lo e discuti-lo por outras vias. A prática da escrita de poemas pode ser uma estratégia interessante. Seu objetivo é contribuir com a

formação do estudante escrevente, e não do poeta. A proposta se fundamenta no princípio de que poesia é arte e, como tal, pode e deve ser ensinada para que produza nos estudantes um real efeito de apreciação, análise e interpretação da literatura. Aliás, ensinar poesia pela prática desta arte leva o estudante, como aquele que escreve e lê poemas, ao desenvolvimento de autoria, da capacidade de dar acabamento a certos acontecimentos do mundo a partir de uma posição axiológica, como orienta Bakhtin.

Em eventos acadêmicos, bem como em revistas especializadas, livros e programas de disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação em Letras e Linguística, há abordagens sobre o ensino de literatura no ensino básico, notadamente quanto à prosa de ficção e à poesia. Em uma primeira observação, parece que a literatura é protagonista desse cenário. No entanto, o corpo mais presente e em ação diz respeito às estratégias de ensinar, ao que se chega pelo caminho da discussão, descrição e crítica. Quanto a este último ponto, comumente se considera o ensino vigente negativo por se concentrar na descrição das características das escolas literárias, bem como por se fundamentar em um cânone cuja seleção de autores e obras é apenas repetida, sem debate. Habita o interior das discussões sobre estratégias, a discussão em torno do leitor, no sentido de que o ensino de literatura não realiza efetivamente o chamado letramento literário.

Ora, percebemos um legítimo interesse de transformação: deseja-se realmente construir uma sociedade leitora de literatura, uma sociedade que aprecie a literatura integrada à vida em geral, em suas nuances públicas e privadas. Contudo, ainda que o dedo contra o Estado e suas políticas de ensino esteja sempre em riste, não há uma rebelião instalada; pois, não-raro, a carência de autocrítica por parte de muitos dos sujeitos envolvidos cega-os diante do fato de que são agentes do ensino de literatura.

Ensinar literatura deve ser parte de um projeto de ensino que ouse preparar os estudantes para desenvolverem seu senso crítico e estético, do modo que possam participar ativamente da vida em sociedade, descobrindo-se nela. Quanto ao ensino de poesia especificamente, sabemos que a poesia precisa se tornar protagonista de seu ensino; logo, ela precisa ser praticada durante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, cabe considerar que o aluno escrevente, assim como o poeta, inscreve-se, simultaneamente, no polo de produção e no polo de recepção, pois quem escreve, lê.

Aliás, como já observou Drummond (1974), sempre é preciso enfatizar que não se orienta a Arte-Educação na escola na vã e desnecessária esperança de que os estudantes se tornem escultores, pintores, músicos, dançarinos, atores etc. Isso pode ser considerado em analogia à educação física, que não tem como finalidade formar atletas, mas educar o corpo e promover a saúde. Se toda sorte de conhecimento escolarizado tivesse como finalidade a profissionalização especializada, a escola jamais deveria congregiar conhecimentos e muito menos interdisciplinarizá-los, pois, ao estudar matemática, geometria e trigonometria, o aluno seria obrigado a especializar-se em ciências exatas, e isso poderia entrar em conflito com o estudo de história e filosofia, por exemplo.

Ora, a escrita de poesia se ensina (Longino, 1996); do contrário, poesia não é arte, dado que se ensina a cantar, a dançar, a pintar etc. Para que esse princípio seja eficaz em âmbito escolar, é preciso considerar algumas linhas de força no ensino de literatura no ensino básico, a saber: o ensino das chamadas escolas literárias; o ensino da relação entre literatura e o contexto na qual está inscrita; o ensino da estrutura literária, bem como o ensino de uma seleção canônica de autores e obras. Isso é feito via leitura, e pouquíssimo ou de modo algum, via escrita. Peca-se, é fato, em muito concentrar-se nesses conteúdos e pouco na leitura de obras literárias propriamente ditas. Contudo, apenas a leitura de obras em ambiente de debate não tornaria a literatura protagonista de seu ensino, se sua prática, quer dizer, sua escrita também não estiver em cena.

Além das linhas de força mencionadas, porque não são necessariamente equívocos e não compreendem um modelo estanque; deve-se acrescentar a relação entre poesia e a experiência do vivido, bem como se deve convocar para o diálogo autores e obras preteridas pela seleção canônica. Desenvolver essa discussão envolve tratar de autoria e da tomada do processo de leitura (apreciação, análise, interpretação e explicação) por inversão, no sentido de gerar um efeito de não somente olhar para o objeto (o poema), mas também de produzi-lo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

REGO, Jefferson Silva do. **COMO AINDA ENSINAR LITERATURA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?**

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** – 2ª ed., 9ª reimpressão. – São Paulo: Contexto: 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético.** Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/1974.

FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo – textos clássicos de estética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 269.

ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas.** Trad.: I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

JAUSS, Hans Robert. **História da literatura como provocação à ciência literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra – elementos para uma estética marxista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

LONGINO. **Do sublime.** São Paulo – SP: Martins Fontes, 1996.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta.** – São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** - 1 ed. - São Paulo: Editora Parábola, 2018.

PLATÃO. **A República.** Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

THOMSON, George. **Marxismo e poesia.** Lisboa: Editorial Teorema, 1977.

Recebido em 20/01/2023

Aprovado em 28/03/2023