

UMA CENTELHA NA ESCURIDÃO: O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A SPARK IN THE DARKNEES: THE PLACE OF LITERATUE IN CONTEMPORAY SCHOOL

Lucas Toledo de Andrade

Universidade do Norte do Paraná
ltoledodeandrade@gmail.com

Dayse de Souza Lourenço Simões

Universidade Pitágoras Unopar
dayse.lourenco@cogna.com.br

Emilly Stéfanni de Souza Honório

Universidade Pitágoras Unopar
emilly.honorio@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, pretendemos discutir a relação existente entre literatura e escola, tratando das tensões existentes em torno do processo de escolarização da literatura, enfatizando, sobretudo, o modo como os aspectos políticos e sociais, representados pelos currículos escolares, criam dificuldades para o trabalho com a literatura. Sendo assim, buscamos tratar do apagamento da literatura na escola contemporânea e da importância da escolarização adequada do texto literário como forma de resistência à barbárie e a desumanização dos indivíduos. Para isso, recorreremos a Candido (2012); Perrone-Moisés (2006, 2016) Soares (2001); Ordine (2016); Cosson (2006, 2020) e outros que nos ajudam a refletir sobre o processo de escolarização da literatura e as demandas da escola na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura; Escola; Escolarização da literatura; Sociedade contemporânea.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between literature and school, dealing of the tensions existing of the process of literature schooling, emphasizing, specially, the way in which political and social aspects, represented by school curriculum, creat difficulties to work with literature. Therefore, we seek to think about the silencing of literature in contemporary school and of the importance of literature schooling as a form the resistance to barbarism and the dehumanization process. For that, we use the author as a Candido (2012); Perrone-Moisés (2006, 2016) Soares (2001); Ordine (2016); Cosson (2006, 2020) and other that assist us to think the literature schooling process and the demands the contemporary school.

Keywords: Literature; School; Literatura schooling; Contemporary society.

Considerações iniciais

No vasto campo da educação contemporânea, a intersecção entre literatura e escola emerge como um tema que propicia inúmeros debates. Neste artigo, intitulado “Uma centelha na escuridão: o lugar da literatura na escola contemporânea”, nos propomos a refletir sobre as complexas relações que permeiam o processo de escolarização da literatura no tempo presente.

O cerne desta indagação reside nas tensões inerentes ao entrelaçamento da literatura com os currículos escolares. Entendemos que as demandas da sociedade contemporânea desempenham um papel fundamental na elaboração dos currículos, relacionando-se, conseqüentemente, em uma espécie de apagamento da literatura do cenário escolar. Nesse contexto, surge a necessidade premente de discutir não apenas as variadas formas de escolarização do texto literário, mas de tratar da importância da presença da literatura na escola como uma forma de resistência à barbárie e à desumanização dos indivíduos.

O aporte teórico que sustenta esta discussão é construído a partir das contribuições de Antonio Candido, Magda Soares, Nuccio Ordine, Rildo Cosson, Leyla Perrone-Moisés e outros. Suas perspectivas nos ajudam a refletir acerca do papel da literatura na escola contemporânea.

Diante disso, partimos das discussões que tratam da paradoxal transformação do texto literário em um objeto a serviço de fins didáticos, o que o faz, muitas vezes, perder suas potencialidades. Ressaltamos, assim, que a literatura, quando escolarizada, enfrenta desvalorização, inclusive no âmbito dos estudos literários, ao ser percebida como uma produção que, ao se vincular ao pedagógico, perde suas características, esvaziando-se.

Naturalmente, compreendemos o processo de escolarização como uma necessidade, reconhecendo que a tarefa da escola envolve não apenas a transmissão de conhecimento literário, mas também a formação do leitor literário por meio de um trabalho adequado com a literatura. Essa tarefa implica explorar as potencialidades das obras literárias, por meio não apenas da leitura, mas também de um trabalho que leve em consideração os sentidos do texto, algo que pode ser feito, por exemplo, pelas estratégias de letramento literário que podem evitar a diluição da literatura em uma sociedade presa a pragmatismos e utilitarismos.

Posto isto, sinalizamos a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em uma abordagem da literatura que, muitas vezes, é marcada por desprezo e superficialidade. Nesta reflexão, nos perguntamos se a escola contemporânea busca fomentar um imaginário de liberdade e criticidade nas crianças e, ainda, se a sociedade, inundada por telas e publicidade, reconhece e valoriza os efeitos provocados pela leitura literária.

Diante dessas reflexões, este estudo propõe-se a explorar o espaço concedido ao literário nos currículos escolares, desafiando-nos a questionar que tipo de escola estamos construindo e qual é o papel reservado à literatura nessa construção.

1. A literatura na escola contemporânea

Para dar início às nossas reflexões, convidamos William Faulkner, vencedor do Nobel de Literatura em 1949, e que, em uma de suas mais conhecidas citações, diz que “o que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.”

A imagem poética sugerida por Faulkner pode, ao longo deste artigo, nos ajudar a pensar no papel da literatura na escola contemporânea. Para tratar da relação entre literatura e escola e, conse-

quentemente, em torno do ensino de literatura no Brasil, é válido discutir parte das problemáticas que rondam o assunto em questão, como faz Magda Soares (2001) ao tratar da literatura infantil e juvenil no contexto brasileiro, mostrando a forma como essa produção está intimamente ligada à escola:

[...] é interessante observar como o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar; basta citar o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento de multiplicação de vagas na escola brasileira. Parece mesmo que, ao longo do tempo, a literatura infantil e juvenil foi se aproximando cada vez mais da escola. (SOARES, 2001, p. 19)

Essa tão aproximada relação entre literatura infantil, literatura juvenil e escola é, em seu cerne, permeada de tensões. Entre elas, podemos citar a já tão discutida dificuldade teórica de adjetivar uma literatura em infantil ou juvenil sem tirar dela a importância ou legitimidade. Vemos, a partir de Soares (2001), que Carlos Drummond de Andrade, em *Confissões de Minas*, tratou disso ao problematizar essa nomenclatura: “será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado [...]?” (ANDRADE, 2020, p. 160).

A discussão em torno da nomenclatura, trazida no parágrafo anterior, liga-se diretamente à relação existente entre essa literatura e a escola, uma vez que a inserção do texto literário no espaço escolar, como objeto a serviço de um fim didático, parece tirar dele uma de suas características primordiais, que é a de não se sujeitar a utilitarismos.

Entendemos, então, que a literatura colocada a serviço da escola, ou seja, a “literatura escolarizada” enfrenta desvalorização, muitas vezes, dentro do próprio campo dos estudos literários, por ser entendida como uma produção que, ao se ligar ao pedagógico, perde o seu valor: “o termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais” (SOARES, 2001, p. 20).

Não por acaso, observamos esse olhar redutor às obras voltadas ao público infantil e juvenil, uma vez que essas produções são embrionariamente ligadas ao contexto escolar. Sendo assim, Soares (2001) mostra a importância e a inevitabilidade do processo de escolarização de saberes para o funcionamento e existência da própria escola, colocando em questão essa visão pejorativa para a literatura escolarizada:

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2001, p. 20)

Desse modo, entendemos o processo de escolarização como necessário, uma vez que o trabalho com a literatura e a consequente formação do leitor literário é uma tarefa da escola, de acordo com o que nos diz Rildo Cosson (2006). Sendo assim, os desafios relacionados ao uso da literatura na escola não dizem respeito à necessidade ou não da escolarização do literário, mas ao modo como essa escolarização é feita:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 22)

Levando isso em consideração, muitos trabalhos foram publicados com o intuito de tratar da escolarização da literatura, buscando oferecer caminhos para um processo de didatização do literário que levasse em conta as potencialidades e as especificidades desse tipo de texto, como é o caso, dos estudos do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), da Universidade de Minas Gerais (UFMG), liderado por Graça Paulino.

2. O letramento literário

Segundo Cosson (2020), um dos membros do GPELL, o termo “letramento literário”, cunhado por Paulino no final da década de 90, buscava tratar “de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar” (COSSON, 2020, p. 171). Para Cosson e Paulino (2006, p. 67), letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, sendo algo que se constrói no percurso da própria vida do indivíduo. O letramento literário, nessa perspectiva, é um processo concomitantemente social e individual na medida em que torna indivíduos leitores de literatura e os insere em determinada comunidade de leitura (COSSON, 2020).

Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2006), por meio da apresentação das sequências básicas e expandidas, exemplifica as possibilidades existentes no processo de letramento literário na escola, trazendo também algumas críticas a um processo de escolarização que descaracteriza o texto literário, transformando-o em simples suporte para a aprendizagem de conteúdos diversos.

Para Cosson (2006), é necessário que a escola faça um retorno à literatura, considerando as especificidades e potencialidades desse tipo de texto para, assim, criar uma comunidade de leitores. O trabalho de letramento literário, por meio das já citadas sequências, deve, em seu momento inicial, dialogar com o horizonte de expectativa dos alunos, mostrando a relação existente entre literatura e vida, o que põe em xeque o trabalho artificial com a literatura realizado, em muitos momentos, pela escola. Nesse sentido, é tarefa do professor proporcionar o encontro do aluno com o texto, criando meios para que esse diálogo individual e, ao mesmo tempo, coletivo ocorra. Nesse sentido, Cosson (2006, p. 28) sinaliza que “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja a busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Esse processo de letramento literário, visto como algo contínuo, já deve começar na primeira infância, por meio do contato com o objeto livro, com a contação de histórias, com a introdução do indivíduo no mundo das narrativas literárias, sendo, por isso, uma tarefa também do professor da Educação Infantil, que precisa deixar livros espalhados pela sala, criar momentos de contação de histórias e de aproximação cada vez mais íntima do aluno com a literatura.

Notamos, assim, que o letramento literário oferece frutíferas possibilidades para o trabalho com a literatura na escola, sendo visto, então, como uma prática que permite a escolarização adequada de obras literárias. Para Vesa Suominen e Pirjo Tuomi (2015), tratados por Cosson em *Paradigmas do ensino de literatura* (2020), o letramento literário precisa ser defendido, mantido e desenvolvido, respeitando todas as suas especificidades, uma vez que corre o risco de “desaparecer nas atuais noções instrumentais de letramento e formação do leitor crítico” (COSSON, 2020, p. 174).

As ideias de Suominen e Tuomi, trazidas por Cosson (2020), apresentam elementos fundamentais para a discussão que objetiva este artigo. Afinal, as tensões existentes entre literatura e escola não se dão apenas por meio do processo de escolarização do literário que, muitas vezes, relaciona-se imediatamente à figura do professor, mas dizem respeito a algo maior, ligado a aspectos políticos e sociais, que são os currículos escolares.

3. A literatura e o currículo escolar

Leyla Perrone-Moisés (2006) mostra que Barthes, em seu último curso no Collège de France, no final da década de 80 do século passado, dizia que a literatura estava tornando-se “arcaica”, em “vias de morrer”. Para Barthes, os “sinais de desuso” da literatura ficavam claros ao se observar o desprestígio do ensino da disciplina em ambiente universitário e escolar.

Podemos dizer que esse desprestígio advém de um estrangulamento do ensino de literatura nos currículos não só no Brasil, mas também em países europeus. Perrone-Moisés (2006, 2016) entende essa crise como algo universal, vendo-a como o sintoma de uma época marcada pela velocidade da informação e pelo relativismo cultural, assim, “todos esses documentos evidenciam um fato: a Literatura é uma disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça: são o sintoma.” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Em *Mutações da literatura no século XXI* (2016), Perrone-Moisés fala do modo como a literatura é vista em uma sociedade guiada pela economia de mercado, mostrando que muitos a entendem “como perfumaria sem utilidade” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 31), o que reverbera na forma como a literatura é tratada também na escola, uma vez que os currículos escolares são reflexos de uma sociedade que valoriza processos pragmáticos. Essa sociedade que, ao formar alunos para o mundo do trabalho, entende o texto literário como algo supérfluo (PERRONE-MOISÉS, 2016) ou o utiliza como pretexto para tarefas utilitárias, o que o esvazia e o empobrece.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo, ao tratar do componente curricular de Língua Portuguesa, apresenta esse desprezo pela literatura, muitas vezes, ignorando-a e, outras vezes, tratando-a de forma superficial, como nos mostra Cechinel (2019) e Mendes (2020).

André Cechinel, no artigo *Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC* (2019), mostra que o discurso existente na BNCC “vincula-se a uma nomenclatura utilitária que controla a literatura e a singularidade de sua experiência intransitiva” (CECHINEL, 2019, p. 3). Para o estudioso, a Base Nacional Comum Curricular, em consonância direta com “o espírito do nosso tempo” (CECHINEL, 2019, p. 5), rejeita processos intransitivos e, sendo assim, nega a própria condição de ser do literário, uma vez que “a literatura encerra uma experiência que não pode ser operacionalizada” (CECHINEL, 2019, p. 5).

Essa negação do literário em detrimento do atendimento de demandas específicas, tratadas por Cechinel ao falar da BNCC, também aparece em Perrone-Moisés (2006) quando ela apresenta a forma como os currículos de diversos lugares do mundo curvam-se a valores pragmáticos, engolindo a literatura e suas especificidades, usando-a sempre como um pretexto para algo. De acordo com Cechinel (2019, p. 5)

Na BNCC, tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa, não havendo lugar para restos, resíduos, negatividade, dispêndio etc.; por conta disso, o literário emerge controlado pela necessidade de promover um determinado fim ou uso não raro exterior a ele.

Para além disso, a BNCC ao tratar da literatura o faz de maneira imprecisa, não levando em consideração o tempo de aprendizagem e a realidade escolar: “para a BNCC, tudo é importante e tudo deve ser ensinado” (CECHINEL, 2019, p. 7). Na tentativa de parecer inclusiva, a BNCC parece dificultar o processo de escolarização do texto literário: “a BNCC é tudo menos clara quanto aos demais objetos literários de que deveriam se ocupar os professores no pouco tempo que agora lhes resta” (CECHINEL, 2019, p. 7).

Nataniel Mendes (2020), em seu artigo *BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras* vai ao encontro das ideias de Cechinel (2019). Apesar de entender a importância da homologação de um currículo comum que se adeque às demandas contemporâneas, Mendes (2020) conclui que a BNCC ignora, em certa medida, a capacidade de reflexão e abstração, vendo os saberes aprendidos na escola como uma espécie de manual de instruções para a vida prática em sociedade, de acordo com o que mostra a citação a seguir:

A escola, claro, deve estar alinhada a seu tempo, é natural e necessário que reformas sejam realizadas, mas o pragmatismo, como mola propulsora da BNCC, parece suplantando a importância da capacidade de abstração e reflexão que, necessariamente, passa pelas humanidades, arte e literatura. Além disso, há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para resolução de problemas. E a literatura, claro, não se presta a isso. (MENDES, 2020, p. 140)

Sendo assim, entendemos que a ideia de escolarização da literatura está para além do trabalho do professor e das metodologias usadas, está para além ainda da discussão em torno da tensão entre o pedagógico e o estético. Há, sem dúvida, ideias interessantes e instigantes relacionadas ao trabalho com a literatura em sala de aula, mas todas elas podem ser facilmente silenciadas por propostas curriculares ligadas às avaliações externas e ao atendimento às demandas do mercado, não por acaso Suominen e Tuomi, citados por Cosson (2020), falam da possibilidade de desaparecimento das práticas relacionadas ao letramento literário diante das atuais noções de letramento e formação do leitor crítico.

Compreendemos que a escolarização do literário mediante às exigências curriculares existentes é um grande desafio para o profissional da área de Letras que, em tese, trabalha na Educação Básica, com o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio.

Dessa forma, podemos pensar também na forma como essas dificuldades se expandem ao serem relacionadas aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, muitas vezes, não tiveram uma formação sólida o suficiente para trabalhar com a literatura, apesar de serem fundamentais, ou melhor, indispensáveis, no processo de formação do leitor de textos literários.

Parece-nos, então, que as relações entre escola, infância e literatura tensionam-se ainda mais diante de uma realidade social e política ligada a valores utilitários e à busca incessante por lucros, dados estatísticos e resultados rápidos. Para contribuir com a nossa discussão, é possível trazer as reflexões de Nuccio Ordine em *A utilidade do inútil* (2016):

Não é um acaso que nas últimas décadas as disciplinas humanísticas tenham passado a ser consideradas inúteis e tenham sido marginalizadas não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas. Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível? (ORDINE, 2016, p. 22)

Esse atual estado de coisas, apresentado pela citação de Nuccio Ordine (2016), nos leva a vários questionamentos que, certamente, relacionam-se ao processo de escolarização da literatura: há interesse da escola contemporânea em criar um imaginário de liberdade e criticidade nas crianças? A sociedade das telas e da publicidade a qualquer custo se interessa pelos efeitos provocados pela leitura literária? Qual o espaço do literário em currículos escolares que buscam adequar o indivíduo às atuais demandas sociais?

Há nas propostas curriculares desses tempos, de forma geral, uma busca pela adaptabilidade do indivíduo às demandas do mundo de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (2018), por exemplo, é toda baseada em competências e habilidades que, no fundo, pregam uma espécie de conformismo pragmático aos valores atuais. Fica evidente, desse modo, que a literatura não se presta a esses interesses, parecendo profundamente inadequada à escola desses tempos.

4. Uma centelha na escuridão

Diante dessas reflexões, entendemos que professores, alunos, pais e sociedade, de forma geral, deveriam se questionar sobre o porquê de se ensinar literatura, sobre o porquê da manutenção da literatura na escola contemporânea, sobre o porquê de ler literatura em uma sociedade que cada vez mais afasta o indivíduo da sua humanidade, levando-o a um processo de desumanização, uma vez que

exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a *gratuidade* e para o *desinteresse*, valores considerados quase contracorrente e fora de moda. (ORDINE, 2016, p. 22)

Dessa forma, podemos dizer que a discussão a respeito das possibilidades do processo de escolarização da literatura e mesmo das relações existentes entre literatura e infância não pode mais ser colocada em pauta sem que se fale na necessidade de humanização do homem. Devemos nos perguntar, sem a necessidade utilitária da resposta: em tempos em que o lucro vale mais que a vida e em que a própria infância, vista pela lógica do consumo, é desrespeitada pela publicidade constante e pela sedução das telas, qual o papel da literatura? O que pode fazer a literatura pela infância? Pode a literatura contribuir com um processo de humanização? Sendo assim, qual o papel da literatura na escola?

Neste escopo, Antonio Candido (2012) em *O direito à literatura* diz que a necessidade humana de fabulação é universal: “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2012, p. 18). Dessa forma, a negação à literatura é a negação à própria humanidade, à própria forma de ser do homem, sendo, então, parte de um processo vertiginoso de desumanização.

Para Candido (2012), não por acaso, a literatura nos humaniza, nos aproxima do outro ao nos colocar em contato direto com nossas próprias questões. Vista dessa forma, a literatura torna-se “fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2012, p. 18) e, desse modo, estando na escola pode gerar conflitos por transcender e transgredir as normas estabelecidas (CANDIDO, 2012), visto que o processo de humanização é complexo e contraditório.

Sendo assim, podemos afirmar que a discussão acerca da relação entre literatura e escola na contemporaneidade nos coloca em contato com algo mais abrangente que diz respeito ao tipo de escola que queremos construir. Construiremos uma escola que se adequa à barbárie vigente ou uma escola que questiona a barbárie e se opõe a ela? A discussão sobre a presença da literatura na escola se relaciona fundamentalmente a esse questionamento. E o espaço marginal reservado à literatura e às artes, de forma geral, no espaço escolar pode nos levar a uma assustadora conclusão.

Candido (2012) mostra que a reflexão sobre função da literatura como algo desafiador, uma vez que o literário só se explica de forma complexa e contraditória. Não por acaso, vimos a dificuldade da escola contemporânea em lidar com a literatura por meio de pragmatismo e, conseqüentemente, a necessidade dos currículos em sujeitá-la a algo, de transformá-la em pretexto para a explicação de alguma coisa.

Como já dito, acreditamos que esse próprio estado de coisas dificulta a escolarização da literatura. Para Candido (2012, p. 20), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, **enquanto construção**”. No excerto citado anteriormente, o crítico literário nos chama atenção para a importância de se considerar a literatura em si mesma, enquanto construção, enquanto trabalho com a palavra, uma vez que o processo de humanização advém exatamente do contato com essa elaboração.

Nesse aspecto, ao se pensar a literatura como pretexto para algo, colocando-a no campo pragmático (ensino esse texto para quê?) há um silenciamento do processo de elaboração da literatura, há um apagamento de sua forma e, por isso mesmo, uma interrupção do processo humanizador. Para pensarmos nisso, podemos analisar o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira (1986):

O bicho

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

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

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

O bicho, meu Deus, era um homem.

Ao olharmos esse poema apenas pelo ângulo temático, desconsiderando a sua forma, veremos que o eu-lírico de Bandeira trata da desigualdade social, da miséria e da fome como a pobreza extrema é capaz de animalizar o indivíduo. Essa gama de temáticas é trabalhada por meio de um processo de desnaturalização da linguagem, uma vez que essa denúncia não está em uma notícia de jornal ou em um demagógico discurso político.

É o uso conotativo da linguagem que permite ao leitor observar a realidade por um outro ângulo e, assim, se espantar com aquilo que, infelizmente, parece naturalizado, não causando mais choque em nosso cotidiano, uma vez que o eu lírico nos leva à comoção “O bicho, meu Deus, era um homem” (BANDEIRA, 1986) e, conseqüentemente, a uma reflexão crítica e da realidade em que vivemos.

Esse aspecto temático só pode ser absorvido dessa maneira devido à forma escolhida pelo poeta. Sendo assim, a construção, a escolha da disposição das palavras são fundamentais. Notamos que o título do poema “O bicho” já sugere a leitura que será feita. O leitor, em um primeiro contato com o texto, rapidamente pensa que os versos tratam de um bicho faminto. Isso, inclusive, é reiterado ao longo das três primeiras estrofes.

Nos dois primeiros versos da primeira estrofe, temos a criação do cenário em que “o bicho” se encontra. Esse espaço é descrito de forma ligeira e caracterizado pelo substantivo “imundície”. A rápida descrição do pátio é intencional, uma vez que a busca do eu lírico é pela apresentação e descrição das ações do “bicho” que engole com voracidade o que vê pela frente, uma vez que essa descrição gerará a catarse na última estrofe do poema.

É interessante notar que cada uma das ações aparece em um verso diferente, como se o leitor fosse desvendando as atitudes do “animal” aos poucos para, assim, chegar até a chocante descoberta. Podemos dizer que os versos, se colocados em prosa, perdem a força, por meio da rejeição da intenção do poeta, que é a de fazer o leitor descer os olhos pelos versos, como se estivesse submergindo para os escombros da humanidade, para o subterrâneo de nossa barbárie, ao encontro de uma espécie de inferno, que está na conclusão de que o bicho é um ser humano, assim como ele. A pausa da penúltima estrofe para a última, que é um monóstico, é carregada de intenções, funcionando como uma espécie de suspiro, que antecipa a reação catártica que virá, de maneira brutal em um verso só.

Para Cosson (2006), a literatura é “a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2006, p. 17). Por conta disso, a penúltima e a última estrofes ganham ares dramáticos, pois a descoberta, realizada após a leitura de um verso após o outro verso, de que o bicho não é, de fato, um bicho, mas um homem, gera o choque, representado pelo vocativo “Meu Deus”, que apresenta a compreensão de que aquele “bicho” é tão humano quanto o leitor, o que pode levar, imediatamente, à noção da barbárie que nos forma enquanto humanidade, a barbárie que animaliza e desumaniza.

Observamos, nos versos de Bandeira, que a literatura, de modo interessante, traz a representação da desumanização para humanizar, por meio de um processo de interiorização da verdade (COSSON, 2006) que ocorre por meio da organização das palavras, do jogo do texto:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 2012, p. 21)

Esse modo de organização do mundo, sugerida por Candido (2012), só se dá por meio da “fusão inextricável” (CANDIDO, 2012, p. 21) entre forma e conteúdo, que é capaz de gerar a humanização. Por isso, a importância da exploração máxima das potencialidades do texto, do olhar para o texto por si só, sem a tentadora necessidade de usá-lo para algo, de dar ele um valor de utilidade.

Imaginemos, por exemplo, o trabalho com a obra *Chapeuzinho Amarelo* (2006), de Chico Buarque, ilustrada magistralmente por Ziraldo, sem levar em consideração a relação intrincada entre texto verbal e não verbal, sem colocar em relevo o jogo de palavras e até mesmo o uso de maiúsculas e minúsculas.

Imaginemos o uso da obra de Buarque apenas para o Professor da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais dizer para os seus alunos que eles não precisam ter medo de lobo-mau, ou de bruxas, ou do escuro. Imaginemos, assim, quantos sentidos são engolidos pela urgência de se trabalhar a temática “medo”, de se cumprir o planejamento pedido pela coordenação e de se curvar às exigências curriculares.

Imaginemos ainda que o professor trabalhará a temática fome no Brasil, pedindo para que os alunos leiam em voz alta o poema *O bicho*, que após isso ele diga como é triste a situação das pessoas

que não têm o que comer no Brasil e que após isso o poema seja esquecido em uma das páginas do livro didático. Para Cosson (2006, p. 26), “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar da leitura literária”

Notemos o modo como o processo de humanização e de interiorização da mensagem do texto pode ser roubado dos alunos pela simples necessidade de quantificar o trabalho de leitura literária. A escolarização adequada da literatura precisa se adequar a uma fuga do pragmatismo que, muitas vezes, a escola e a sociedade de forma mais ampla não estão preparadas ou dispostas a encarar.

A própria ideia do uso da literatura como forma de superação do caos pela organização das palavras (CANDIDO, 2012) se faz de forma não pragmática, pois a compreensão do real, bem como o próprio caminho para a humanização do leitor não é fruto de uma resposta pronta, de uma instrução rápida, é algo que acontece paulatinamente e individualmente.

Cabe, então, à escola e ao professor se desvencilhar da ansiedade do resultado rápido. É necessário, desse modo, a compreensão de que se forma alunos para a vida e não para avaliações ou processos quantitativos, que não se deve formar indivíduos conformados e resignados a ordem das coisas, uma vez que o leitor de literatura “é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade” (WALTY, 2001, p. 52).

Entendemos que o processo de humanização gerado pelo trabalho adequado com a literatura, em muitos casos, pode nem ser visto na escola e uma escola, fruto de uma sociedade mergulhada em valores utilitaristas, pode não suportar essa possibilidade.

Constatamos, assim, que é natural, mas não aceitável, que a escola contemporânea, levando em consideração as demandas que ela busca atender, coloque a literatura em uma posição de marginalidade, de quase desaparecimento. Todavia, cabe ao professor, movido por instintos freirianos, manter-se em uma posição resistente, sempre se perguntando qual escola ele deseja construir, qual indivíduo ele deseja formar, pois o trabalho com literatura na escola contemporânea pede esse constante questionamento.

Por fim, podemos reencontrar Faulkner que mostra a literatura como algo capaz de iluminar pouco, mas, ainda assim, de revelar toda a escuridão existente ao redor. A literatura, sem se prestar a tal objetivo, apresenta a barbárie, os nossos aspectos desumanos, nos coloca em contato com outro, coloca em questão as nossas falhas, nos humaniza, nos coloca em conflito com nossas próprias questões, iluminando o nosso encontro com o outro, gerando, sem querer, empatia e sentimento de pertencimento à humanidade.

De acordo com o que diz Cechinel (2019), a escola desses tempos, movida pela “racionalidade reduzida ao signo do produtivismo, da técnica, da competição” (Cechinel, 2019, p. 12), realiza uma “semiformação literária”

não uma formação *pela metade*, mas sim uma experimentação mediana que situa a literatura num espaço em que suas operações intransitivas são neutralizadas e capturadas por um dispositivo espetacular de usos e funções, meios e fins, competências e habilidades. (CECHINEL, 2019, p. 12)

Sendo assim, conforme mostra Cechinel (2019), o currículo que rege as ações pedagógicas da escola contemporânea contribui com a competitividade, com o pragmatismo, com a violência, com a barbárie. Sendo, então, um currículo, que ao se adequar a esse espírito do tempo, desumaniza ao invés de humanizar.

Por isso, talvez, faça pouco sentido discutir metodologias para o processo de escolarização adequado do literário, algo já feito de maneira competente por muitos pesquisadores, entre eles Soares (2001) e Cosson (2006), sem levar em consideração o modo como às demandas sociais, representadas, por exemplo, pelos currículos asfixiam o trabalho com a literatura, minimizando a sua importância.

Dessa forma, entendemos que o trabalho com o literário e suas potencialidades coloca-se na contramão das demandas escolares atuais, sendo, por isso, urgente e necessário. Parece certo, então, que a tensão existente entre escola e literatura não esteja apenas no campo da discussão entre o pedagógico e o estético, ou no modo adequado de escolarização do texto literário, mas ocupe uma dimensão maior, referindo-se, como já dito, ao processo de humanização, ao direito do homem à literatura, ao sonho, à construção de imaginário, à busca utópica por uma outra forma de viver e entender a vida. A literatura é, a partir dessas considerações, uma centelha na escuridão dos nossos tempos.

Considerações finais

Após esse breve mergulho na intricada relação entre literatura e escola na contemporaneidade, fomos convidados a pensar não apenas no lugar da literatura no contexto educacional, mas também no propósito subjacente à formação dos leitores literários na sociedade contemporânea. O título “Uma centelha na escuridão: a literatura na escola contemporânea” ressoa como um convite para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelo trabalho com o literário no âmbito escolar.

A ansiedade pelo resultado imediato, muitas vezes moldada por avaliações e processos quantitativos, torna-se um desafio a ser enfrentado pela escola e pelos professores. A compreensão de que a formação é para a vida, e não apenas para atender a demandas momentâneas, emerge como um princípio fundamental. O leitor literário, capaz de escapar das limitações impostas pela escola e pela sociedade, representa uma figura emancipada, resistente à conformidade e à resignação presente nos currículos escolares do presente.

A constatação de que a literatura, em virtude das pressões contemporâneas, é frequentemente relegada a uma posição marginal é, ao mesmo tempo, um diagnóstico preocupante e um chamado à ação. O professor, impulsionado por instintos freirianos, pode assumir um papel de resistência, questionando continuamente a escola que deseja construir e o indivíduo que aspira formar. O trabalho com o literário na escola contemporânea exige, portanto, esse constante questionamento e uma postura de resistência diante das demandas prementes.

A tensão entre escola e literatura, conforme revelado ao longo deste estudo, transcende o debate entre o pedagógico e o estético, ou a adequada escolarização do texto literário. Ela se insere em uma dimensão mais ampla, referindo-se ao processo de humanização, ao direito do homem à literatura, ao sonho, à construção de imaginário e à busca utópica por uma outra forma de viver e entender a vida.

Assim, diante das considerações aqui apresentadas, a literatura emerge como uma centelha na escuridão dos nossos tempos. Sua importância vai além do papel de uma disciplina escolar; ela se revela como uma fonte vital de luz, capaz de iluminar os caminhos da reflexão, da humanização e da construção de um olhar crítico sobre o mundo. Num cenário em que a literatura é desafiada, resistir torna-se não apenas uma escolha, mas uma necessidade urgente para preservar a riqueza e a profundidade que ela oferece à experiência humana. Portanto, concluímos este estudo com o apelo à valorização e à preservação do espaço da literatura na escola contemporânea, reconhecendo-a como uma força transformadora e inspiradora para as gerações presentes e futuras.

Referências

- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 20ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 464 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2018, 600 p.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustração de Ziraldo. 17ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympo, 2006, 25 p.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo et al. *O direito à literatura*. 1ª Edição. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012, 156 p.
- CECHINEL, A. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC, Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p. 1 - 13, 2019.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2006, 146 p.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2020, 226 p.
- MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras, Rio de Janeiro, *Teias*, v. 21, n. 63, p. 135 – 147, out./dez., 2020.
- ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1ª Edição. São Paulo: Zahar, 2016, 224 p.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 9, , p. 17 – 29, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino de literatura. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, 296 p.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17 – 48.
- WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17 – 48.

Recebido em: 04/03/2024

Aceito em: 29/07/2027