

POR QUE ENSINAR LITERATURA? A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Livia Grotto*

Resumo

A partir de experiências pessoais, que deixam entrever a função dos livros de literatura na escola e em sociedade, expõe-se um problema geral, a saber: a falta de justificativa para o ensino de literatura. Essa dificuldade em valorizar a literatura, mesmo por parte dos profissionais formados em Letras, tem consequências diretas na percepção que os alunos e a sociedade em geral têm dos livros de literatura. É nesse sentido que o artigo busca expor, entre outras, três justificativas principais para o ensino de literatura nas escolas. A primeira delas, de Rildo Cosson, professor do CEFOR e da UFMG. A segunda, de Antonio Candido, um de nossos mais famosos críticos e historiadores da literatura, falecido recentemente. A terceira, por fim, de Antoine Compagnon, professor do prestigiado Collège de France.

Palavras-chave: Letramento literário. Valor da literatura. Rildo Cosson. Antonio Candido. Antoine Compagnon.

Para Antônio Davis Pereira Júnior

1. ALGUMAS CENAS DE LIVRO, LEITURA E LITERATURA QUE DÃO A PENSAR

Faz poucos meses, fui à escola de meu filho de 3 anos para ler um livro: Tatu-balão, de Sônia Barros. Foi ele quem escolheu o livrinho, entre todos os que tinha, porque os “amigos iriam gostar”. Quase todos os pais já tinham visitado aquela turminha de 9 alunos para ler o livro que o filho gostaria de compartilhar com os amigos. Como eles, fiquei emocionada quando a sala barulhenta – com crianças correndo, gritando e pulando – parou. Afinal, a “mamãe do amigo” tinha chegado para ler o livro. Nove crianças de 3 anos, cheias de energia, sentaram-se em roda e informaram à “tia” o lugar que ela devia ocupar para ler o livro. Nove crianças de 3 anos permaneceram em silêncio enquanto eu lia um poema. Nove crianças de 3 anos encantadas com o ritmo e entendendo, de alguma forma, palavras e expressões que talvez nunca tivessem ouvido antes: “cachola”, “alvorço”, “cara a cara” etc.

Conheci um tatu-bola
Que não era feliz, não.
Tinha um sonho na cachola:
Não ser bola, ser balão! (BARROS, 2014, s.p.).

Infelizmente, essa cena de leitura e de encantamento com as palavras, esse gosto, por assim dizer, tão fresco e verdadeiro por algo que aquelas crianças ainda nem nomeiam, mas que os grandes chamam de “Literatura”,

* Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP, com pós-doutorado em andamento na USP. E-mail: <liviagrotto@gmail.com>.

não parece durar muito no meio em que vivemos. Mais velhas, logo caem numa espécie de apatia, uma apatia tão profunda que demora a mudar-se em outra coisa. Isso ocorre mesmo quando um professor estagiário – como tive a oportunidade de ser ao longo de 2016, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio – propõe brincadeiras, vídeos do *youtube*, espaços que não são a sala de aula, conversas sobre assuntos pouco comuns na escola, o uso de celulares para cumprir tarefas etc.

A escola, entretanto, não é o único espaço onde a língua literária e a literatura se relacionam com o esvaziamento de sentido. Essa sensação já percorreu várias gerações. É o que pude constatar, quando, há um bom tempo, ainda cursando a graduação em Letras, tive de ir a um ortopedista. Ele me perguntou, vendo-me com algum logo da universidade, o que eu estudava. Lembrou-me de minha resposta animada, certamente inocente. Falei do curso de Letras, dos livros de conto e de teoria do conto de minha Iniciação Científica e até avancei algum comentário sobre os romances do argentino Ricardo Piglia, que logo estudaria no mestrado. Depois de ouvir a minha resposta, o médico, descrente, pareceu atacar-me: “Se alguém chega aqui com o braço quebrado, eu conserto esse braço. E a literatura, serve para quê? O que você vai fazer com isso?”.

Cedo ou tarde, todos os alunos de Letras são confrontados com questionamentos desse tipo, na sua vida corrente ou em sala de aula. Na conferência de encerramento de uma “Semana de Letras” que meus colegas de graduação organizaram, em 2002, o próprio Antonio Candido parecia incomodado com o desprezo pela literatura, situação que ele parecia enfrentar nos mais variados ambientes. Terminou dizendo, com a humildade que o caracterizava e que lhe permitia equiparar-se a jovens iniciantes, que “nós” trabalhávamos lá onde as pessoas sonham, onde param para relaxar e onde se restauram do desgaste do dia a dia.

Essa palavra final de Antonio Candido lavou minha alma juvenil diante daquele ortopedista que tinha me deixado pensativa e acobardada por várias semanas. Candido justificou o meu direito às Letras e à literatura e, em certa medida, justificou-me. Este breve texto pretende seguir essa direção de justificativa permanente da literatura, com a qual pareço deparar-me desde o início de minha carreira e que, imagino, seja também a situação de muitos professores de literatura, obrigados a fazer de sua escolha laboral uma espécie de profissão de fé.

Considero, nesse sentido, que o maior desafio do ensino da literatura se relaciona, justamente, com essa dificuldade que me emudeceu na consulta com o ortopedista. Ou seja, com essa dificuldade para explicar para “o que serve a tal da literatura”. Esse questionamento é constantemente dirigido ao profissional de Letras, vindo não apenas dos alunos, mas, também, por parte da sociedade de um modo geral.

Quando os projetos de nação se materializavam em políticas públicas de ensino e de divulgação da cultura nacional, a literatura era a prova mais bem acabada da beleza e variedade da língua portuguesa do Brasil e de nossa nacionalidade. Como noutros lugares, era a representação de determinado país naquilo que ele tinha de melhor em termos de realização estética, de sensibilidade artística e de avanço cultural. Hoje, entretanto, em tempos de globalização e de esfacelamento das unidades nacionais, a literatura já não faz parte de uma política de Estado e, pode-se até mesmo dizer, já não representa um povo.

Essa situação faz com que, mesmo entre os professores de literatura, seu valor seja desconhecido e as suas funções – na formação do indivíduo enquanto ser humano e enquanto ser social – tenham se perdido. Muitos professores sucumbem, assim, à inserção, nos programas de ensino, de textos não-literários como os oriundos de jornais, revistas e letras de música. Outros deixam-se levar pela onipresença da imagem, seja

por meio das propagandas, das séries ou dos *games*, considerando-os como foco principal do ensino (de literatura?) em sala de aula.

Mesmo as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* do MEC (2006) apontam, tal como lembrou Nabil Araújo (2014), para a existência de uma cisão entre os professores de literatura. Por um lado, estão os que Araújo considera conservadores, por transmitirem apenas a literatura canônica. Por outro, os que, acreditando ser libertários e democráticos, admitem desde a literatura de massa até os *raps*. Neste último grupo, Araújo também inclui aqueles que acreditam que a literatura é mera fruição e, nesse sentido, não importa o que o aluno leia, desde que o faça.

“Ler, mas ler o quê?”, perguntava-se Regina Zilberman (1982, p. 17), identificando a crise dos valores literários na escola brasileira. Pelo menos desde a década de 1980, o “cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela” (ZILBERMAN, 1982, p. 17). Existe uma habilidade, que é a da leitura, trabalhada desde as séries iniciais do ensino. Apesar de o aluno dominar, em algum momento de sua vida escolar, a técnica ou a decodificação das letras, ele não se converte em leitor, pois não adquire o hábito da leitura, dado que não frequenta com assiduidade a literatura ou, noutros termos, e ainda segundo Zilberman (1982, p. 19), não percebe que “leitura e literatura” constituem “uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los”.

Essa relação difícil, pouco consensual e nada pacífica entre a literatura e o aluno, mas também entre a literatura e o professor, e, mais além, entre a literatura e a sociedade, produz insegurança no momento de ensinar. Não é incomum que cada um de nós possa recordar uma cena típica na qual o aluno pergunta ao professor o porquê de ele ter de ler aquele livro chato. A essa pergunta o professor, pouco consciente da

importância do letramento literário para o exercício pleno da cidadania e para a formação do indivíduo, responde que o aluno deve fazê-lo porque cai na prova ou porque será cobrado no vestibular. Trata-se, assim, de um esvaziamento completo do sentido da formação literária. Nesta última cena, a literatura estaria reduzida a uma função meramente conteudística. Não é sem razão que, no contexto do ensino atual, fale-se sobre a falência do ensino de literatura, sobre a “escolarização” da literatura que acabou por descaracterizá-la, também sobre a sua instrumentalização, quando é tomada como exemplo ou pretexto para outros assuntos (como, por exemplo, o ensino da gramática)¹.

Por que, pois, ensinar literatura? O que a literatura pode fazer? O que podemos fazer com ela? A literatura tem valores a transmitir? Tem alguma função? Merece ser uma disciplina na escola? Tem, de fato, relevância? Pode produzir algum benefício para a vida do aluno? Por que perder tanto tempo com livros, ou, ainda mais estranho, com um único livro?

A boa notícia é que essas questões com as quais o aluno de Letras e o professor de literatura são permanentemente confrontados já foram respondidas inúmeras vezes. Pode-se mesmo dizer que cada época produziu uma ou mais respostas bastante convincentes e que justificam a sua pertinência.

2. RILDO COSSON E O “LETRAMENTO LITERÁRIO”

O professor do CEFOR e da UFMG, Rildo Cosson, identifica nas escolas um espaço para que se trabalhe com a literatura, embora poucos conheçam a sua função. Em seu *Letramento literário: teoria e prática* (2009), propõe, como objetivo principal, justificar, perante os professores de literatura, a razão de ser de seu próprio ofício. Parte da noção de letramento, normalmente empregada pela Linguística Aplicada,

para explicar o que seria o “letramento literário”. Da mesma forma que o letramento se diferencia da mera alfabetização, sendo a apropriação da escrita e das práticas que com ela se relacionam, o letramento literário não se resume a uma coleção de livros, autores ou dados sobre as escolas literárias. O “letramento literário”, frisa Cosson (2009), é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.

Nesse sentido, “processo” supõe um ato contínuo, em movimento, e que, inclusive, não chega a terminar. O letramento literário começaria com as cantigas de ninar e continuaria ao longo de toda a vida, a cada leitura. Esse processo também poderia ser visto como uma “apropriação” paulatina. É o mesmo que tomar para si, tornando próprio o que é lido, tanto do ponto de vista das palavras (quando se aprende a expressar algo que antes era da ordem do inconcebível ou inominável), mas sobretudo, do ponto de vista dos sentimentos, das sensações, das formas de conceber ou resolver problemas, enfim, de construir sentidos relativos à própria existência.

Na prática pedagógica, e ainda segundo Cosson, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas duas características lhe são fundamentais: o contato direto do leitor com a obra e; a construção, na escola, de uma comunidade de leitores com a qual se compartilhem as leituras e se criem espaços de circulação vinculados aos interesses do grupo. Considerando que o corpo humano é a soma de outros corpos, o autor defende que a leitura em comunidade amplia os “usos da língua”, que deixam de ser apenas os do escritor para serem os de todos aqueles que estão envolvidos pelo texto. Quanto maior é o “uso da língua”, conclui Cosson, maior é o “corpo linguagem” e, por extensão, maior é o mundo:

[...] o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria

constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras.[...] Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo. (COSSON, 2009, p. 15)²

3. ANTONIO CANDIDO E O DIREITO À LITERATURA

Uns bons anos depois daquele encontro fatídico com o ortopedista, encontrei-me com outra justificativa de Antonio Candido para a literatura e, mais precisamente, para o ensino da literatura, ou, segundo a expressão de Cosson, para um processo contínuo de “letramento literário”. No ensaio “O direito à literatura”, Candido (1995) explica que a literatura responde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar ou não desenvolver a personalidade, porque ela dá forma aos sentimentos, aos anseios e às reflexões que todos guardamos de modo confuso e angustiado, libertando-nos do caos e nos humanizando.

Essa humanização, segundo Candido, faria emergir, de forma organizada, o que em nós nem sempre é organizado, do ponto de vista dos sentimentos e da psique. Além disso, a literatura humanizaria sem passar, necessariamente, pelo que edifica ou emula. Ao oferecer o bem e o mal, o certo e o errado, permitiria àqueles que leem considerar os problemas de forma dialética para, só então, decidir. Nesse sentido, seria preciso ter em conta que os efeitos do texto literário também podem ser perniciosos, na medida em que oferecem possibilidades que a doxa gostaria de ver proscritas. Nas palavras de Candido:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos

de negação do estado de coisas predominante. [...] A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 1995, p. 177-178).

Esta conclusão de Candido em relação aos poderes ambivalentes da literatura é, em princípio, perturbadora. Abre, por outro lado, uma reflexão sobre o tipo de ensino visado em sala de aula. Se a escola pretende educar para a vida, pode-se concluir, a literatura é bem-vinda, na medida em que é, tal como afirma Candido neste último excerto, sua “imagem e transfiguração”. De certa forma, afinal, a literatura seria a própria realidade que, segundo Candido, teria sido “organizada” esteticamente. Entregá-la aos alunos, e à sociedade em geral, discutindo e pesando as noções e sugestões que nela aparecem, pode ser um ato de honestidade e de preparo para enfrentar as situações de nosso cotidiano e, mais do que isso, a nossa situação de seres humanos, que vivemos, mas também morremos, a cada dia que passa.

O lado perturbador, desestabilizador, feio e mau da literatura pode, ainda, ser considerado um lugar de alívio, de treino para os momentos de turbulência, de escape para o estresse, ou, em suma, de realização imaginativa e imaginária de tudo o que no homem existe de ruim, vingativo, rancoroso, inflexível etc. Colocando-nos, por exemplo, no lugar dos anti-heróis da ficção, podemos matar como o Raskolnikov de Dostoiévski, trair como em Nelson Rodrigues, manipular como

o Verloc de Conrad, perder-nos nas ilusões dos livros como Madame Bovary ou Dom Quixote, roubar e ser cruéis como os bandidos dos contos de Borges em *História universal da infâmia* (2012), ser avaros como na peça de Molière, perverter(-nos) como em Sade, hesitar sobre a nossa condição de traídos como o Bentinho de Machado de Assis etc. No campo da literatura, o homem pode tudo, e essa é uma verdadeira válvula de escape que, num campo relativamente resguardado, permite que sejamos outros, sem deixarmos de ser nós mesmos³ e sem ferir as leis que nos regem.

É também nesse mesmo sentido que Mario Vargas Llosa (2002) afirma, em seu livro de ensaios, *La verdad de las mentiras* – desde o título, bastante esclarecedor – que:

[...] la literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites⁴. (VARGAS LLOSA, 2002, p. 394)

Como o lazer e a educação, a literatura contribuiria para o amadurecimento do homem, libertando-o de suas travas sociais, espaciais e temporais. Ela ensinaria, de acordo com Candido (1995), mesmo que em níveis subconscientes. Por isso, este último considera que ela é um “bem incompressível”, ou seja, que não pode ser negado a nenhum indivíduo. Ao lado de bens materiais indispensáveis como a comida ou a moradia, a literatura seria um bem espiritual indispensável.

4. ANTOINE COMPAGNON E A AULA INAUGURAL DO COLLÈGE DE FRANCE

As justificativas para a literatura não se restringem ao panorama brasileiro, pois também em outros países ela passou (e ainda passa) por suas provas e expiações. Mais recentemente, o professor Antoine Compagnon (2009), no discurso de sua incorporação ao Collège de France, em 2006, percorreu, desde os gregos, até os séculos XX-

XXI, as justificativas que se deram para a literatura e para o seu ensino. Em sua aula inaugural, publicada no Brasil com o título “Literatura, para quê?” (em francês, “La littérature, pour quoi faire?”), ele parte da *Poética* de Aristóteles para falar sobre a literatura que diverte e instrui. Aprofunda, então, a noção de *catharsis* que, segundo os gregos, melhoraria o homem privado e, uma vez que todos os homens seriam, a partir da vivência do teatro trágico, melhorados, isso produziria, com o passar do tempo, também um homem público aperfeiçoado.

Compagnon prossegue lembrando intelectuais do século XX, entre filósofos, teóricos e críticos cuja opinião tem estreitos laços com o que, em algum momento precedente, afirmou-se a respeito da literatura. Assim, relembra a opinião de Henri Bergson, para quem a literatura faria com que vivêssemos e percebêssemos o que não notamos naturalmente. Para o Bergson que é recordado por Compagnon, o escritor e o poeta atestariam e descobririam uma verdade latente no ser humano, em oposição a uma opinião bastante comum, sobretudo na Idade Média, quando se acreditava que o texto seria um instrumento de revelação do divino.

Jean Paul Sartre, por sua vez, seguiria uma tradição iniciada durante o Iluminismo: aquela que assegura que a literatura é um instrumento de justiça, de tolerância e de libertação. Para Sartre, sobretudo em seu clássico de 1948, *Qu'est-ce que la littérature?*, a literatura era uma forma de engajamento que permitiria escapar da alienação e da opressão.

Na década de 1960, tal como descreve Compagnon, Michel Foucault dizia que todos os discursos podiam ser analisados, mas que a literatura sobrepujava os demais pelo fato de ser o único discurso que não se mostra como detentor da verdade ou de um saber específico. Pode-se acrescentar, mais perto de nós, que o poeta e tradutor Henri Meschonnic (2010) atualizou essa convicção, fazendo um apelo para que os tradutores traduzam a literatura como aquilo que é, ou seja, um discurso

autônomo, que não se aferra a disciplinas, não entra em nenhuma classificação e considera de forma integrada a implicação recíproca dos problemas da literatura, dos problemas da língua e da sociedade.

Compagnon ainda recorda outro contemporâneo de Sartre e de Foucault, igualmente lido por Meschonnic: Roland Barthes, que dizia que a literatura salva a língua da servidão de servir para alguma coisa, de ter que dizer sempre alguma coisa, de se obrigar a dizer sempre.

Paul Ricœur também é lembrado por Compagnon. Seu caso é como o de Bergson: filósofos de formação que souberam, mais do que muitos poetas, escritores e teóricos, justificar a importância da literatura. Para Ricœur, explica brevemente Compagnon, o conhecimento de si pressuporia a forma narrativa. Isso significa dizer que o leitor desdobra-se, conhecendo-se e aceitando o outro, a partir das “variações imaginativas” (RICŒUR, 2015) proporcionadas pela narração. Em cada um de nós, enquanto leitores, a desapropriação e o despojamento das certezas se dariam pelo desvio das experiências simbólicas proporcionadas pela literatura, através das quais nos descentraríamos de nosso eu, abrindo-nos à experiência do outro e com o outro.

5. POR QUE, AFINAL, ENSINAR E LER LITERATURA?

Todos esses autores, brevemente expostos – e ainda outros, que poderíamos lembrar aqui, como Paulo Freire (1989), Theodor W. Adorno (1993), Paul de Man (1989) ou Harold Bloom (2001) –, disseram “sim” à literatura e a seu ensino. Eles, entretanto, não apagaram os “não” à literatura, sintetizados no início deste texto, seja pela apatia dos alunos, pela cena do jovem que pergunta ao professor o porquê de ler o livro chato, por minha própria experiência com o ortopedista ou, ainda, por cenas que agora mesmo – se tivéssemos o poder da onipresença – poderíamos ver multiplicadas nas salas de aulas de

literatura, tanto no Brasil como no mundo afora. O medo daquilo que não se entende produz as reações descritas por Rildo Cosson (2009) na introdução de seu *Letramento literário*: arrogância, indiferença ou mesmo a aceitação de todo e qualquer discurso.

Os “sim” e os “não” que o ensino de literatura recebe continuarão a existir também porque a literatura não se constitui como uma disciplina e, portanto, não se circunscreve a um saber que será simplesmente transmitido, sem conflito, interesse, sentimento ou reflexão. Nesse sentido, é natural que seu ensino continue suscitando a insegurança, a incompreensão, o não sentido e o vazio porque a própria matéria literária, ou seja, os textos que formam o que se entende por literatura, entrega-nos essas experiências. Tal como nos ensina Candido (1995), a literatura se abre como um campo dialético que contém, em si mesmo, também efeitos negativos, nocivos e perigosos.

Compagnon (2009), por sua vez, termina sua defesa da literatura sublinhando o seu caráter “heurístico”:

A literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar), não algorítmico: ela procede tateando, sem cálculo, pela intuição, com faro. (COMPAGNON, 2009, p. 51).

O objeto literário é múltiplo, impreciso, aceita o discurso erudito e o discurso tido como popular, desde que os seus signos não apontem, como no uso da linguagem diária, e tal como transmitiu-nos Roman Jakobson (1990), apenas para objetos concretos. Na literatura, o signo não diz respeito somente a um referente externo, senão a um referente que é construído por meio do texto, no texto e pelo texto. Os sentidos dependem do leitor e, dessa forma, também não são unívocos, não importa se pensamos no teatro, na prosa em geral ou na poesia. Esta é a qualidade perturbadora da literatura

que, sem deixar de ser linguagem, existe e está para além da linguagem, apontando, simultaneamente, para a “realidade transfigurada” de que fala Candido (1995) e, ainda, para outras virtualidades, tão variadas quanto são variados os seus leitores.

Émile Benveniste (1976) – como Jakobson, outro famoso linguista e estudioso da poesia – distinguia o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação: quando o poeta ou o escritor diz “eu”, sai de si para se enunciar porque os pronomes ditos “pessoais” não são propriedade de ninguém e não têm sentido senão em função de uma situação de enunciação. A literatura é, nesse sentido, de todos e para todos, desde que seja apropriada por cada um, desde que cada um seja o “eu” dos textos.

Como posso gostar de Proust ou de Homero se eu não me encontro, a mim mesmo, nessas leituras? Encontrarmo-nos conosco mesmos: naquilo que temos de profundamente humano e que nos coliga, assim, com todos os outros seres humanos, mas também encontrarmo-nos conosco mesmos, consigo só e sozinho, naquilo que temos de único. Este, talvez, seja o maior desafio de nossas vidas. A literatura não tem as respostas, mas é um instrumento privilegiado de acesso a esse vasto território.

WHY TO TEACH LITERATURE? THE INDIVIDUAL'S FORMATION

Abstract

Starting from some personal experiences that reveal the role of literature books at school and in society, a general problem is exposed along this article: the lack of justification for teaching Literature. That difficulty in valuing Literature, even by part of the professionals graduated in Letters, has direct consequences in the perception that the students, and the society in general, have got concerning lit-

erature books. It is in that sense that this article seeks to expose, among others, three main justifications for the teaching of Literature in schools. The first of them is based upon Rildo Cosson's vision, a Professor of CEFOR and UFMG. The second one concerns the contributions offered by Antonio Candido's reflections about the topic, one of our most famous critics and historians of literature, recently deceased. The third justifications of ours is, finally, linked to Antoine Compagnon's speech held in the occasion of his entrance as Professor of the prestigious Collège de France.

Keywords: Literary literacy. The value of Literature. Rildo Cosson. Antonio Candido. Antoine Compagnon.

¿POR QUÉ ENSEÑAR LITERATURA? LA FORMACIÓN DEL INDIVIDUO

Resumen

Desde experiencias personales, que dejan entrever la función de los libros de literatura en la escuela y en la sociedad, se expone un problema general, a saber: la falta de justificación para la enseñanza de literatura. Esta dificultad en valorar la literatura, incluso por parte de los profesionales formados en Letras, tiene consecuencias directas en la percepción que los alumnos, y la sociedad en general, tienen de los libros de literatura. Es en ese sentido que este artículo busca exponer, entre otras, tres justificaciones principales para la enseñanza de literatura en las escuelas. La primera de ellas es la de Rildo Cosson, profesor del CEFOR y de la UFMG. La segunda es aquella sostenida por Antonio Candido, uno de nuestros más famosos críticos e historiadores de

la literatura, fallecido recientemente. La tercera, por fin, fue planteada por Antoine Compagnon, profesor del prestigioso Collège de France.

Palabras clave: Letramento literario. Valor de la literatura. Rildo Cosson. Antonio Candido. Antoine Compagnon.

NOTAS

- ¹ Como se sabe, esses aspectos já foram muito bem apontados, entre outros, por autores como Zilberman (2003), Soares (2006, 2008), Paiva (2006) e Branco (2008).
- ² A propósito das relações entre linguagem e mundo interior, George Steiner (1990, p. 88) registra uma observação importante. A psicanálise parece funcionar apropriadamente somente para aqueles que têm domínio da verbalização de si: "Para a psicanálise funcionar, o vernáculo em que o paciente associa livremente deve ter uma certa amplitude, ressonância histórica, variedade idiomática, subterrâneo gíriático e corpo de alusão. Apenas então pode o analista ouvir dentro da matriz verbal as ambiguidades, ocultamentos, jogos de palavras, confusões traidoras em que ele baseia sua interpretação terapêutica".
- ³ Noutros termos, trata-se da noção freudiana de sublimação, tida como um modo de defesa contra as pulsões individuais, na qual a libido se desvia do objeto sexual para realizar-se sob outras formas de satisfação, notadamente por meio dos objetos culturais, das realizações sociais ou políticas. Cf. Freud (1985).
- ⁴ A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis através das quais transcorre nossa vida real, emancipados do cárcere do espaço e do tempo, na impunidade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ARAÚJO, Nabil. Entre "educação estética" e "estudos culturais": a problemática da pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs. *Remate de males*, Campinas, v. 34, n. 2. p. 397-420, jul./dez. 2014.
- BARROS, Sônia. *Tatu-balão*. Ilustrações de Simone Matias. Belo Horizonte: Aletria, 2014.
- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. Da subjetividade na linguagem. *Problemas de lingüística geral I*, trad. Maria Glória Novak e Maria Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 277-293.

- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORGES, Jorge Luis. *História universal da infâmia*. Tradução de Davi Arriguicci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BRANCO, António. Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 85-110.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.
- COMPAGNON, Dominique. *Literatura para quê?*. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREUD, Sigmund. *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna*. Obras completas de Sigmund Freud. Buenos Aires: Amorrortu, 1985.
- JAKOBSON, Roman. *Poética em ação*. Seleção, prefácio e organização de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Buenos Aires: Alfaguara, 2002.
- MAN, Paul de. *A resistência à teoria*. Tradução de Teresa L. Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PAIVA, Maria Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 257-261.
- RICCEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.
- _____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Org.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- STEINER, George. *Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. In: AGUIAR, V. T.; ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22.
- _____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Enviado em 11 de janeiro de 2018
Aprovado em 20 de março de 2018