

## **Perspectivas para o ensino de literatura: clássicos, contemporâneos e a formação crítico-humanista ainda no horizonte**

---

**Volmir Cardoso Pereira**

*Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor adjunto nos cursos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.24](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.24)

## RESUMO

Este estudo discute práticas de leitura literária no ambiente escolar observando dois momentos: primeiro, as possibilidades de acesso à literatura mediante os novos protocolos de leitura nos meios e suportes digitais, bem como as experiências literárias na contemporaneidade que apontam para a emergência do escritor multimídia e para um novo perfil de leitor; segundo, focaliza-se a atualização dos procedimentos de leitura dos clássicos literários na escola, pensando-a como direito do aluno a ter acesso aos bens estético-culturais que cumprem papel importante em uma formação humanística, referendada por uma proposta de cunho histórico-crítico. Em outra direção, busca-se também uma reflexão sobre os problemas para a implementação de políticas públicas capazes de modificar o baixo índice de leitura literária na educação básica. Por fim, intenta-se contribuir para pensar a atualidade dos clássicos no âmbito escolar e a incorporação de novas práticas de leitura que possam gerar aprofundar o contato entre alunos, livros clássicos e contemporâneos.

**Palavras-chave:** literatura contemporânea. clássicos literários. pedagogia Histórico-Crítica.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Propomos, neste estudo, um esforço de crítica e comentário sobre a atual situação da leitura literária na escola, assim como as dificuldades e possibilidades trazidas pelas alterações substanciais nas práticas de leitura e escrita que foram inseridas no contexto das novas tecnologias e incorporadas pelos escritores contemporâneos. Retomaremos, também, uma discussão sobre o lugar dos clássicos literários neste novo cenário, sua importância para a formação estética e humanística de crianças e jovens e as possibilidades concretas de compreensão e fruição dessas obras no ambiente escolar.

Em nosso percurso, visamos responder a duas questões fundamentais para se pensar as relações entre literatura e escola pública hoje: quais as condições efetivas de acesso aos textos literários? Qual a relevância do próprio objeto literário na efetivação das práticas pedagógicas contemporâneas?

Em primeiro lugar, discutir as condições de acesso aos textos literários envolve compreender as dificuldades históricas que a escola pública brasileira enfrentou para possibilitar às novas gerações o mínimo contato com livros de literatura. Não se trata, ainda, de discutir a ausência de capital cultural por parte dos alunos, ou mesmo de boa parte dos professores, para compreender, fruir e trabalhar com obras literárias. Trata-se, antes, de apontar a dificuldade de se criarem políticas públicas de acesso material ao livro de literatura, de se articularem práticas independentes dos manuais didáticos, de se inserirem novas mídias como ferramentas pedagógicas efetivas, de se construírem lugares físicos e simbólicos para o trabalho com textos literários (bibliotecas organizadas e com acervo expressivo, salas e grupos de leitura, saraus, espaços virtuais voltados para a leitura e escrita literária, etc.).

Observando o processo histórico mais recente, observamos que, desde o final dos anos 1990, pode-se perceber a tentativa por parte do Estado em se fomentar políticas de incentivo à leitura, sobretudo pela efetivação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 1997 e ampliado paulatinamente nos anos seguintes. Caracterizado basicamente pela “com-

pra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos” (Brasil MEC 2008, p.7), o programa atenuou o processo de exclusão social que inviabilizava o contato das classes populares com o livro de literatura. Aumentou-se significativamente o número de bibliotecas nas escolas e ampliou-se o acervo literário com licitações anuais de um grande número de obras de literatura infanto-juvenil, clássica e contemporânea. Por outro lado, ao ampliar a oferta, notou-se que em boa medida os livros não eram “acessados” na escola. Em 2005, uma avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com a UNESCO, identificou acervos ainda encaixotados em depósitos nas escolas, a não catalogação nas bibliotecas, ausência de bibliotecário, além da baixa utilização das obras pelos alunos e pelos professores no transcurso das aulas. Assim, “O volume de obras distribuído e o investimento total realizado contrastavam, muitas vezes, principalmente quanto ao uso e ao destino dos livros e com a situação estrutural das escolas.” (PAIVA & BEREMBLUM 2009, p. 174).

Partindo dessa reflexão inicial, propomos, em dois momentos, uma reflexão sobre a produção literária contemporânea e o trabalho com os clássicos da literatura no ambiente escolar. Tal reflexão visa apontar as peculiaridades da atual literatura, sobretudo sua relação com a textualidade eletrônica, ao mesmo tempo em que procura pensar a atualidade dos clássicos numa perspectiva de ensino histórico-crítica. Em suma, repensar o ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras hoje seria compreender que os textos literários, clássicos ou contemporâneos, cumprem um papel fundamental em um processo educacional que ainda ouse declarar-se humanista. Contra as facilidades empobrecedoras e relativistas de algumas propostas pedagógicas, afirma Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico no ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO 1993, p. 15)

Tomando a perspectiva da autora, segundo a qual ainda se exige um “contato solitário e profundo” entre leitor e obra literária, é preciso discutir então como este contato pode de fato ocorrer no cenário interativo e dispersivo, típico dos meios digitais, e qual o papel da escola em sua efetivação. Discutir formas de facilitar o acesso implica, em contrapartida, reconhecer também a complexidade e especificidade simbólica do próprio objeto literário em meio aos novos gêneros e formas da comunicação multimidiática.

## **AUTORES CONTEMPORÂNEOS E O NOVO CENÁRIO DE LEITURA**

Tomando como recorte provisório a literatura produzida nos últimos 20 anos, situando-a como “contemporânea”, podemos compreendê-la a partir de sua íntima ligação com os novos suportes eletrônicos. Abarcando novas práticas de escrita que extrapolaram o livro impresso, a criação literária abriu-se para um novo tipo de leitor que se constituiu no processo de massificação da comunicação via internet. A textualidade eletrônica modificou drasticamente o modo como a linguagem escrita é veiculada ou percebida socialmente. A chamada “cultura da convergência” (JENKINS 2009) propôs um novo modelo de comunicação em que as diversas mídias passam a interagir, possibilitando a circulação transmidiática de narrativas e a recepção parti-

cipativa de consumidores, impelidos a selecionar e reelaborar conteúdos. De modo geral, essa cultura participativa, que se instaurou com o contínuo tráfego de textos pela internet, modificou não só as outras mídias, obrigadas a se adequarem a esse novo modelo comunicacional, mas também reorientou a própria relação entre produtores e públicos, entre o homem e a realidade:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS 2009, p.30).

Observando especificamente a escrita literária, podemos dizer que a textualidade eletrônica coloca sob tensão paradigmas sustentados desde o Iluminismo, como as noções de autoria e obra. O texto produzido na internet é em essência aberto, maleável, e a partir dele o leitor pode recortar, deslocar, estender, recombina as parcelas textuais das quais se apodera. Conforme nos lembra Roger Chartier (2002, p.25) “nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica”. Além das indefinições em torno dos critérios de autoria, os textos eletrônicos rompem também a ordem do discurso tradicional e sua materialidade. Todos os textos passam, portanto, a serem lidos em um mesmo suporte, o computador, o que gera uma continuidade entre os discursos, dificultando os critérios imediatos de reconhecimento de gêneros, espaços simbólicos e a autoridade da função-autor.

Dentre as consequências do advento da textualidade eletrônica para a escrita literária, a mais complicada talvez seja a própria concepção de obra. Os novos protocolos de leitura em rede parecem cada vez mais inviabilizar o reconhecimento de textos completos de sentido que devam ser acessados pelo leitor em sua integralidade. Nessa perspectiva, a busca por informações pontuais e fragmentadas trabalha contra o conceito de obra:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER 2002, p. 23)

Assim, esse novo leitor – que também é sempre um autor em potencial – define-se no papel que o internauta desempenha na cultura contemporânea, esse “agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos” (GARCÍA CANCLINI 2008, p. 22). No que diz respeito aos escritores contemporâneos, o fazer literário não descartou a publicação em livro, mas inseriu as novas práticas de escrita eletrônica nas possibilidades de composição literária.

Autores que despontaram nos anos 1990 ou no início dos 2000, como Marcelino Freire, Ronaldo Bressane, Daniel Galera, Simone Campos, Clara Averbuck, Ferréz, Santiago Nazarian, podem ser tidos como exemplos desta nova literatura que passou também a circular pelas redes através de blogs e sites literários, muitas vezes criando correspondências entre as narrativas publicadas em livro e as postagens na internet. Bressane, por exemplo, publicou seus contos em livro aproveitando material de blog; sua trilogia de contos (“Os infernos possíveis” 1999<sup>1</sup>, “10 resídeos de bolso” 2001<sup>2</sup> e Céu de Lúcifer 2003<sup>3</sup>) pode ser encontrada em posts de blogs man-

<sup>1</sup>Disponível em <http://infernospossiveis.wordpress.com>

<sup>2</sup>Disponível em <http://10presidiosdebolso.wordpress.com>

<sup>3</sup>Disponível em <http://ceu.delucifer.wordpress.com>

tidos pelo autor. Mário Prata, outro caso, escreveu *Os anjos de Badaró* (2000) compartilhando em tempo real, durante seis meses, todo o processo de escrita na internet (os internautas acompanhavam a escrita do romance pelo site [www.marioprataonline.com.br](http://www.marioprataonline.com.br)). Os internautas observavam as técnicas de escrita do romance policial, os cortes, a trama, etc., e discutiam nos fóruns suas impressões e os caminhos a serem tomados pelo autor. Por fim, nota-se que as novas experiências literárias no meio digital estimulam novos papéis para o receptor, tanto para o leitor convencional que amadureceu lendo livros impressos, como para os novos leitores que facilmente aderem a práticas colaborativas de escrita – como as fanfictions inspiradas em best sellers – e se adaptam muito bem à leitura nos novos suportes e formatos (tablets, ebooks, smartphones etc.).

O que causa preocupação, no entanto, é a dificuldade encontrada pela escola em reconhecer as características desse leitor-internauta em suas práticas pedagógicas. Se a educação básica historicamente não foi capaz de incluir os livros de literatura nos processos de letramento, não houve, portanto, a transmissão cultural do hábito de leitura literária entre as gerações anteriores e a atual, principalmente entre as camadas populares. Consequentemente os alunos de hoje podem ser compreendidos como uma geração de internautas que, apesar do uso intenso da modalidade escrita em rede, passa a largo dos textos literários, dos clássicos aos contemporâneos.

Nesta perspectiva, García Canclini aponta a dificuldade da escola pública na América Latina em compreender as questões sociais e culturais implicadas neste novo cenário tecnológico formatado pelo mercado de bens culturais:

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p.18)

Embora uma leitura apressada do autor possa sugerir a aposta em uma adesão das práticas escolares aos novos meios e objetos disseminados pela indústria cultural, colocando a literatura em patamar de igualdade com as narrativas da cultura massificada, o ponto mais importante a reter é justamente a expectativa em se formar criticamente o aluno a partir de seu lugar social e de seu horizonte cultural. Nessa direção, pode-se levantar algumas questões: cabe à escola discutir prodigamente a cultura da mídia ou ser o contrapeso da indústria cultural, focalizando os saberes da cultura erudita/letrada e os conteúdos folclóricos/populares? É possível conciliar ambas no modelo escolar que temos hoje? A partir destas interrogações, Beatriz Sarlo constata:

A escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente mass-midiático. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais. E isto tem consequências funestas quando se pensa nos segmentos da sociedade para quem a escola é o único meio de apropriação dos elementos de uma cultura que não seja mass- midiática. (BEATRIZ SARLO 2007, p. 101)

Ainda que Beatriz Sarlo defenda o pluralismo cultural como fundamento de ação político-democrática e pedagógica, ela insiste na importância de a escola estatal apresentar-se como espaço privilegiado de apropriação da cultura erudita e da cultura popular/folclórica pelos alunos

das classes baixas. Assim, reconhecer e discutir o horizonte cultural extraescolar do jovem e da criança pode ser proveitoso desde que isso fomente a descoberta de novos objetos culturais que poderão justamente polemizar o que já se sabe. E o que os alunos sabem, quase sempre, é o que a cultura da mídia veicula. Confrontar os saberes cotidianos com o pensamento científico e com objetos estéticos complexos pode produzir novas sínteses culturais para o sujeito durante o aprendizado escolar. Contudo, não se trata aqui de ter uma visão estanque sobre o erudito, o popular e o massivo, como se na pós-modernidade estas rotulações não tivessem sido inseridas indiscriminadamente no mercado de bens simbólicos. Trata-se, antes, de reconhecer quais são as narrativas hegemônicas que permeiam a vida social e situar a escola como lócus de resistência, capaz de produzir fissuras e tensões nos efeitos de naturalização ideológica.

Nessa perspectiva, a escola tem o desafio de ler semioticamente o mundo cultural do aluno, ensiná-lo a analisar os efeitos discursivos/ideológicos das narrativas midiáticas que lhe são direcionadas pelo vídeo, pelos games, pelo cinema e pela torrente informacional que circula nas redes sociais. E é a partir de dentro desse processo que a literatura contemporânea pode despontar como contraponto eficiente: um conjunto de textos ricos de sentido e capaz de fazer frente à degradação massificada, podendo apurar a compreensão da vida social, ao mesmo tempo em que absorve e experimenta os códigos e representações da cultura midiática. Há, contudo, os riscos desta literatura perder qualidade estética, ser consumida e descartada como as demais mercadorias culturais, apostar excessivamente na comunicação rápida e fácil (romances menores, minicontos, microcontos, narrativas próximas do roteiro cinematográfico, etc.). Mas a estratégia fundamental para a comunicação literária na atualidade consiste em se compreender o inevitável questionamento dos limites de autoria e obra, expondo as mazelas da fragmentação dos discursos no tempo presente, deslizando de um suporte para outro, realizando-se enquanto “narrativas migrantes” (FIGUEIREDO 2011, p.62) que podem ou não atingir um maior grau de elaboração formal. O desafio consiste em criar políticas sérias para a seleção e trabalho com obras e autores interessantes neste cenário em que as publicações em livro aumentaram drasticamente e as novas mídias passaram a expandir o alcance da nova literatura. A primeira ação seria investir na figura do professor enquanto pesquisador, com tempo e possibilidade de conhecer autores como Marçal Aquino, João Gilberto Noll, Rubens Figueiredo, Cintia Moscovich, Bernardo Carvalho, Milton Hatoum, Luiz Ruffato, entre tantos outros. A pós-graduação e a pesquisa universitária subsidiada pelo Estado seria a melhor forma de realizá-la.

## A ATUALIDADE DOS CLÁSSICOS

Defender a leitura dos clássicos na educação básica significa, antes de tudo, insistir na perspectiva de uma ação pedagógica a contrapelo, afirmada justamente na resistência à assimilação passiva dos códigos, meios e narrativas hegemônicas construídas e disseminadas na sociedade de mercado. Se crianças e jovens leem e escrevem nas mídias sociais desde cedo, isso não significa que estejam aptos a desenvolver por si mesmos a capacidade e a disposição para leitura de obras literárias. O internauta é a figura contemporânea do consumidor cultural que foi anteriormente ocupada pelo espectador do vídeo e do cinema. Logo, é importante reconhecer que “sua leitura já não tem o livro como eixo e centro da cultura” (BARBERO 2008, p.74). Se o internauta aparenta menor passividade em relação aos conteúdos da indústria cultural, já que, diferentemente do espectador televisivo, é capaz de selecionar e produzir conteúdos a partir de seus interesses pessoais, isso não significa que suas escolhas sejam alheias às imposições do

mercado cultural e a seu poder simbólico. Aliás, cada vez mais a fusão entre grandes grupos de entretenimento, todos com seus braços editoriais, constrói uma rede monopolista capaz de impor, em forma de franquia, quais produtos culturais atingirão o grande público, quais narrativas circularão em forma de livro, adaptações cinematográficas, games, quadrinhos, acompanhadas de brinquedos, acessórios, etc. Por isso, sobrevalorizar a liberdade de escolha diante da oferta de textos literários em vários suportes como sendo uma característica típica do internauta, supostamente mais ativo enquanto consumidor cultural, revela uma visão ingênua a respeito das relações entre cultura e mercado na contemporaneidade. A esse respeito, aponta Tânia Pellegrini:

a relação entre o leitor e o livro vai aos poucos se sofisticando, no sentido de que não envolve apenas uma falaciosa questão de gosto ou de livre escolha do produto. Nem se pode mais afirmar que o interesse do leitor é inicialmente pela obra, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável e primeiro com a essa mesma obra. O que existe agora é uma intrincada rede de produção e consumo de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado. (PELLEGRINI 1997, p.327)

Em linhas gerais, pode-se supor que crianças e jovens, seguindo as rotas transnacionais do consumo cultural, dificilmente lerão os clássicos, apesar das facilidades do acesso a eles por meio das novas mídias. Há que se formar capital simbólico para lê-los e, com o predomínio da textualidade audiovisual, da leitura fragmentária, além do compartilhamento de mensagens simplificadas e efêmeras nas redes sociais, parece evidente que não será o mercado e as novas tecnologias da informação que disseminarão a sua leitura. Caberá, portanto, às políticas educacionais públicas viabilizar e implementar ações que possam dar acesso aos clássicos e, mais do que isso, propor condições simbólicas para a efetiva leitura e compreensão de sua riqueza histórica e estética. Para o avanço de tais políticas, conforme foi dito anteriormente, há que se pensar a centralidade do papel do professor e a sua formação sólida e progressiva.

Contudo, antes de avançar em nossa proposta, é preciso considerar que na pós-modernidade colocou-se sob questão justamente o conceito de “clássico”, sobre-tudo a partir das correntes teóricas pós-estruturalistas, culturalistas e pós-coloniais: denunciou-se o elitismo presente nos cânones nacionais e os ditos universais; reduziu-se o valor histórico para exaltar os jogos de linguagem, fundados na paródia ou no pastiche; tomou o primeiro plano o estudo das literaturas “marginais”, focalizando obras produzidas por minorias, cujo valor era atribuído pela referência a questões de gênero, etnia, identidade, nacionalidade, etc. De modo geral, os novos estudos realizados em âmbito universitário abriram importantes perspectivas de abordagem social e teórica para a literatura e as outras artes, propondo temas e objetos que antes tinham pouca entrada na academia. Porém, em vários momentos, repercutiram um “relativismo tolerante” (EAGLETON 1998, p.13), colocando em pé de igualdade produções degradadas da cultura de massa e os textos clássicos, obliterando o valor histórico e estético dos objetos culturais e observando-os de forma horizontal e anárquica. Conseqüentemente, correu-se o risco de compactuar com a exacerbada reificação da cultura no capitalismo tardio, na medida em que os campos acadêmico e literário também foram perdendo sua relativa autonomia para confrontar a condição de mercadoria imposta aos objetos culturais sobre os quais tradicionalmente se debruçava:

A dissolução da alta cultura e a simultânea intensificação do investimento em mercadorias da cultura de massas podem ser suficientes para sugerir que, qualquer que tenha sido a situação em estágios e momentos anteriores do capitalismo (quando o estético era exatamente um santuário e um refúgio contra os negócios e o estado), hoje não sobrou nenhum enclave – estético ou não – no qual a forma mercadoria não reine suprema. (JAMESON,

Assim, rearticular politicamente as possibilidades de acesso e leitura efetiva dos clássicos no mundo contemporâneo só faz sentido se a questão mais elementar for respondida: afinal, por que lê-los? Podemos lembrar aqui a resposta de Ítalo Calvino: “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO 1993, p.16). A resposta parece não resolver teoricamente a questão, mas serve como um indicativo importante. Para o escritor italiano, a leitura dos clássicos cumpre um papel vital, pois a experiência de lê-los transcenderia a formação escolar e acadêmica e apontaria para o sentido da própria existência, para os valores e sentimentos que dão significado ao cotidiano do indivíduo:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO 1993, p.13)

A valorização da leitura “para a vida”, como o autor propõe, transcende os muros da escola, mas é nela que a formação do leitor de textos clássicos deve ocorrer. Com proposta semelhante, o crítico literário Tzvetan Todorov, em seu conhecido livro *Literatura em perigo* (2009), aponta também as dificuldades teórico-didáticas em se trabalhar com os clássicos em sala de aula, pois, segundo ele, a leitura literária por vezes acaba servindo a outros fins, sobretudo à esquematização teórica:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV 2009, p.27)

Devemos lembrar que o autor tece considerações sobre o sistema escolar francês que, bem ou mal, trabalha efetivamente os textos literários em sala de aula. No caso brasileiro, a situação é mais grave na medida em que os esquemas teóricos trazidos pelos manuais didáticos, além de resumidos e superficiais, são na maioria das vezes ensinados sem a leitura efetiva das obras (salvo os breves excertos e pequenos textos impressos nas cartilhas). Fala-se de literatura sem lê-la de fato: os alunos não leem, bem como muitos professores também não são leitores frequentes (boa parte deles com formação precária no ensino superior, sujeita a cargas extenuantes de trabalho em sala de aula, com pouco tempo para pesquisa e leitura de obras, etc.).

Tanto Todorov quanto Calvino insistem na importância da leitura dos clássicos como uma experiência pessoal e afetiva, pois tais obras seriam capazes de produzir uma “comunicação inesgotável” (TODOROV 2009, p.83) na medida em que o discurso literário pode ir além dos limites de sua época e transmitir uma experiência simbólica e estética sempre nova aos olhos do leitor futuro: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO 1993, p.11). Para compreender isso, basta observar que grandes obras como *A odisseia*, *Satíricon*, *A divina comédia*, *Dom Quixote* ou *Os irmãos Karamazov* não impõem uma tese sobre a realidade, são polifônicas, mais imagéticas que conceituais, preocupadas em comunicar plástica e intuitivamente a ação humana pela verdade da ficção e não pela verdade da ciência.

Contudo, não podemos perder de vista que, apesar de as obras clássicas comunicarem valores estéticos significativos para a vida presente, mesmo tendo sido escritas em tempos remotos, é na sua dimensão histórica que se encontra justamente a necessidade de sua constante



atualização. Destarte, é na compreensão histórica dos clássicos que o presente pode ser colocado à prova, pode ser questionado, pois eles portam a figuração das estruturas de sentimento, as contradições sociais, as vozes de classe e as tensões ideológicas que cada época produz.

Assim, a aposta em um projeto humanístico de escolarização deve propor que a leitura dos clássicos não pode ser gratuita e focada apenas no prazer da leitura, conforme sugerem algumas tendências pedagógicas de sucesso. Tal proposta de cunho histórico-crítico não nega a fruição estética, nem a dimensão lúdica da construção literária e artística, contudo salienta o objetivo maior da educação, a saber, a própria humanização do homem por meio do conhecimento da História:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (...) Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2005, p.13-14)

Propor a leitura de autores como Homero, Sófocles, Eurípedes, Virgílio, Petrónio, Dante, Camões, Antônio Vieira, Cervantes, seguindo até os clássicos modernos como Balzac, Stendhal, Eça de Queirós, Machado de Assis, Baudelaire, Fernando Pessoa, Kafka, Guimarães Rosa, pode ser um exercício difícil, demorado, complexo, mas justamente por isso pode alcançar profundidade e profusão de significados capaz de pôr sob tensão os hábitos e clichês que automatizam o cotidiano da vida presente (o que os formalistas chamavam efeito de estranhamento). Nesta perspectiva, podemos lembrar a reivindicação lukacsiana de uma estética articulada com o materialismo histórico, voltada para a humanização do homem no processo de leitura, pois:

Ele experimenta realidades que, de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história e nas relações de classe, revelam-se a ele na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior lhe oferece a experiência de algo que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade. (LUKÁCS, 1978, p.291)

Para terminar, cabe reafirmar que a leitura dos clássicos, indo até os modernos do século XX (estes já aparentemente tão distantes de nós, assujeitados que somos pela sensação de efemeridade, pela obsolescência cultural programada, pelo acúmulo informacional na comunicação digital), pode ser eficaz na medida em que faça parte de um objetivo maior e mais abrangente nos processos de ensino-aprendizagem: o estudo e compreensão da história do ser humano como principal via para a própria humanização e, ao mesmo tempo, para a emancipação sobre as relações imediatas que atam o indivíduo às fabulações ideológicas do mundo contemporâneo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho, procuramos refletir sobre a relação entre a literatura e ensino focalizando o contexto de produção e recepção de obras e autores contemporâneos, aliadas às possibilidades de se trabalhar os clássicos literários no contexto atual.

Todavia, mostra-se importante ressaltar que tais possibilidades de organizar e efetivar

as práticas de leitura literária a partir de tal proposta requerem uma transformação substancial na estrutura escolar hoje vigente, o que demanda obviamente a revisão das políticas públicas implementadas no modelo social sob o qual vivemos. A precariedade dos espaços escolares, a baixa remuneração e qualificação dos professores, a ausência de atividades em tempo integral, a fragmentação e superficialidade do currículo, entre tantos outros problemas, apontam a inviabilidade de qualquer perspectiva transformadora das atuais relações escolares na educação brasileira. Tais problemas são precisamente a consequência e a finalidade do “Estado mínimo” preconizado pela austeridade neoliberal. Seguindo os reflexos desse paradigma que prevaleceu ideologicamente no país desde os anos 1990, as políticas educacionais contentam-se em garantir índices mínimos de aprovação, formando uma geração de semiletrados, mão de obra com baixa qualificação profissional (apesar da falácia sobre inserção no mercado como objetivo maior da educação) e, por fim, crianças e jovens projetando no consumo os seus anseios, guiados muito mais pelos brinquedos tecnológicos e pela cultura midiática do que pelas lições pouco estimulantes dos seus professores. Nesse cenário, conforme nos lembra Antonio Candido, a leitura literária poderia cumprir um papel único na transformação das condições de existência:

Afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

Partindo desta perspectiva, não é possível endossar a leitura anárquica que hoje é praticada nas escolas: os jovens vão à biblioteca (quando há) e escolhem aleatoriamente uma obra para ler. Como em um supermercado, escolhem o produto pelo rótulo (ou pela capa), pelas indicações dos amigos e, claro, pela publicidade das grandes empresas de entretenimento. O que se vê, nesse processo, é a irrelevância do trabalho escolar na formação do leitor literário, o que estimula e facilita a adesão do indivíduo ao consumo de narrativas repetitivas e obras eivadas de lugares-comuns, com fórmulas de sucesso bem exploradas pelo mercado.

A leitura literária, se puder ser oferecida de modo organizado e sistemático pela escola, pode potencializar a formação crítica, criando condições para que o aluno escolha, por exemplo, filmes e séries mais complexos para assistir, questione os imperativos da publicidade e do consumo a partir de uma apurada percepção estética, não seja seduzido pelas palavras de ordem do fascismo político e, como índice de uma resposta ética, possa comparar o mundo das personagens com o seu e colocar-se no lugar de um outro que lhe mostra um semblante inusitado da realidade. Para tanto, é urgente a leitura de bons autores contemporâneos, mas sem desprezar o trabalho árduo com a leitura dos clássicos, pois são essas obras que poderão ensinar ao aluno como os discursos já carcomidos do seu presente podem ser contrapostos às palavras advindas do passado, fazendo com que o olhar em perspectiva gere a possibilidade do novo.

## REFÊRENCIAS

BARBERO, Jesús Martin. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

BRASIL; Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.
- CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Narrativas migrantes: Literatura, Roteiro e Cinema. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio/7Letras, 2011.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. Leitores, espectadores e internautas. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- JAMESON, Fredric. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização. Tradução de Maria Elisa Cevalco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. Tradução de Suzana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- LUKÁCS, Gyorgy. Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PAIVA, Jane, e Andréa Berenblum. "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica". Pro-Posições (Campinas), v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, 2009.
- PELLEGRINI, Tânia. "A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado". Horizontes (Itatiba), v.15, p. 325-335, 1997.
- SARLO, Beatriz. Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. Literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.