

A LIÇÃO DE ANTONIO CANDIDO E NOTAS SOBRE UM PERCURSO NO ENSINO DE LITERATURA

ANTONIO CANDIDO'S LESSON AND NOTES ON A PATH IN LITERATURE TEACHING

Mônica Gomes da Silva¹

¹ *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, BA, Brasil
monicagomessilva@yahoo.com.br*

Recebido em 15 maio 2019

Aceito em 1 ago. 2019

Resumo: Este relato de experiência apresenta algumas notas reflexivas sobre as ações de fomento à leitura literária realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA. A lição de Antonio Candido (1989) sobre a importância da literatura e da fruição estética no processo de formação e humanização do indivíduo é a base tanto para o exame de uma abordagem mais ampla para o ensino de literatura, quanto das ações empreendidas pelo GPE LEIA e descritas no relato. Além do ensaio do Professor, a abordagem teórica recorre aos estudos de Tzvetan Todorov (2009), Vincent Jouve (2010) e Leyla Perrone-Moisés (2016) para o estabelecimento do atual panorama do ensino de literatura, a questão do baixo índice de leitura literária e as possíveis estratégias para reverter o afastamento em relação à literatura no âmbito das instituições de Ensino Superior. Assim como o ensaio de Antonio Candido, essas obras apontam para o potencial de humanização, isto é, a capacidade da literatura em atender a necessidades subjetivas profundas, como uma das chaves para o seu ensino. Atesta-se, por conseguinte, a validade e a vigência da lição de Antonio Candido. Na sequência, o relato contextualiza o âmbito de atuação do grupo, destacando a importância em promover um acesso qualificado à literatura numa instituição de formação de professores. Por fim, descreve-se uma parte do percurso através dos ciclos destinados ao estímulo e o interesse pela leitura literária dentro dos marcos conceituais abordados.

Palavras-chave: Antonio Candido. Ensino. Humanização. Literatura.

Abstract: This experience report presents some reflective notes on actions to promote literary reading carried out by the Group Research and Extension LEIA. Antonio Candido's (1989) lesson on the importance of literature and aesthetic enjoyment in the process of formation and humanization of the individual is the basis both for examining a broader approach to teaching literature and for the actions undertaken by GPE LEIA and described in the report. In addition to the Professor's essay, the theoretical approach draws on the studies of Tzvetan Todorov (2009), Vincent Jouve (2010) and Leyla Perrone-Moisés (2016) to establish the current panorama of literature teaching, the issue of low reading index. and possible strategies to reverse the detachment from literature within higher education. Like Antonio Candido's essay, these works point to the potential for humanization, that is, the ability of literature to meet deep subjective needs as one of the keys to its teaching. The validity and validity of Antonio Candido's lesson is therefore attested. Following, the report contextualizes the group's scope of action, highlighting the importance of promoting qualified access to literature in a teacher education institution. Finally, a part of the route through the stimulus cycles and the interest in literary reading within the conceptual frameworks are described.

Keywords: Antonio Candido. Teaching. Humanization. Literature.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência objetiva apresentar algumas notas reflexivas sobre o percurso do GPE LEIA¹, cujas ações de promoção da leitura literária são elaboradas à luz do pensamento de Antonio Candido de Mello e Souza (1918-2017). Desse modo, o artigo se divide em duas seções: a primeira busca delinear alguns pontos fundamentais da lição de Antonio Candido sobre a relação entre ensino e literatura a partir do ensaio *O direito à literatura* (1989). Ademais, a fim de aprofundar esta questão, utilizam-se os estudos críticos de Tzvetan Todorov (2009), Vincent Jouve (2010) e Leyla Perrone-Moisés (2016).

A segunda seção contém um breve panorama das ações do GPE LEIA, atentando para seu contexto específico: o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia na cidade de Amargosa-BA. Desse modo, procura-se refletir, no âmbito de uma instituição de formação de professores, sobre a necessidade de debates, estudos e estratégias para fomentar o ensino de literatura para além da capacitação teórica-técnica obrigatória. O percurso de ensino do grupo se realiza no sentido de promover um acesso qualificado a bens culturais, no caso aqui o texto literário, a partir de uma abordagem que enfatiza a importância da fruição estética no processo de formação e humanização do indivíduo.

A LIÇÃO EMPENHADA

Ao observar, nos últimos anos, o número expressivo de eventos e publicações acerca do pensamento de Antonio Candido, percebe-se a relevância e a potência das lições do professor, seja no campo dos estudos literários, seja como um dos principais intérpretes da realidade brasileira. Dentre as obras lidas e que fomentam discussões sobre o contexto contemporâneo, há um destaque particular para o ensaio *O direito à literatura* (CANDIDO, 2011), cuja publicação completa, em 2019, trinta anos.

¹ Abreviatura do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes).

Mencionamos aqui, como exemplo do alcance desse ensaio, o livro organizado por Aldo de Lima (2012) que reúne uma série de artigos sobre a proposta de que o acesso às artes e à literatura é um "direito inalienável" (CANDIDO, 2011, p. 193). O ensaio aparece, igualmente, como um dos principais tópicos de discussão no Seminário *Antonio Candido 100 anos* e de livro homônimo. Ainda nas comemorações do centenário de nascimento, o ensaio é o ponto de partida para o catálogo da ação cultural *Ocupação Antonio Candido* e um dos eixos para apresentar a trajetória pessoal e profissional do autor.

Recordamos, brevemente, o filósofo italiano Giorgio Agamben que, ao sondar o conceito de contemporâneo, formula algumas metáforas que nos interessam para dimensionar o alcance da proposta de Antonio Candido e entender o porquê de sua vigência. Agamben aponta para a desconexão e a urgência que o contemporâneo expressa na relação com o tempo: "Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo" (AGAMBEN, 2009, p. 59).

A segunda metáfora primordial do ensaio de Agamben se concentra em torno da dualidade luz e trevas. Assim, o "[c]ontemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém de seu tempo" (AGAMBEN, 2009, p. 64). Ao mesmo tempo que os tempos sombrios não são ignorados pelo contemporâneo, o principal traço é a coragem de vislumbrar possibilidades onde, a princípio, estas seriam inexistentes. Para ele:

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo olhar no escuro da época, mas também e perceber nesse escuro uma luz que dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode simplesmente faltar. (AGAMBEN, 2009, p. 65)

As primeiras páginas do ensaio de Antonio Candido enfrentam "o traço sinistro de nosso tempo" (CANDIDO, 2011, p. 172): a contradição de "uma época profundamente bárbara [...] ligada ao máximo da civilização" (idem). O projeto iluminista de que a educação e a técnica promoveriam a igualdade entre os homens aparentemente havia falhado. Contudo, ainda que a espoliação prosseguisse firmemente, Antonio Candido vislumbrava as luzes possíveis naquele momento, no qual se fortalecia a "consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade

é insuportável e pode ser atenuada no estágio atual dos recursos técnicos" (CANDIDO, 2011, p. 174). O que antes era a "simples utopia", apresenta-se como um compromisso de educação e autoeducação, para "reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (idem).

Assim, o ensaio *O direito à literatura* é contemporâneo, segundo a concepção de Agamben, na medida em que ao lidar com as "trevas" do século XX, seus massacres e a técnica usada a favor da barbárie e da degradação humana, sente-se a urgência da tarefa de tornar possível a inclusão do "semelhante no mesmo elenco de bens" reivindicados por cada um de nós. Nesse sentido, a arte e a literatura são bens incompressíveis, "isto é, os que não podem ser negados a ninguém" (CANDIDO, 2011, p. 175) e "não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual" (CANDIDO, 2011, p. 176). A falta de acesso a esses bens impede a realização de "necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora" (CANDIDO, 2011, p. 176).

Antonio Candido nos ensina, assim, que a literatura atende a uma necessidade vital do ser humano, a fabulação: "Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado" (idem, p. 176). Afirma ainda que ela é "instrumento poderoso", rompendo, inclusive, com a sistematização curricular que tenta limitá-la, pois tanto absorve os valores socialmente aceitos, quanto aqueles que são proscritos: "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2011, p. 177).

A contradição que se encontra no âmago da literatura se constitui a partir da sua condição de "objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*" (CANDIDO, 2011, p. 179, grifo do autor). A reciprocidade entre mensagem e código é entendida numa "fusão inextricável", em que o "conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere" (CANDIDO, 2011, p. 180).

Assim, o potencial de humanização propiciado pelo texto literário permite atribuir sentido ao caos e elaborar, através da linguagem, demandas e questões filosóficas e sociais. Por meio do contato com as obras construídas pelos artistas ao longo dos séculos, amplia-se a capacidade reflexiva e ética:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o 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, 2011, p. 182, grifo do autor)

Por outro lado, a divisão abissal observada entre as classes mais privilegiadas e a classes mais espoliadas é especular à situação do acesso a bens culturais descrita no texto de Antonio Candido. A situação de segregação cultural é fomentada tanto pela circulação restrita desses bens, quanto pela premissa excludente de incompreensão por parte do grande público:

O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada cultura popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro uma massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais à sobrevivência. (CANDIDO, 2011, p. 192-193)

De acordo com o ensaio de Antonio Candido, cercear ao indivíduo a possibilidade de escolha na fruição de bens culturais torna-se um empecilho ao seu desenvolvimento como ser humano, reforçando, por vezes, a sua situação de exclusão social. Faz-se necessário um compromisso ético no sentido de assegurar as condições materiais para a apreciação de um patrimônio cultural que, primordialmente, é de usufruto restrito:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Nesse sentido, a relação entre direitos humanos e o acesso à literatura reverbera fortemente em um momento de crescente desvalorização das humanidades, em uma nova virada tecnicista na educação, conforme analisa Leyla Perrone-Moisés:

Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. [...] Um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua. E uma universidade interessada principalmente em ciência e tecnologia, voltada para o mercado e aspirando a parcerias com empresas, tenderá naturalmente a ver com desinteresse as humanidades e, a longo termo, a abolir os cursos de literatura como improdutivos, isto é, não lucrativos. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70-71)

A barbárie, aliada à tecnologia numa sociedade voltada para o lucro e o consumo, já havia sido denunciada por Antonio Candido. Vivemos, assim, a radicalização de uma tendência que se configurava ao fim dos anos de 1980, período em que foi escrito o ensaio *O direito à literatura*. Soma-se, à divisão iníqua descrita no texto de Antonio Candido, isto é, o impedimento de que algumas faixas populacionais tenham acesso a bens culturais considerados "complexos" para sua compreensão, o questionamento do próprio ensino de literatura.

Hoje, "a palavra 'literatura' quase desapareceu nos textos oficiais" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76).² O ensino de literatura ficou, então, polarizado. Prioriza-se, por um lado, que ele seja voltado para a ampliação da proficiência leitora: a literatura "vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens" (idem). Por outro lado, convive-se com uma sistematização esquemática, na escola, que reduz o conhecimento do texto literário à periodização de movimentos artísticos ou à subtração de conhecimentos históricos, com uma "excessiva ênfase no 'contexto social' e na 'identidade nacional'" (idem).

Acerca da limitação do esquematismo no ensino de literatura na França, o crítico búlgaro Tzvetan Todorov (1939-2017) apresenta algumas reflexões que podemos correlacionar ao nosso contexto de progressivo afastamento da literatura. Em *A literatura em perigo* (2009), o crítico se detém no que considera a principal causa do desinteresse pelo estudo de literatura: a forma como se dá o ensino, cuja

² Esta reflexão diz respeito aos documentos legais anteriores à homologação da nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. O documento legal das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologado 06 de março de 2018 e o da etapa do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018.

marca principal seria a ausência de conexões do texto literário com o mundo real e a vida contemporânea. Os excessos teóricos formalistas, os quais se detinham, primordialmente, na construção textual, culminaram em uma abordagem redutora em que "a obra literária é representada como um objeto de linguagem fechado, auto-suficiente, absoluto" (TODOROV, 2009, p. 38).

Para Todorov, a correlação entre o estudo formal, ferramenta para uma melhor análise literária, e o sentido do texto havia se perdido e, como consequência, se deixou de lado a contribuição propiciada pelos textos literários para o enriquecimento da formação subjetiva de cada indivíduo. Mais do que um mundo que se alimenta de si mesmo, a literatura é a expansão do mundo de cada um de nós:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e nos permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

O esquecimento dessa perspectiva é que produz o perigo que ameaça a literatura, segundo Todorov. A tentativa de condicionar a leitura de textos literários a um molde teórico que contemple apenas a imanência textual, isto é, que privilegie a literatura como representação de algumas técnicas ou apenas como fonte de informações, terminou por produzir o desinteresse pelo texto literário. Tal como observa Leyla Perrone-Moisés, tanto a crítica, quanto o ensino de literatura se movimentam num "pêndulo sempre oscilante" entre forma e conteúdo (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 10). Ao optar, exclusivamente, por um dos polos, reduz-se, o seu poder latente de elaboração do mundo, conhecimento de múltiplos pontos de vista e busca de sentidos para a existência. Ao responder sobre o que pode a literatura, Todorov, em oposição à tendência radical da análise de linha estrutural, ratifica a importância da dimensão humana do texto no processo de formação do sujeito:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2009, p. 76-77)

Trabalhar a multiplicidade de sentidos propiciada pela linguagem literária, assim como a fruição do texto literário como agente humanizador se torna o grande desafio dos estudos críticos. Ainda que Leyla Perrone-Moisés defenda que a abordagem feita por Todorov contemple "um problema tipicamente francês, porque a tendência atual, norte e sul-americana, é exatamente inversa: privilegiar a temática na escolha e valorização das obras" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76), acreditamos, porém, que o texto de Todorov possui alguns pontos que nos ajudam a entender o contexto brasileiro. Se o problema francês seria a exacerbação do formalismo no estudo do literário, qual seria, então, o nosso maior entrave?

A desconexão observada por Todorov e o crescente desinteresse pela literatura atinge tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior no contexto brasileiro, apesar do direcionamento temático (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76), isto é, a suposta seleção dos textos literários em função da realidade discente. O depoimento do teórico francês Vincent Jouve (1963) aponta para o problema antes restrito à Educação Básica, isto é, o baixo índice de leitura literária. Jouve problematiza a mudança de perfil do alunado e uma nova formação são os fatores que contribuem para a diminuição do público-leitor mesmo entre universitários. Sobre a nova realidade vivida pela universidade francesa que, guardada as devidas ressalvas, não está tão distante do contexto brasileiro de distanciamento da leitura e da literatura na universidade, Jouve observa que:

O problema maior é que os estudantes não gostam de ler. É paradoxal já que a priori é o gosto pelos livros que leva a se inscrever em um curso de letras. Mas, há uma década, nos confrontamos com um novo público que escolhe a área literária por engano. Ele pensa — erroneamente — que a obtenção do diploma será mais fácil do que em outras disciplinas. É difícil saber exatamente de onde vem esse desinteresse pelos livros. Pessoalmente, vejo duas causas essenciais: a democratização do ensino superior, uma boa coisa em si mas que foi mal

preparada, e a passagem de uma civilização da escrita para uma civilização da imagem. Muitos jovens (e adultos) dão as costas aos livros para ver uma tela de televisão ou de computador. A necessidade de ficção, que outrora era satisfeita pelos romances, é hoje saciada pelos filmes ou pelos seriados de televisão. Mas não devemos ser exageradamente pessimistas: o desenvolvimento da Internet traz uma volta da escrita e portanto da leitura. Ler em uma tela ou ler no papel, sempre é ler. (JOUVE, 2010, p. 218, grifo nosso)

Vincent Jouve revela uma série de questões importantes sobre a relação entre leitura, literatura e universidade. Se outrora o ambiente acadêmico era o espaço de um leitor proficiente, hoje se encontra diante da necessidade de formação de um novo leitor, o qual é marcado pela defasagem na formação básica e cujos interesses passam ao largo do livro. Assim como Todorov, Jouve acredita que o estímulo e o gosto pela leitura e pela literatura se concentra na ênfase da capacidade da arte como agente humanizador, enriquecendo a formação do indivíduo:

Em princípio, no ensino superior, não se pergunta mais como motivar a leitura: se os estudantes estão aqui, é porque gostam de ler. Nossa missão é mais a de mostrar que existem diferentes maneiras de ler. Mas, como eu disse, esse postulado de partida verifica-se cada vez menos. Assim, os universitários se defrontam com os mesmos problemas que seus colegas do primário e do secundário: como suscitar a vontade de ler? Podemos seduzir jovens alunos mostrando a eles que o texto fala sobre eles. Diante de um público mais experiente, devemos revelar o interesse específico do texto literário: leva a várias leituras, sendo que cada uma delas pertinente e enriquecedora da nossa visão de mundo. (JOUVE, 2010, p. 219)

Por fim, não é diferente a conclusão de Leyla Perrone-Moisés sobre o ensino de literatura, em relação aos postulados de Todorov e Jouve. Discordando, enfaticamente, de um repertório nivelado à "realidade dos alunos" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81), a autora destaca o que seria o principal objetivo no ensino de literatura: "O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o *como* e não o *quê*, sendo que a significação não está, nela, separada da forma" (idem, grifo da autora).

Em vez de buscar um fim prático no ensino de literatura, Perrone-Moisés encerra o estudo recordando o potencial de fabulação já apontados por Candido: "a literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 82).

Pela discussão teórica desenvolvida até aqui, é perceptível que a lição de Antonio Candido prossegue como um texto central para o debate no ensino de literatura, sendo possível encontrar pontos de contato nos mais recentes estudos

sobre o tema. Diante do tecnicismo e utilitarismo de nossa época, recordar que o potencial da literatura como construção de linguagem, que organiza o caos e nos organiza, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e sensibilidade, isto é, a *humanização* defendida por Candido, pode ser uma das chaves para a questão do seu ensino.

Talvez uma das repercussões do debate crítico aludido nesta seção seja o novo direcionamento para o ensino de literatura, conforme consta na *Base Nacional Comum Curricular* (2018), cuja implementação está prevista para ocorrer após dois anos de sua homologação. Nesse documento, assinala-se o potencial da literatura em responder às necessidades "profundas", ajudando a construir e expressar imaginários e identidades:

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (BRASIL, 2018, p. 504)

Abordamos, a seguir, como a concepção de Antonio Candido, ao relacionar literatura e direitos humanos, tornou-se um dos eixos teóricos do GPE LEIA para as ações de fomento do ensino de literatura, voltadas para a formação de futuros docentes.

NOTAS SOBRE O PERCURSO DE ENSINO DE LITERATURA DO GPE LEIA

O GPE LEIA, criado em agosto de 2016, reúne docentes pesquisadoras dos cursos de Letras e de Pedagogia da UFRB. Sua proposta é a de investigar e criar ações relacionadas à articulação entre leitura e escrita, conjugando uma abordagem que reflita sobre a importância da arte para a formação identitária e como possibilidade de fruição estética. Partindo de uma concepção mais ampla de leitura, para além da decodificação e compreensão de textos escritos, o projeto se volta, inicialmente, para as artes literária e cinematográfica, contemplando, também, a leitura de textos imagéticos e sonoros.

Dentro dos marcos conceituais discutidos na primeira seção, o GPE LEIA voltou-se para a observação do contexto do ensino literário no Ensino Superior do CFP-UFRB em Amargosa. Desse modo, diante de uma primeira prospecção, constataram-se duas questões essenciais, no que diz respeito à relação desse público com a leitura literária: o problema do acesso e a questão da esquematização no ensino de literatura.

Sobre a primeira questão, destacamos que a dificuldade de acesso à literatura é tanto de ordem material, por exemplo, através da inexistência de livrarias na cidade ou de espaços de leitura com acervo literário diversificado; quanto da formação de base desses alunos, que pouco contato tiveram, durante o período de escolarização básica, com os textos literários.

Retomamos, aqui, Perrone-Moisés que vê como preocupante a redução da presença da literatura nos currículos de Ensino Médio: "exatamente, por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem e deve ser iniciada na juventude" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78). Portanto, não é incomum, também, a situação relatada na entrevista de Vincent Jouve. O aluno recém-ingresso entrará em um contato mais complexo e intensivo com a literatura somente no ambiente universitário.

Acerca da segunda questão, o que chamamos de esquematização diz respeito ao pouco espaço que, por vezes, existe na sala de aula do Ensino Superior para a chamada "fruição estética". Ainda que o ensino de literatura no Ensino Superior tenha em vista a profissionalização e exija o domínio de uma terminologia específica, devendo "prover os futuros professores dessa formação teórica e técnica" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78), a finalidade didática e a rotina de avaliações, por vezes, condiciona e limita o ensino de literatura no ambiente universitário.

Desse modo, foram pensadas estratégias que possam romper com os paradigmas de afastamento em relação à literatura, permitindo um acesso qualificado ao texto literário, fomentando o ensino com ênfase no potencial da literatura como meio para o enriquecimento da formação subjetiva de cada indivíduo. Promoveram-se, assim, ciclos de leitura que investiram em um variado do repertório textual, seja por meio da diversidade de gêneros literários, seja explorando o caráter polissêmico da linguagem literária em associação a outros sistemas semióticos.

Algumas das ações do grupo, nesse sentido, foram os ciclos de leitura. Os ciclos realizados, até o momento, foram em torno das obras de Nelson Rodrigues (1912-1980) e Hilda Hilst (1930-2004), em 2017 e 2018 respectivamente. Cada ciclo foi composto por cinco sessões de leitura, com duração de quatro horas, e contemplou de uma a duas obras da produção poética, teatral ou em prosa dos autores selecionados. Os ciclos contaram com o auxílio de alunos bolsistas³, que apresentaram parte das obras literárias selecionadas, construindo, assim, leituras em conjunto com o público da proposta.

A dinâmica de apresentação se dividiu, primordialmente, em uma breve apresentação das obras literárias, procurando estimular a participação do público, no sentido de inquirir se havia algum conhecimento prévio sobre o autor e a obra daquela sessão. Utilizaram-se fotos, músicas, depoimentos e entrevistas dos autores, documentários e filmes realizados a partir das obras para esta apresentação inicial. Os referenciais teóricos ajudavam a construir uma leitura inicial, fazendo com que o público conhecesse parte da fortuna crítica da obra, mas de modo conjugado com o material imagético e audiovisual selecionados.

Na sequência, era realizada a leitura coletiva de trechos das obras abordadas. Após uma primeira leitura, era pedido que, voluntariamente, os participantes lessem, em voz alta, partes do texto que gostaram ou que despertaram a atenção e o interesse de cada um. No caso do ciclo rodrigueano, havia ainda a exibição das produções fílmicas realizadas a partir das obras teatrais do autor pernambucano. Ao fim, era promovido um debate com os participantes perguntando de que modo a experiência de leitura dessas obras ajudaram a ampliar, ou não, suas percepções sobre um dado assunto.

Para promover uma leitura em prol da fruição estética, buscou-se explorar as chamadas três "forças" da literatura (*Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*) nas obras selecionadas. Conforme destaca Leyla Perrone-Moisés, ao retomar Roland Barthes e Compagnon, buscou-se abordar, nos ciclos, a capacidade de mobilização de saberes, o "fulgor do real" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 79) e o jogo entre forma e conteúdo, recordando a "fusão inextricável" destacada por Candido.

³ Apoio institucional do Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária (PIBEX) da UFRB.

É a associação dessas forças, em que as diversas formas de conhecimento obtidos através da literatura, sejam de ordem sociológica, filosófica, psicanalítica e histórica, conjugadas à potência da literatura em "desautomatiza[r] e valoriza[r] os usos da linguagem verbal" (idem, p. 80), que foi o esteio das sessões promovidas. Considerando a importância dessas três "forças", passamos para a sua articulação em cada ciclo de leitura, apresentando a discussão mais específica no trabalho com as obras de Nelson Rodrigues e Hilda Hilst.

O título do ciclo de leitura *Um obsceno na porta da Academia* remete ao caráter iconoclasta da obra de Nelson Rodrigues, ao mesmo tempo que (re)significa o texto rodrigueano. Se houve espanto, em 1980, de que o mais "obsceno" dos dramaturgos brasileiros fosse candidato à Academia Brasileira de Letras, ainda nos dias correntes a produção rodrigueana suscita impacto. Discuti-lo na Universidade, significa embrenhar-se em uma controvertida recepção. Reacionário? Genial? Com seus ácidos aforismos, Nelson dizia que toda unanimidade é burra.

O ciclo de leitura abordou as seguintes peças teatrais rodrigueanas: *Vestido de Noiva* (1943), *Os sete gatinhos* (1958), *O beijo no asfalto* (1961), *Toda nudez será castigada* (1965) e *Álbum de família* (1967), com suas respectivas produções fílmicas.

Na experiência de leitura realizada, o debate se animou em torno dos sentidos do pornográfico na obra do dramaturgo. Foi realizada uma sondagem do inúmeros saberes postos em cena pelo dramaturgo, de ordem cultural e social de um dado momento da realidade brasileira, ressaltando a subversão linguística do autor que, fundindo textos clássicos e de literatura popular, produz um "melodrama" à brasileira vertido em inovadoras peças teatrais.

O desejo e a transgressão aos modelos sociais ganham expressão no cotidiano dos subúrbios e da rotina das pessoas ditas "comuns". Portanto, ler a obra de Nelson Rodrigues permitiu aceder a um fundo mítico/psíquico complexo, um combate entre o cerceamento social e as fontes arcanas da condição humana. A escolha de sua obra, com alto teor polêmico/experimental, não foi fortuita, visto que ela desafia as concepções morais e das convenções artísticas da época, cujo potencial transgressor perdura até os nossos dias, conforme atesta Sábato Magaldi:

Ninguém, antes de Nelson, havia apreendido tão profundamente o caráter do país. E desvendado, sem nenhum véu mistificador, a essência da própria natureza do homem. O retrato sem retoques do indivíduo, ainda que assuste em pormenores, é o fascínio que assegura a perenidade da dramaturgia rodrigueana. (MAGALDI, 1998, p. 23)

É significativa, por outro lado, a presença da obra de Nelson Rodrigues no cinema, cujas peças e crônicas foram, abundantemente, traduzidas, alcançando grande sucesso popular. Perceber de que modo a dinâmica teatral é transformada em produções fílmicas também nos ajudaram a pensar o movimento de leitura da obra rodrigueana, quais aspectos são explorados e/ou potencializados no cinema.

Percebeu-se, assim, que classificar, contraditoriamente, a obra rodrigueana em conservadora ou obscena, isto é, em posições extremadas e sectárias, acaba reduzindo o potencial dos seus textos à suma de aforismo provocador, tão ao gosto do próprio dramaturgo. Trabalhar com os sentidos despertados pela obra do chamado "anjo pornográfico", bem como as releituras e recriações cinematográficas, tanto permitiram dar a conhecer a obra, quanto a expandir/problematizar a concepção do ser, os valores da transgressão e das pulsões que movem e formam a subjetividade.

O ciclo de leitura *HH (Informe-se): a sedutora provocação de Hilda Hilst* se propôs a abarcar a multiplicidade da obra hilstiana. Para tanto, os encontros foram organizados em torno dos quatro gêneros trabalhados pela escritora: poesia, teatro, crônica e prosa de ficção. A autora ocupa um lugar especial no panorama da literatura brasileira, ao aliar uma escrita altamente sofisticada, formada por um vasto repertório erudito, às transgressões de padrões sobre o feminino e a própria literatura. O caráter provocativo da obra é expresso por um humor corrosivo e uma inquietude metafísica, diante de temas como o amor, o erotismo e a solidão.

Desse modo, o ciclo foi organizado e realizado em cinco encontros, conforme se descreve a seguir:

1) A obra poética de Hilda Hilst. Obras-alvo: *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974) e *Poemas malditos, gozosos e devotos* (1984);

2) O teatro de Hilda Hilst. Obras-alvo: *As aves da noite* (1968) e *O novo sistema* (1970);

3) As novelas de Hilda Hilst. Obras-alvo: *Com meus olhos de cão e outras novelas* (1986);

4) As crônicas de Hilda Hilst. Obra-alvo: *Cascos & Carícias & Outras Crônicas* (2001).

5) As "adoráveis bandalheiras". Obras-alvo: *Contos D'Escárnio / Textos Grotescos* (1990); *Cartas de um sedutor* (1991).

A sofisticação verbal da poesia hilstiana é alvo de elogio, por parte da crítica, desde a estreia da poeta, ainda na década de 1950. Contudo, a artista insere-se de forma singular no panorama da literatura brasileira ao questionar os limites temáticos e linguísticos destinados à escrita feminina e ao artista brasileiro.

Por muitos anos, a escritora foi, praticamente, desconhecida do grande público devido ao caráter "inacessível" da obra, seja pela parca distribuição das edições, seja pela suposta complexidade da sua escrita. Alimentou-se, midiaticamente, um anedotário sobre a personalidade "excêntrica" da artista, o que pôs em segundo plano, na difusão da obra, a própria leitura dos textos literários.

Entretanto, a aludida complexidade da escrita de Hilda Hilst é o construto para as provocações e as transgressões em relação a temas sacralizados como o amor, o desejo, a solidão e a morte. Estilhaçando as medidas, embaralhando os gêneros literários e os registros sagrados e obscenos, discutindo a relação entre o artista, o leitor e o mercado, a trajetória artística de HH se aproxima da figura do *outsider*, ao desafiar as expectativas leitoras, escrevendo às margens dos padrões, moral e literariamente, consolidados. Essa consciência da singularidade aparece, constantemente, na obra, como lemos em *Roteiro do silêncio*: "Ah, como cansa querer ser marginal" (HILST, 1999, p. 127).

Contudo, assim como Manuel Bandeira, cuja teoria do poeta sórdido queria "Fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero" (2008, p. 205), a obra de HH inquieta o leitor e significa uma experiência contra o embotamento e automatização decorrentes do cotidiano, desvelando a complexidade existencial, já que a vida, ainda nas palavras do poeta pernambucano, "é santa/ Pesar de todas as quedas" (BANDEIRA, 2008, p. 181).

Ao fim do ciclo, os participantes, muitos dos quais nunca haviam lido qualquer texto de Hilda Hilst, exploraram a diversidade da produção da autora, destacando a profundidade e diversidade de sentidos das obras. Percebeu-se, assim que, ao jogar

com a labilidade dos limites convencionados, a leitura da obra se realiza sob uma provocação constante.

O desafio para que o leitor se mova, abandonando a segurança dos sentimentos e sensações conhecidas, aparece, sinteticamente, na sutil ordem posta entre parênteses nas crônicas: Informe-se. O recado que a obra de HH deixou aos participantes do ciclo é que a **leitura** é movimento de perquirição também do leitor e não cessa no próprio texto, que não possui todas as respostas, mas se caracteriza como máquina verbal engendradora de questionamentos.

Nesta seção, descreveu-se o modo de conjugar as três forças no ensino de literatura, isto é, os saberes, a apreensão do real e o jogo de forma/conteúdo, no sentido de promover a fruição estética das obras dos artistas escolhidos para cada ciclo. Ainda que sumariamente, buscou-se pontuar, também, as estratégias destinadas ao estímulo e o interesse pela leitura literária, concentrando-se na ênfase da capacidade da arte como agente humanizador e de ampliação de conhecimento de mundo. A escolha de obras transgressoras e provocativas, seja em relação ao contexto de sua produção, seja em relação ao uso da linguagem, foi no intuito de incitar o exercício de reflexão dos participantes do ciclo, ressaltando-se como a literatura permite "viver dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2011, p. 177).

Acredita-se que o principal objetivo dos ciclos foi alcançado: o de ampliação das práticas de leitura de futuros professores, ajudando a quebrar os paradigmas de afastamento em relação à literatura, retirando a leitura do rol das obrigações acadêmicas a serem cumpridas pelos estudantes. É essencial, portanto, criar dentro da Universidade outros espaços de promoção da leitura que não estejam sempre vinculados a um propósito avaliativo, como costuma ocorrer dentro de um curso da grade, mas à plena fruição (voluntária) do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se delinearem as notas reflexivas sobre as ações para o fomento do ensino de literatura do GPE LEIA, recorreu-se, primeiro, à uma discussão teórica, ressaltando o alcance da lição empenhada de Antonio Candido. No ensaio *O direito à literatura*, o professor nos ensina que o grande potencial da literatura reside na sua capacidade humanizadora, "sugerindo um modelo de superação do caos"

(CANDIDO, 2011, p. 179). Por outro lado, destaca-se o compromisso de promover o acesso à literatura como um direito que visa a atender "necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora." (CANDIDO, 2011, p. 176). Na sequência, discutiram-se os problemas detectados no ensino de literatura e seu atual contexto de desvalorização. Constatou-se que a aposta dos críticos foi no sentido de investir no potencial humanizador da literatura, o qual é ressaltado no último documento legal para o ensino na área.

A discussão teórica mencionada embasa as ações do GPE LEIA, que se concentram no problema da restrição das práticas de leitura dos futuros professores, conforme diagnostica Vincent Jouve. Busca-se interromper um círculo vicioso de rejeição para com a literatura, uma vez esses profissionais, após licenciados, serão os responsáveis pela formação de novos leitores, projetando, desse modo, uma nova relação para com o texto literário.

Assim, criaram-se estratégias e ações para se promover o estímulo e o desenvolvimento de níveis complexos de leitura, a partir de um processo de desautomatização, libertando o ensino de literatura da finalidade exclusivamente didática que, por vezes, a restringe no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? *In*: _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 57-73.

BANDEIRA, M. **Estrela da Vida Inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BRASIL. Histórico da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. [200-?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 3 ago. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**. [200-?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Hilda Hilst. **Instituto Moreira Salles**, n. 8, n.p., out. 1999.

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

JOUBE, V. Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. **A leitura em Revista**, Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 1, p. 202-222, out. 2010. Disponível em: <http://iiler.puc-rio.br/wp-content/uploads/2015/09/LER-1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LIMA, A. de (org). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MAGALDI, S. **Moderna Dramaturgia Brasileira**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

OCUPAÇÃO ANTONIO CANDIDO. Org. Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino de literatura. *In*: _____. **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 70-84.1.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UM OBSCENO na porta da academia. **Site Nelson Rodrigues**. 20 jan. 1980. Disponível em: <http://www.nelsonrodrigues.com.br/site/materia.php?t=n&c=12&i=40#>. Acesso em: 6 jul. 2017.

Sobre a autora

Mônica Gomes da Silva

Doutora em Estudos Literários (2015) pela UFF como bolsista ReUni, Mestre em Letras, Subárea Literatura Brasileira e Teorias (2010), Graduada em Letras Português-Espanhol (2007) na Universidade Federal Fluminense. Possui experiência docente em níveis Fundamental, Médio e Superior com as disciplinas Português, Espanhol e Literatura Brasileira, e tutora a distância da disciplina Literatura Brasileira III pelo convênio CEDERJ-UFF. Atualmente, leciona Literatura Brasileira como Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participante e líder do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). Desenvolve pesquisas na área de correspondência literária e da relação entre leitura, literatura e a fruição estética.