



LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS: O PAPEL DA ARTE LITERÁRIA EM PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

DOI: 10.48075/ri.v26i1.31559

Pedro Paulo Nunes da Silva¹

RESUMO: Neste estudo, proponho a relação entre leitura e literatura, porém, distanciando-me um pouco das implicações que as interfaces do trabalho docente têm sobre o ensino de leitura literária para poder focar no papel da arte literária em práticas de leitura na escola, ou seja, analisar a importância dessa arte na formação de alunos-leitores a partir de um arcabouço epistemológico baseado no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica (BRITTO, 2012; DUARTE, 2013, 2016; KOSIK, 1976; SAVIANI, 1984; entre outros). Assim, neste trabalho, conceituo o termo leitura e possíveis reverberações para este estudo, bem como analiso o papel da leitura literária na escola, entre os conteúdos escolares e para o indivíduo, considerando uma formação humanizadora e que assegure a (sobre)vivência do ser humano em diversos aspectos.

Palavras-chave: Literatura, língua(gem) e sociedade; Leitura literária; Ensino-aprendizagem de línguas; Educação escolar.

LITERATURE AND LANGUAGE TEACHING: THE ROLE OF THE LITERARY ART IN READING EDUCATION AT SCHOOL

ABSTRACT: In this study, I propose the relationship between reading and literature; however, distancing myself a little from the implications that the interfaces of teacher's work have on the

¹ Doutorando em Linguística (Aplicada), no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Mestre A, no Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba. Email: pedrooluap@hotmail.com

teaching of literary reading in order to be able to focus on the role of literary art in reading education at school, that is, to analyse the importance of this art in the formation of student-readers from an epistemological framework based on the dialectical-historical materialism, on the cultural-historical psychology, and on the critical-historical pedagogy (BRITTO, 2012; DUARTE, 2013, 2016; KOSIK, 1976; SAVIANI, 1984; among others). Thus, in this work, I conceptualize the term reading and its possible reverberations for this study, as well as analyse the role of literary reading at school, among school contents and for the individual, considering a humanizing education that ensures the survival of the human being in different aspects.

Keywords: Literature, language, and society; Literary reading; Language teaching and learning; School education.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (INICIAIS) SOBRE A ARTE LITERÁRIA: TEMPO, SOCIEDADE E TRABALHO

Nestas palavras iniciais, apresento breves apontamentos sobre a arte, mas com especial atenção à arte literária, considerando a sua criação devido ao trabalho (ANTUNES, 2004), a sua relação com o seu entorno social (ANDERY et al, 1996) e a sua permanente relevância ao longo do tempo (KOSIK, 1976). Dessa maneira, a literatura pode ser compreendida como tendo papel fundamental para a formação humanizadora do ser humano; neste trabalho, por sua vez, detenho-me na formação humanizadora de alunos-leitores no ambiente escolar.

Antunes (2004, p. 8), ao descrever o que levou a diferenciação entre os animais e os seres humanos, pontua que foi o trabalho que criou e humanizou o gênero humano, pois não somente o ser humano se distingue dos animais por causa do trabalho, como também “é condição para a sua existência social”, ao passo que Duarte (2013, p. 23) sustenta uma ideia semelhante ao afirmar que o trabalho é “uma atividade que assegura a existência da sociedade”. A importância do trabalho é elevada a tal ponto que Antunes (2004, p. 13) afirma “que a mão não é apenas órgão do trabalho; é também produto dele”, dado que o trabalho possibilitou a adaptação e a evolução da mão como se conhece hoje com toda a sua complexidade anatômica e social, produzindo um produto tanto anatomicamente superior ao que existia anteriormente, quanto socialmente importante para a realização do trabalho.

Analogamente, viu-se a necessidade de criação da comunicação por meio da língua(gem) devido ao trabalho, uma vez que a complexidade na interação provocada pelo trabalho demandou uma comunicação complexa, a princípio, oralizada através do aparelho fonador; assim, “a comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da

linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada” (ANTUNES, 2004, p. 15). À medida que a língua(gem) em conjunto com as demandas sociocomunicativas tornaram-se cada vez mais complexas, possibilitou-se a criação, por exemplo, da ciência, da filosofia e das artes, tendo neste último grupo o advento da arte literária. Por conseguinte, a arte é uma consequência e uma criação do trabalho, tendo como vetor a interação do homem com a natureza, a qual possibilitou a concepção de instrumentos concretos, tal como, o desenvolvimento da mão pelo trabalho e para o trabalho, bem como a elaboração da arte literária na língua(gem) e pela língua(gem).

Entretanto, não se pode esquecer da interação que há com os demais seres humanos, pois, de acordo com Andery et al (1996, p. 11), há também uma importante e constante “interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana; quaisquer que sejam suas necessidades [...], elas são criadas, atendidas e transformadas a partir da organização e do estabelecimento de relações entre os homens”. Duarte (2013, p. 34), por sua vez, entende da mesma maneira, pois “o trabalho não se realiza sem a atividade de comunicação entre os seres humanos, na medida em que a atividade vital humana é, desde sua origem, uma atividade coletiva”. Com isso, “o conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), exprime condições materiais de um dado momento histórico” (ANDERY et al, 1996, p. 13) a partir de um movimento cíclico de transformação e de incorporação do homem sobre a natureza ao longo da história em colaboração com os demais. Em relação a esse ciclo interdependente de objetivação, incorporação e superação ao longo da história da humanidade, Duarte (2013, p. 53) sintetiza de maneira mais específica:

os indivíduos precisam objetivar-se para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana.

Em vista disso, a arte literária, como objetivação humana e potencialmente humanizadora, tem como parte intrínseca aspectos relativos ao espaço e ao tempo históricos em que fora escrita, materializando a sociedade e a história que a influenciaram, isto é, incorporando e transformando a realidade em seu entorno ao longo do tempo sem perder de vista essa dualidade intrínseca de que a arte exprime ao passo que também (re)cria a realidade: “a obra de arte [...] exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto

revela [a] verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem” (KOSIK, 1976, p. 132).

Em relação às questões atreladas ao tempo e à arte como produto histórico-social, “Lukács conclui que a obra de arte é a ‘memória da humanidade’, registro dos diversos momentos de sua trajetória” (FERREIRA, 2010, p. 130). Kosik (1976, p. 150, grifo do autor), por sua vez, declara que, na memória humana, o passado é parte constitutiva e necessária para o presente: “o passado concentrado no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria a natureza humana” por meio tanto da objetividade quanto da subjetividade, o que inclui os modos de expressão presentes na arte. Ao expressar e criar a realidade, portanto, a arte sobrevive ao tempo por causa da sua relação com ele, ou seja, manifesta e elabora uma polissemia espaço-temporal. Em referência a esse sentido polissêmico da arte, tomo por base uma afirmação de Kosik (1976, p. 141, grifos do autor) em que a verdadeira expressão artística tanto materializa um cronotopo sociocultural passado quanto interage com o presente, isto é, expressa uma sociedade e sua cultura de um momento específico da história, bem como dialoga com o mesmo espaço sociocultural ou com outro ambiente social do presente por ser uma objetivação que se relaciona com a universalidade do humano-genérico; por isso, assinalo com os grifos nas palavras “independentemente” e “também”:

a particularidade da obra consiste exatamente no fato de que ela não é sobretudo – ou apenas – um testemunho do seu tempo, mas no fato de que *independentemente* do tempo e das condições dadas de que nasceu e das quais ela nos oferece *também* um testemunho – a obra é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo.

Essa relevância atemporal da obra artística tem muito a ver com o humano-genérico, porque, embora a obra de arte seja particular a um dado cronotopo, ela é também universal em relação ao humano; da mesma forma, “o genericamente humano [...] é tanto uma *condição* geral de cada fase histórica, como, ao mesmo tempo, um *produto* particular. *O geralmente humano se reproduz em cada época como resultado e como particular*” (KOSIK, 1976, p. 146, grifos do autor). Assim, pretendo pontuar que a arte – neste caso, detenho-me na arte literária – proporciona o compartilhamento de uma das formas mais bem desenvolvidas pelo ser humano, bem como contendo em si elementos particulares e universais do gênero humano desenvolvidos ao longo da história. Por isso, a sua importância na socialização entre os conteúdos escolares, tendo em vista a função principal

da escola em superar a cotidianidade e as necessidades simplesmente laborais: a “*função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum*” (BRITTO, 2012, p. 83, grifo do autor).

Por fim, neste trabalho, perfaço o seguinte caminho dissertativo. Após apresentar estas breves considerações iniciais em relação à arte literária, sigo para conceituar o termo *leitura* e suas reverberações para este estudo. Em seguida, trato sobre o papel da leitura literária na *escola*, entre os *conteúdos escolares* e para o *indivíduo*, considerando uma formação humanizadora e que assegure a (sobre)vivência do ser humano em diversos aspectos. Após isso, sigo com questões relativas a que tipo de literatura incluir no ensino de línguas, pontuando se os ganhos da prática de leitura em sala de aula advêm da particularidade individual ou da genericidade universal. Por fim, encerro este trabalho com uma seção em que pontuo, brevemente, sobre a realização da prática de leitura com a arte escrita, considerando o que o indivíduo deve abranger antes e durante a prática dela, bem como assinalando como o professor deve agir em relação às expectativas dos alunos-leitores a partir de uma perspectiva pedagógica que vise a transmissão das objetivações mais desenvolvidas pelo gênero humano. Dessa maneira, as seções respondem aos seguintes questionamentos: *o que é leitura (literária)*, *qual a relevância do seu papel na escola para o ser humano*, *com que tipo de literatura se trabalha na educação escolar* e *como realizar a prática de leitura literária na escola*.

LEITURA: UMA BREVE CONCEITUAÇÃO

Pensar em *leitura* pode resultar numa profusão de alternativas em relação a essa palavra, assim como exposto por Britto (2012) que, na tentativa de defini-la, propôs pormenorizar algumas das muitas possibilidades, mas, entre elas, eu destaco a *leitura do mundo* e a *leitura do texto*. Primeiramente, essa última leitura está muito atrelada à leitura dos gêneros discursivos escritos, abrangendo a decodificação das palavras e das informações imediatas contidas no texto. Esse tipo de leitura ocorre diariamente em diversos momentos e contextos da rotina diária e com diversos propósitos, tais como, na escola, no trabalho e no cotidiano de um modo geral.

Na escola, o aluno deve ler enunciados de atividades em disciplinas como física, história e biologia sem que sejam solicitados alguns conhecimentos específicos da

língua(gem) como as que se encontram nas disciplinas de língua portuguesa ou de literatura; assim, os alunos devem ser capazes de ler – isto é, de compreender e de interpretar – a partir de uma prática de leitura que se atrela a propósitos linguístico-comunicativos específicos dessas disciplinas escolares. No trabalho, as pessoas lidam com textos escritos para compreender e/ou para produzir devido às demandas relativas às atividades laborais, pois, assim como exposto na primeira seção deste estudo, o trabalho impulsionou o desenvolvimento do gênero humano a um ponto de complexidade que possibilitou e requereu a criação da língua(gem) para, por exemplo, o registro das atividades mercantis, a leitura e a produção de textos escritos – ata, carta, email, relatório, notificação etc. – para a comunicação interna e/ou externa entre os pares de trabalho, entre outras necessidades que demandam do trabalhador o contato direto e imediato com o texto escrito. No cotidiano, de um modo geral, todos leem e escrevem ou, ao menos, exige-se deles que leiam ou escrevam como, por exemplo, na leitura de um *outdoor* ou de um letreiro para o embarque no ônibus correto, bem como na escrita de um bilhete ou no preenchimento de um formulário.

Isso posto, pode-se perceber que o cotidiano, o mercado de trabalho e a escola, por exemplo, exigem a leitura e a produção de textos escritos em diversos contextos, tornando-se marginalizados aqueles que não alcançam ou não possuem esse mínimo exigido de compreensão e interpretação, pois “pode-se dizer que a vida prática está impregnada de escrita” (BRITTO, 2012, p. 40). Especialmente a partir daqueles dois primeiros contextos de leitura, isto é, do cotidiano e do mercado de trabalho, a leitura exigida é geralmente limitada, mecânica, automatizada e/ou alienada; por isso, Britto (2012, p. 45, grifo meu) pontua que esse tipo de “leitura fácil e apoiada no senso comum [...] não estimula a indagação da condição humana nem a crítica e a criatividade desimpedidas. Antes, mantém a pessoa na alienação e na submissão [...], oferecendo-lhe a falsa ilusão de crescimento”.

Em relação à *leitura do mundo*, um conceito vinculado à perspectiva freiriana sobre leitura que, embora aquela *leitura do texto* seja necessária na educação escolar, ela deve ser ampla o suficiente para incluir outros propósitos que não sejam apenas a decodificação da palavra e/ou a interpretação acrítica do texto lido, bem como restrita o suficiente para considerar o texto escrito e não se vincular a outros modos semióticos de leitura, dado que aqui trato da leitura dos gêneros discursivos escritos, especialmente, os gêneros narrativo, lírico e dramático contidos na arte literária. Portanto, há a necessidade de vinculação dessa segunda forma de leitura. Britto (2012, p. 26-27, grifo do autor) afirma que a *leitura do mundo* abarca desde as vivências mais pessoais do indivíduo até os ganhos universais

sócio-históricos, sendo pertinente tanto para o ensino-aprendizagem escolar/formal, quanto para a intervenção e posterior mudança no e do sistema social vigente:

a *Leitura do mundo* implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta.

Com isso, pode-se perceber que a leitura pode e deve servir para o desenvolvimento intelectual e social atrelado à humanização do ser humano, incorporando pelas objetivações ganhos alcançados pela humanidade ao longo da história e superando-os a partir da socialização e das produções científica, filosófica e artística. Como estou considerando o texto literário como uma parte essencial à prática de leitura na escola, devo igualmente assinalar que não estou indicando que a simples leitura e/ou o contato direto com essa objetivação sem a devida sistematização advinda da educação escolar poderá de alguma forma solucionar o que de fato a leitura pode contribuir, isto é, não há *leitura salvacionista* (BRITTO, 2012) apenas com o acesso ao mundo letrado, tais como, por meio da leitura individual e solitária de livros sem auxílio de um par mais competente, do acesso a bibliotecas sem qualquer orientação de como utilizá-la ou mesmo da simples capacidade de ler/decodificar palavras sem a possibilidade de interligar com uma formação sociocultural sólida. Ao tratar dessa apropriação das objetivações humanas, da necessidade de sistematização no ensino-aprendizagem e do compartilhamento a partir da educação por meio de outros indivíduos, Leontiev (1978b, p. 272) citado por Duarte (2013, p. 45-46) afirma que

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Conseqüentemente, ainda que aqueles exemplos de incorporação que eu citei possam constituir ganhos de superação para o indivíduo, não possibilitam um desenvolvimento real para além do cotidiano ou da superficialidade da sua rotina, necessitando de uma socialização sistematizada. Há leitura, de fato e nos moldes que

defendo neste estudo, apenas quando há primeiro o acesso ao ensino sistematizado desse mundo letrado, sendo a escola esse espaço de compartilhamento, pois é ela “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1984, p. 2). Assim, a leitura como *processo* não é mera decodificação, porque inclui compreensão e interpretação responsivas, isto é, há uma interação crítico-dialógica entre autor-texto-leitor. Por outro lado, a leitura como *produto educacional* (SAVIANI, 1984) advém do trabalho imaterial que consiste no ensino escolar sistematizado da leitura com vistas à transmissão e à apropriação adequadas que só podem ser alcançadas por meio da interação entre os seres humanos. Portanto, a leitura sistemática, frequente e regular – nos diversos contextos formais de ensino-aprendizagem, especialmente, na educação básica – “permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador” (BRITTO, 2012, p. 47).

LEITURA, LITERATURA E CONTEÚDOS ESCOLARES: FORMAÇÃO HUMANIZADORA E (SOBRE)VIVÊNCIA

Ao conceituar leitura, também estabeleço o que pretendo pontuar como leitura para este trabalho; contudo, pode-se indagar quais textos devem ser lidos na escola, sendo a literatura uma resposta possível para esse questionamento. As razões para a sua inclusão nos conteúdos escolares, mais precisamente em práticas de leitura, estão atreladas à sua relevância na *escola*, entre os *conteúdos escolares* e para o *indivíduo*, dado que a literatura está imbricada em questões que são importantes para os seres humanos, isto é, a objetivação, a incorporação, a superação, a humanização e a genericidade – composição do humano-genérico.

Primeiro, com relação à importância da literatura na escola, essa arte possibilita a socialização de conhecimentos incorporados ao longo da história, o que a torna uma forma mais bem elaborada e que excede o conhecimento estabelecido pelo cotidiano, atingindo uma das metas da educação escolar. Ao citar a perspectiva vigotskiana, Britto (2012) menciona que a psicologia histórico-cultural entende que, sem o saber espontâneo da cotidianidade, a criança não seria capaz de se apropriar na escola dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais são mais elaborados, mas que não compete à escola prosseguir ou enfatizar apenas aquele contexto sociocultural imediato do indivíduo. Em vista disso, a arte literária seria um meio de abranger uma das atribuições que compete à

educação escolar, assim como citado por Britto (2012, p. 53-54, grifo meu): “a função da promoção da literatura, tanto *no âmbito da educação escolar* como de movimentos culturais, é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência”. A escola, portanto, por ser um ambiente para a transmissão dos conhecimentos artísticos através do trabalho docente, tal como ocorre com o ensino de leitura literária, percebe a literatura como vital para a promoção adequada da educação escolar.

Segundo, no que concerne à relevância da literatura entre os conteúdos escolares, assinalo que o texto literário, como obra de arte que incorpora formas mais complexas pertencentes ao humano-genérico, possibilita aos alunos-leitores, a partir da educação escolar sistematizada, a incorporação de conhecimentos mais elaborados para a sua consequente superação e humanização parte da evolução sócio-histórica dos seres humanos, livrando-se de uma educação espontaneísta baseada no cotidiano e com vistas a simples alocação no mercado de trabalho. Embora a arte literária não seja o centro e o único conteúdo a ser socializado na escola, ela é parte essencial por conter as características elencadas por Duarte (2016, p. 67) para a inclusão entre os conteúdos escolares a serem compartilhados com os alunos: “o critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo”.

Por fim, concernente à pertinência da literatura para o indivíduo em si, deve-se notar que “ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que ele não tenha consciência dessa relação” (DUARTE, 2013, p. 42). Da mesma forma, o ensino-aprendizagem da prática de leitura literária é transmissão e apropriação de um bem intrinsecamente relacionado com a linguagem, a história, a sociedade e a cultura do gênero humano, possibilitando a superação por incorporação para humanização do indivíduo. Assim, “a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional” (DUARTE, 2016, p. 70). De forma semelhante, Britto (2012, p. 68) assinala que “o processo realizado pela obra de arte não é o de disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir”.

Ademais, pensar na relevância da literatura, é também pensar em como ela pode assegurar a sobrevivência do indivíduo. Assim, ao compreender que “são as circunstâncias

concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua *sobrevivência*” (DUARTE, 2013, p. 38, grifo meu), pode-se pontuar ao menos três sentidos em relação a essa sobrevivência do indivíduo que, embora eu as separe por questões didáticas, essas perspectivas de sobrevivência se sobrepõem e são interdependentes em alguma medida: i) a sobrevivência em relação às suas *urgências particulares individuais* no âmbito psicofisiológico, tais como, comer, beber, descansar, fruir etc.; ii) a sobrevivência no que diz respeito às suas *demandas sociais individuais*, tais como, trabalhar, estudar, interagir, expressar-se etc.; iii) sobrevivência no que concerne às suas *necessidades sociais universais* de construção do gênero humano, tal como, na objetivação a partir da incorporação de ganhos anteriores para a superação através dos conhecimentos científico, filosófico e artístico. Se o conhecimento advindo da cotidianidade promove a formação necessária para o indivíduo sobreviver naqueles dois primeiros sentidos; por outro lado, é com a educação escolar que é possível ter acesso à formação sistematizada para (sobre)viver nos dois últimos sentidos de sobrevivência, pois as *demandas sociais individuais* serão alcançadas para além do agir automatizado e alienado, bem como será possível ao indivíduo, durante e após a educação escolar, suprir as *necessidades sociais universais*, ou seja, prosseguir com o desenvolvimento do humano-genérico através do seu trabalho.

Outrossim, entendo a literatura como uma das objetivações do gênero humano que consiste numa das formas de linguagem mais bem elaborada, servindo também como meio de conservação do indivíduo em relação àqueles três sentidos de sobrevivência. Ao destacar o papel da arte literária na *escola*, entre os *conteúdos escolares* e para o *indivíduo*, pode-se perceber uma sobreposição ou uma repetição de conceitos, ideias e/ou razões, pois, ainda que sejam áreas distintas, elas estão enfocadas numa só questão: numa educação escolar para uma formação humanizadora, o que converge com uma educação que também pode assegurar a conservação do indivíduo em qualquer daqueles sentidos de sobrevivência. Passo a citar alguns exemplos possíveis: i) a literatura propicia a segurança de uma das *urgências particulares individuais* do ser humano, pois pode proporcionar a fruição literária por meio do trabalho, ainda que não seja o seu objetivo principal, mas “o leitor maduro encontra satisfação e realização no exercício intelectual e na ação disciplinada. Nesse caso, o prazer estético não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho” (BRITTO, 2012, p. 54); ii) a literatura, como uma das objetivações do gênero humano, garante a segurança do indivíduo em um das suas *demandas sociais individuais*, porque a escola, ao

socializar as formas mais desenvolvidas da cultura erudita letrada, apresenta o ensino sistemático da prática de leitura literária na educação escolar, o que proporciona o estudo; iii) a literatura assegura o terceiro sentido de sobrevivência do indivíduo, pois as produções artístico-literárias podem também suprir as *necessidades sociais universais* por elas procederem, através do trabalho humano, com a objetivação, a incorporação, a superação, a humanização e a formação do humano-genérico, sendo pertinente conforme as palavras de Duarte (2013, p. 39): “as características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos indivíduos, razão pela qual eles têm que se apropriar delas”.

UNIVERSAL OU INDIVIDUAL: LITERATURA(S) NO ENSINO DE LÍNGUAS

Após apresentar os primórdios da criação da literatura pelo trabalho, assinalar o conceito de leitura (literária) para este estudo e a função da leitura literária de humanizar e de possibilitar a (sobre)vivência do indivíduo, passo a dissertar sobre qual literatura utilizar no ensino de língua materna e/ou estrangeira. Com isso, apresento ao menos quatro possibilidades de literatura(s) no ensino de línguas: a literatura (traduzida ou não) em língua materna e a literatura (traduzida ou não) em língua estrangeira.

Ao separar em quatro grupos possíveis, pode-se perceber que a divisão é linguístico-cultural, em outras palavras, leva-se em consideração as particularidades linguístico-comunicativas e socioculturais de grupos sociais. Assim, pode-se considerar as singularidades linguístico-socioculturais do autor ou do tradutor como, por exemplo, o seu estilo de escrita ou de tradução, a visão histórica retratada na obra, os aspectos culturais entalhados no trabalho artístico, as ideias e os ideais propagados na escrita, entre outras possibilidades em relação a esse particular cronotopo inserido na arte literária, já que “todo ser humano é único, singular, irrepetível” (DUARTE, 2013, p. 164). Contudo, deve-se ter cautela nessa observação, pois o mesmo autor cita uma passagem de Marx (2004, p. 107, grifos do autor apud DUARTE, 2013, p. 171) que descreve a dialética da particularidade-genericidade tanto do indivíduo, quanto da sociedade:

o indivíduo *é o ser social*. Sua manifestação de vida [...] *é*, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*.

Em vista disso, a particularidade individual contém e está contida na genericidade universal. “Em suma, a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2013, p. 54), o que resulta em duas partes de uma mesma unidade que foram descritas pelo autor, pois há uma influência mútua na objetivação e na incorporação de ambas as partes: o indivíduo pode até objetivar sua individualidade na atividade humana, porque antes incorporou ganhos universais pertencentes ao humano-genérico; semelhantemente, o gênero humano alcança também a sua genericidade, porque antes se apropriou da individualidade de muitos. Duarte (2013, p. 202) exemplifica essa dualidade sobreposta por meio de um exemplo com a língua falada:

a língua falada é uma objetivação do gênero humano, um componente indispensável à existência da sociedade que deve ser reproduzido permanentemente. Aprendendo a usar a língua falada, uma pessoa está desenvolvendo a sua individualidade e, sem o saber, ajudando a sociedade a reproduzir a linguagem. Esse exemplo da linguagem ilustra uma característica importante da individualidade humana: ela é constituída sempre e necessariamente de dois polos, o da particularidade e o da genericidade. A linguagem de um indivíduo nunca é absolutamente igual [à] dos outros indivíduos, ela sempre terá características particulares, mas, em compensação, ela não seria linguagem se não fosse uma objetivação do gênero humano, isto é, se não tivesse características objetivamente definidas pela prática social. Ao se apropriar da língua falada, a criança está incorporando à sua individualidade um artefato cultural que carrega experiência social acumulada e condensada.

Da mesma sorte, as obras literárias clássicas proporcionam muito mais do que a individualidade do ser humano, elas possibilitam o acesso às generalizações literárias que fazem parte da constituição do humano-genérico: “no caso específico da obra de arte, na abordagem de Lukács (1989), o indivíduo pode superar uma visão particular e olhar o mundo por meio das lentes universais da arte” (FERREIRA, 2010, p. 134). Apesar de a prática de leitura literária em língua materna ou estrangeira poder proporcionar ganhos linguísticos, comunicativos e discursivos – sendo esta etapa uma necessidade básica para poder compreender e interpretar textos –, será durante e após o momento de alfabetização da língua materna ou de aprendizagem inicial de uma língua estrangeira, o aluno poderá, de fato, usufruir da principal função da leitura literária: “o aluno estará em condições de ler obras literárias cada vez mais ricas e complexas, o que, por sua vez, desenvolverá o próprio domínio da língua escrita e abrirá ao aluno um amplo universo de relacionamento com o gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 216).

LITERATURA NA ESCOLA: A REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA COM A ARTE ESCRITA

Nesta última seção, por sua vez, desejo pontuar brevemente sobre a realização na escola de práticas de leitura com a arte escrita, considerando o que o indivíduo deve abranger antes e durante a prática dela e como o professor deve agir em relação às expectativas dos alunos-leitores. Assim, primeiramente, destaco que a mera prática de leitura não possibilita a capacidade de ler textos literários com a propriedade necessária, pois a leitura de textos literários clássicos demanda condições objetivas e subjetivas que muitos alunos não podem ter nem no seu cotidiano nem por qualquer outro meio a não ser na escola. Britto (2012, p. 42, grifos meus) argumenta que não bastam técnicas e métodos de leitura para alguém ser leitor, mas deve possuir, antes e durante a prática, condições objetivas e subjetivas que possibilitem a leitura literária plena, bem como o acesso à cultura e à formação:

[...] ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e *aos programas de formação*.

A educação escolar, portanto, torna-se um meio de instigar o aluno a ler, de socializar a prática sistemática e frequente de leitura, de possibilitar o acesso à cultura letrada erudita e de, por fim, formar alunos-leitores críticos, livres e humanizados através de objetivações literárias que incorporam e superam obras anteriores, o que inclui os textos literários clássicos pertencentes a diferentes períodos sócio-históricos, pois “é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade à qual uma educação emancipadora não pode furtar” (FERREIRA, 2010, p. 136). Semelhantemente, Duarte (2013, p. 213) afirma que “a escola deve produzir [no aluno] a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados [,] de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”.

Em vista do que o indivíduo é necessário abranger antes e durante as práticas de leitura literária, passo a dissertar sobre as expectativas do aluno-leitor em relação à literatura que podem ser, por exemplo, o entretenimento literário proposto pela cotidianidade e a

necessidade de conhecer conteúdos literários para ingresso numa formação universitária exigido pelo mercado de trabalho. Segundo Britto (2012, p. 54), a arte opõe-se ao entretenimento, podendo até proporcionar fruição, mas “a leitura (literária) exige comprometimento, rigor e perseverança. Sua experiência é, muitas vezes, exigente e se distingue de atividades meramente lúdicas (ainda que o possa ser) e de processamento automático do entretenimento (o que já não pode ser)”. Com relação às necessidades dos estudantes por causa de necessidades burocráticas na educação, como seleções públicas para ingresso em concursos e vestibulares, a literatura é vista como um produto técnico necessário para a aprovação nesses processos seletivos; assim, de um modo geral, “os saberes escolares têm valor ideológico e de seleção, impondo-se como necessários [...] porque são exigidos por vestibulares e concursos públicos” (BRITTO, 2012, p. 55). Uma crítica semelhante em relação às práticas de leitura literária na escola é exposta por Cechinel (2017, p. 204, grifo do autor), ao dizer que a literatura “não tem lugar seguro nas instituições instrumentalizantes de ensino, que não raro se ocupam de preparar o indivíduo para a vida produtiva e para o espetáculo do ‘eu’”, ou seja, ainda que os documentos oficiais até possam assegurar a presença dos textos literários na educação escolar, a arte literária nem sempre é utilizada para os propósitos que de fato ela se destina, funcionando muitas vezes como produtos intermediários para o alcance de objetivos em que valem mais informações literárias do que conhecimentos literários, isto é, prefere-se a quantidade informacional e pretere-se a qualidade educacional.

Por outro lado, deve-se compreender e analisar as necessidades do corpo discente, para que se possa estabelecer por onde começar para se alcançar os objetivos das práticas de leitura literária, porém a partir de critérios que condigam com os preceitos pedagógicos e didáticos que tenham em vista a humanização do aluno através dos ganhos histórico-literários do gênero humano. Em uma avaliação pertinente mencionada por Perrone-Moisés (2006, p. 23, grifos da autora) quanto a ouvir os desejos dos alunos em relação à sala de aula de literatura, ela estabelece:

ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.

Dessa maneira, a análise de necessidades posta em prática pelo docente, segundo Perrone-Moisés (2006), não é uma investigação espontaneísta ou baseada somente nos desejos advindos do cotidiano dos discentes, mas uma maneira de enxergar onde estão para poderem caminhar com um par mais competente em direção ao objetivo principal da educação escolar, para que não ocorra o que é mencionado por Duarte (2013, p. 230, grifo meu), o qual afirma que

[...] *quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte*, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. [...] O indivíduo em si alienado não conduz a vida cotidiana, mas é por ela conduzido.

Assim, ainda que eu, no início desta seção, possa ter indicado que argumentaria sobre uma proposta adequada de como conduzir a realização de práticas de leitura com a arte escrita na educação escolar, a minha intenção é, de fato, pontuar ao longo deste trabalho os pressupostos teórico-metodológicos que podem subjazer o trabalho docente na educação escolar, isto é, a importância da arte literária na formação de alunos-leitores a partir de um arcabouço epistemológico baseado no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Tal pedagogia, entretanto, não tem por intenção proporcionar métodos e técnicas para cada sala de aula ou todas elas como sendo iguais, mas de oportunizar ao professor o conhecimento necessário para que, a partir da sua autonomia no seu trabalho docente, possa ter um comportamento pedagógico-didático adequado para cada contexto específico em que se encontra. Em relação a isso, pontuo o que é afirmado por Duarte (2016, p. 109, grifo meu), dado que é

[...] imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, poder ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. *Não existe a forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica*, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar.

Dessa maneira, concluo que – ao tratar da importância da arte literária desde a sua criação pelo trabalho, passando por assuntos conceituais até a relevância da prática de

leitura literária na escola –, as seções deste estudo responderam aos questionamentos sobre *o que é leitura (literária)*, *qual a relevância do seu papel na escola para o ser humano*, *com que tipo de literatura se trabalha na educação escolar* e *como realizar a prática de leitura literária na escola*, sempre buscando relacionar a literatura, a leitura e a educação escolar com o trabalho, a língua(gem) e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P.; RUBANO, D. R.; MOROZ, M.; PEREIRA, M. E. M.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M. H. T. A.; SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. L. B. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

ANDRÉ CECHINEL, C. S. *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.

ANTUNES, R. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campina: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, N. B. P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, vol. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

Recebido em 26 de julho de 2023.

Aprovado em 08 de novembro de 2023.

