

Um menino, uma árvore: representações sociais e repercussões para o ensino de literatura /

A boy, a tree: social representations and repercussions for the teaching of literature

*Nataniel Mendes da Silva**

Doutoramento em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho - Braga/Portugal. Mestre em Cultura e Sociedade com área de especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Atenas Maranhense e Graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Centro Histórico.

 <https://orcid.org/0000-0002-7360-2702>

Recebido em: 20 out. 2021. **Aprovado** em: 10 fev. 2022.

Como citar este ensaio:

MENDES, Nataniel. Um menino, uma árvore: representações sociais e repercussões para o ensino de literatura. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 219-235, mar. 2022.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8367491>

RESUMO

Os processos pedagógicos formais que acontecem na escola não estão alijados das condições objetivas dos sujeitos envolvidos e dos discursos que circulam socialmente. Os enunciados que dão materialidade a esses discursos têm, cada vez mais, dado primazia ao indivíduo em detrimento do social e valorizado um “conhecimento útil”. Isso, para a educação, cria, artificialmente, uma cisão entre contexto e aprendizagem e ignora as múltiplas dimensões da vida. Pensando nisso, este ensaio traz algumas reflexões sobre o ensino de literatura na escola pública brasileira, sob a perspectiva da humanização (SAVIANI, 2008; CANDIDO, 1999, 2004). Os apontamentos têm como ponto de partida a análise de uma reportagem veiculada no programa Fantástico, da Rede Globo. O percurso argumentativo defende a tese de que as condições objetivas dos alunos da rede pública de ensino, a sublimação artificial de desafios coletivos em histórias de superação e de mérito individual e o ultrapragmatismo contemporâneo na pesquisa e nos documentos que balizam a educação colaboram para a valorização do aluno empírico e o apagamento do ser concreto. Por conseguinte, fragilizam-se o ensino de literatura, o processo de humanização e a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública; Ensino de literatura; Aluno empírico; Ser concreto; Humanização.

ABSTRACT

The formal pedagogical processes that take place at school are not excluded from the objective conditions of the subjects involved and from the discourses that circulate socially. The statements that give materiality to these discourses have increasingly given primacy to the individual to the detriment of the social and valued a "useful knowledge". This, for

*



education, artificially creates a split between context and learning and ignores the multiple dimensions of life. With this in mind, this essay brings some reflections on the teaching of literature in the Brazilian public school, from the perspective of humanization (SAVIANI, 2008; CANDIDO, 1999, 2004). The notes have as their starting point the analysis of a report conveyed by the program Fantástico, on Rede Globo. The argumentative path defends the thesis that the objective conditions of students in the public school system, the artificial sublimation of collective challenges in stories of overcoming and individual merit, and the contemporary ultrapragmatism in research and in the documents that guide education contribute to the valorization of the empirical student and the erasure of the concrete being. Consequently, the teaching of literature, the humanization process and teacher education are weakened.

KEYWORDS: Public education; Literature teaching; Empirical Student; Concrete being; Humanization.

1 Introdução

O artifício de enlevar problemas sociais, como o ensino público, a casos de sucesso pela persistência individual é um sintoma da ausência de um compromisso social/institucional para promover a ascensão intelectual e social dos jovens mais pobres espalhados pelos rincões do país. Esses sintomas materializam-se de várias formas.

Algumas delas são mais evidentes e, mesmo, *naturalizadas*, a saber: problemas de infraestrutura nas escolas, que vão desde a falta de bibliotecas e espaço para práticas esportivas à permanência de alunos e professores em salas insalubres; precarização do trabalho docente, com *vínculos* provisórios, com jornadas extenuantes de trabalho e remuneração, na maioria dos casos, aquém do tempo e esforço investidos na formação; a massificação do ensino, com salas superlotadas e regimes de promoção automática.

Outras formas exigem-nos um olhar mais apurado, pois manifestam-se, ora de forma subliminar, ora com pompas de modernização da educação, a saber: primazia dos métodos de ensino sobre os conhecimentos necessários aos alunos; responsabilização exclusivamente individual pelo sucesso ou fracasso nos estudos; criação de currículos alinhados às exigências de organismos internacionais e corporações privadas que têm, eminentemente, uma visão utilitarista e mercadológica da educação.

Essas materialidades repercutem diretamente no trabalho dos profissionais que atuam na escola (professores, pedagogos, bibliotecários, etc.) e, por conseguinte, na qualidade da formação que é ofertada aos alunos. Qualidade essa que pode ser fator determinante para a ascensão social ou para a manutenção de um ciclo de pobreza. Esses profissionais, especialmente os professores, nem sempre têm condições objetivas para se dedicarem a uma reflexão mais sistemática sobre todas

as questões que subjazem ao seu trabalho e, por vezes, acabam, mesmo, incorporando e reproduzindo, acriticamente, discursos e práticas hegemônicas no campo da educação, que, ao fim e ao cabo, contribuem para a estratificação social.

No caso dos(as) professores(as) de literatura, que têm a obra literária como matéria-prima elementar de seu trabalho, os desafios parecem ainda maiores. Além da preocupação com os problemas já mencionados, os/as docentes veem emergir e se espalhar na sociedade/política um discurso (prática) pautado no pragmatismo, que inviabiliza ou invalida pesquisas da área e questiona a *utilidade* daquilo que, no seu cerne, nunca se propôs a ser *útil*; mas que, nem por isso, é desnecessário à humanidade e à humanização.

Para tratar dessas questões, tomo como ponto de partida a análise de uma reportagem (enunciado) veiculada no programa Fantástico, da Rede Globo, que apresentou a história de *superação* do jovem Artur, estudante de uma escola pública do norte do país, para acompanhar a aulas remotas durante a pandemia ocasionada pela disseminação do novo coronavírus SARS-COV-2. Em seguida, aponto algumas materialidades do pragmatismo como discurso hegemônico na educação e suas repercussões para o ensino de literatura, notadamente, o apagamento das necessidades do ser concreto. Prossigo ratificando e justificando a necessidade de um lugar para a literatura na escola e a relevância da ação docente. Por fim, após problematizar esses temas, retomo os principais pontos para encaminhar uma síntese.

2 À sombra da árvore, à margem do poder

No dia 21 de março de 2020, foi exibida no programa Fantástico, da Rede Globo, uma *reportagem* sobre a maneira encontrada por um jovem, chamado Artur Mesquita, para acompanhar as aulas ministradas remotamente. A matéria foi exibida no final do programa dominical com um efusivo desejo de que os telespectadores tivessem uma ótima semana e assim foi anunciada: “(...) A gente vai encerrar o programa com uma história de *resistência*, diante das dificuldades impostas pela pandemia: um rapaz de 15 anos que improvisou um cantinho de estudos do alto de uma árvore para não perder as aulas on-line (...)” (FANTÁSTICO, 2021, on-line, grifo meu).

A opção por exibir a *reportagem* ao final do programa, o uso do diminutivo afetivo *cantinho* e os votos dos apresentadores de boa semana colaboram, à partida, para a criação de um cenário otimista. A maneira como a *reportagem* é anunciada funciona como uma despedida que reconhece e valoriza a *resiliência* de um garoto diante de circunstâncias adversas.

A *história de resistência* começa a ser contada com uma tomada aérea que foca a árvore como um ícone que oferece *sombra e esperança* para Artur, um jovem aluno da rede pública de ensino de Alenquer, município do Pará. O objetivo central da *reportagem* é mostrar como Artur *superou* a dificuldade de conexão com a Internet, improvisando uma pequena estação de trabalho, no alto de uma árvore, para acompanhar as aulas remotas. Artur, seus pais e um dos professores são entrevistados. Este tece elogios ao desempenho escolar do jovem que, segundo o docente, fez “daquela árvore a sua sala de aula” (FANTÁSTICO, 2021, on-line).

A *reportagem* segue mostrando a vida simples da família e o seu empenho para garantir que o jovem siga com seus estudos. Mais adiante destaca que “o Arthur também ajuda o pai na lavoura, mas só na parte da tarde. As manhãs são sagradas em cima da árvore” (FANTÁSTICO, 2021). Para o desfecho, apresenta outra fala do mesmo professor, que interpreta o sentimento que move o menino Artur: “Eu não vou ficar aqui parado esperando tudo acontecer, eu vou lá e vou mudar a minha realidade” (FANTÁSTICO, 2021).

A *reportagem* é tecida, enquanto enunciado construído dentro de uma prática social, refletindo e, principalmente, refratando a realidade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). Um enunciado pode, então, ser fiel ou distorcer a realidade, esmiuçá-la ou ocultá-la, decompô-la em profundidade ou apresentar apenas sua superfície. E essas escolhas acontecem sempre dentro de um quadro axiológico, visto que as experiências humanas não múltiplas e heterogêneas, como o caráter multissêmico dos signos (FARACO, 2003). Em outras palavras, a presença ou ausência de determinados elementos na construção de um enunciado não se dá no vazio, não se trata de um *descuido*, mas de uma ação intencional e, sobretudo, valorativa. Há na *reportagem* descrita um deliberado propósito de *sublimar*, pela linguagem, um problema social, a uma história individual de *superação*.

Para isso, recorre a uma linguagem eufemística e omite informações que seriam primordiais para a compreensão da realidade na qual Artur e outros jovens de Alenquer estão inseridos.

Informações que não encontrariam barreiras dentro dos “limites” do gênero *reportagem*, visto que este “trata de um fenômeno social e político, tentando explicá-lo” (CHARAUDEAU, 2013, p. 221). Ao tratar de um determinado fenômeno, considerando a sua complexidade, a reportagem estaria não apenas apresentando-o, mas propondo aproximações, leituras, questionamentos, o que não acontece. O que é apresentado ao público e dele ocultado não tem a ver com os limites do gênero, diz respeito tão-somente a uma questão valorativa, intencional.

Há nessa *reportagem* muitas questões que não são apresentadas: quem são os gestores do município?; quais são os recursos financeiros de que dispõem para educação e como eles têm sido aplicados durante a pandemia?; há alguma iniciativa do poder público para garantir equipamentos e acesso à Internet para os alunos que não dispõem de recursos?; qual a situação dos outros estudantes daquela região? Nada disso parece ter importância diante da *história de superação* que é contada. Todas as questões sociais são artificialmente rarefeitas a uma questão exclusivamente individual.

Assim, a *reportagem* afasta-se de qualquer possibilidade de discussão e compreensão de um fenômeno que é social: a dificuldade que muitos jovens de baixa renda enfrentam para seguir com os estudos, nos mais diversos rincões do país. Situação que não tem sua gênese com a pandemia; mas que, por conta dela, escancara-se diante da sociedade. No caso da *reportagem*, a situação é apresentada sem qualquer tipo de constrangimento. Ao contrário, torna-se mote para a celebração do que é precário.

Para celebrar a *superação* do jovem Artur, além de ignorar dados concretos da realidade do município de Alenquer, a reportagem precisa suavizar a rotina vivenciada pelo garoto. E assim o faz suavizando igualmente a linguagem. A estação de trabalho improvisada no alto da árvore, onde o jovem precisa se equilibrar, vira *cantinho de estudo*. O trabalho diário para subsistência, que o jovem realiza na lavoura e que toma tempo dos estudos, vira *ajuda ao pai*. E o testemunho da precariedade das condições para estudo vira *história de resistência*. A iniciativa de Artur para mitigar problemas que enfrenta para acompanhar as aulas remotas é louvável. O que não é admirável é que é um veículo de comunicação de grande alcance no país, como é o caso da Rede Globo, faça disso um *case* de sucesso, de superação, ignorando a multifatorialidade e a complexidade do fenômeno que é publicizado.

A referida *reportagem*, enquanto enunciado, não *inaugura* uma visão de mundo na qual se sobressai uma hipervalorização do fazer individual, que oculta, ou mesmo apaga, a trama social com suas determinações políticas e econômicas. A *reportagem* é mais um elo na cadeia da comunicação verbal que responde a enunciados anteriores e *suscita* outros (BAKHTIN, 1997). Na contemporaneidade, esse tipo de enunciado encontra muitos ecos. Essa mesma visão materializa-se em tantos outros que circulam socialmente; desde os mais prosaicos, como a propaganda; aos oficiais, como o caso dos documentos legais que norteiam a educação do país.

Subjaz a tudo, ou a quase tudo, a ideia de que os indivíduos são absolutamente *livres* para realizarem suas escolhas e que, portanto, devem ser responsabilizados por seus erros e acertos, glórias e fracassos, progressos e reveses. Para isso, devem ter suas escolhas *respeitadas*, afinal de contas, impera a *lógica* de que é o indivíduo que é responsável por si, como se este vivesse alheio a qualquer tipo de organização ou determinação social. Essa compreensão traz para a educação, da qual faz parte o ensino de literatura, consequências nefastas, especialmente para alunos das escolas públicas.

3 Dos galhos às raízes

O *cantinho de estudo*, construído por Artur, entre os galhos de uma árvore é apresentado na *reportagem* como um ícone de resistência e superação. Penso que essa mesma árvore nos oferece uma alegoria de um certo esfacelamento do tecido social, do qual a escola faz parte. Nesse cenário, cada um precisa estar no seu *galho*, no seu lugar. Precisa *escolher* diante das possibilidades que a vida *oferece* qual seria o melhor lugar e cuidar para que esse *galho não se quebre*. Caso o *galho se quebre*, estariam isentas de qualquer responsabilidade as raízes que sustentam a árvore e absorvem nutrientes necessários à manutenção da vida. A culpa, claro, seria daquele que não soube escolher bem seu *galho* e dele cuidar.

No campo da educação, essa possibilidade de escolha é apresentada de forma pomposa, com ares de sofisticação. Os documentos oficiais mais recentes que regulam a educação do país, como o caso da Lei nº 13.415 (2017a) e da Base Nacional Comum Curricular (2017b), advogam a favor do *protagonismo juvenil* e da criação de currículos flexíveis o suficiente para atender às demandas mais imediatas dos jovens, em um suposto exercício de respeito às suas escolhas, aos

seus interesses e às suas necessidades individuais. A propósito, à altura da redação deste manuscrito, as escolas do país estão a escolher os livros correspondentes aos *Projetos de Vida* dos alunos.

Assim, cada um deve procurar seu lugar, seu *itinerário formativo*, seu *projeto de vida* dentro do que cada rede de ensino é capaz de oferecer. Essa dinâmica pune precocemente jovens de baixa renda, matriculados nas escolas que compõem a rede pública de ensino do país: seja pelas contingências da própria rede, que limita ou anula qualquer possibilidade de escolha; seja pelas condições materiais dos jovens que, impelidos pela pobreza, tenderão a *escolher* aquilo que ofereça algum horizonte, não muito distante, de trabalho e renda.

Essa (pseudo)valorização do sujeito e de suas escolhas, traduzida nos documentos supracitados, além de institucionalizar a perpetuação das disparidades sociais (MENDES, 2020), legítima, no campo da educação, práticas que consideram apenas o aluno empírico. Este é imediatamente observável e tem aspirações que, igualmente, correspondem à sua condição empírica imediata (SAVIANI, 2008). Então, quais seriam as aspirações imediatas de jovens de 14 ou 15 anos, especialmente daqueles que vivem com poucos recursos? O *respeito* a essas aspirações tem como horizonte a manutenção ou a transformação da realidade na qual os jovens estão inseridos?

O que acontece é que, conforme esclarece Saviani (2008), as necessidades do aluno empírico não correspondem, necessariamente, aos interesses reais do ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Ao privilegiar o aluno empírico com suas demandas imediatas, fragilizam-se a trama social, da qual o indivíduo faz parte, e a própria compreensão do aluno, enquanto ser histórico e social. O vínculo entre escola e alunos fica reduzido quase que a uma relação clientelista, na qual aquela deve oferecer serviços ao gosto do freguês/aluno. Para isso, precisa ocultar, ou mesmo negar, a complexidade do ensinar e do aprender. Os processos pedagógicos precisam ser, preferencialmente, rápidos, lúdicos, reprodutíveis e voltados para o mercado.

No afã de agradar ao aluno/cliente e, ao considerar apenas o indivíduo empírico, esvaem-se a captação e a compreensão daquilo que é essencial ao indivíduo concreto, perde-se, assim, a essência, uma vez que esta “não se revela na imediaticidade da empiria fenomênica” (LAVOURA, 2020, on-line). Em outras palavras, a vivência do cotidiano e os interesses mais imediatos não são capazes de orientar ou desvelar as reais necessidades e aspirações do ser real, concreto, que constitui

a trama social e é por ela constituído, que estabelece, necessariamente, vínculos com a humanidade de seu tempo, com aquela que o antecedeu e com aquela que o sucederá.

A escola, se quiser considerar as necessidades do ser concreto, precisa garantir “a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia” e reconhecer que esse exercício “requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação” (DUARTE, 2018, p. 144). Essa compreensão pode gerar muitas críticas, como a de que a escola estaria desrespeitando a história e idiosincrasias dos sujeitos, com todas as suas singularidades; quando, na verdade, é exatamente o contrário. Em respeito aos alunos e ao considerá-los seres concretos, que precisam de muito mais do que o cotidiano pode oferecer, o trabalho educativo deve produzir nesses indivíduos singulares a humanidade produzida coletivamente ao longo da história (SAVIANI, 2008) para que, assim, se apropriem das máximas objetivações humanas.

Voltando à alegoria, a produção da humanidade nos indivíduos singulares não pressupõe que cada um esteja no seu *galho*, mas que os sujeitos busquem as raízes que dão sustentação e nutrem a existência. Essas raízes abrigam os elos que nasceram (não espontaneamente, mas como construção histórica), cresceram e continuam a se multiplicar entre os humanos. Caso apodreçam, apodrecerão, igualmente, os *galhos* onde cada um tenta se equilibrar, bem como a árvore inteira. Se uma *reportagem* olha para os *galhos* e escamoteia a realidade social para laurear o indivíduo, a escola não pode, não deve fazer o mesmo.

O trabalho educativo, compreendido enquanto produção da humanidade nos indivíduos singulares, vai de encontro à lógica individualista e pragmática de sociedade. Esta é reproduzida na escola, quando “impõe a impressão vertiginosa de que cada um deve lutar por sua própria carreira num contexto hostil e mutante” (SIBILIA, 2012, p. 94). Na escola, face a essa *luta*, há lugar para a literatura ou seria ela mais um óbice diante da necessidade de sobrevivência?

4 O pólen que faz germinar¹

¹ O título desta seção foi inspirado em um *Postal para o futuro*, produzido por Thaís dos Santos Leite, como parte de um projeto desenvolvido sob supervisão do professor Cristian Mossi. Disponível em: <https://postaisparaofuturo.wordpress.com/>. Acesso em 28 abr. 2021.

De modo geral, a educação contemporânea relega às humanidades um papel subalterno na construção do saber e faz os conhecimentos acumulados pela humanidade esvaírem-se à *premente* necessidade de *um saber fazer*. Isso é exponenciado quando há grandes assimetrias econômicas, como é o caso do Brasil, e quando vigoram práticas sociais que têm como horizonte o pragmatismo pautado em um fazer individual.

A cidade de Alenquer, cenário da *reportagem* que serve de mote para estas reflexões, tem Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no valor de 0,564² e ocupa a posição número 4.965 no ranking dos 5.570 no IDH dos municípios brasileiros. Se levarmos em consideração apenas: a) esses dados, que revelam a pobreza de Alenquer, mas que também refletem a realidade de tantos outros municípios do país; b) as demandas mais imediatas do indivíduo/aluno empírico, que precisa trabalhar para subsistir ou, pelo menos, vislumbrar um trabalho que lhe garanta renda no menor intervalo de tempo possível, eu diria, de forma categórica, que *não* há espaço para a literatura na escola.

Acontece, porém, que a educação tem obrigação de considerar as necessidades e direitos dos seres concretos. Uma dessas necessidades diz respeito à *humanização* que, como o sufixo do vocábulo já aponta, é *ação/processo/construção*. Esse movimento complexo e ininterrupto vai além da satisfação daquilo que nos é mais trivial e é uma responsabilidade da qual a escola não pode se furtar. Dalvi (2019c, p. 226) aponta que a escola deve “assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade”. Para isso, deve perseguir aquilo que é condição da própria existência humana: a apropriação do saber acumulado *pela* e *para* a humanidade, em todas as suas nuances (filosófica, artística e científica).

É essa apropriação que garante a perpetuação da espécie como algo que vai além da reprodução biológica dos seres. Em outras palavras, não *nasçemos* humanos, *formamo-nos*. E só possível darmos continuidade à existência porque não estamos constantemente partindo do zero, *inventando a roda*, mas nos locupletando do saber historicamente construído por mulheres e homens que nos antecederam.

Se consideramos o processo educativo como ação deliberada para a construção da humanidade nos indivíduos singulares (SAVIANI, 2008), afirmo, de forma categórica, que *sim*, há

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/alenquer/panorama/>. Acesso em 28 abr. 2021

espaço para a literatura na escola. Mais do que espaço, ela precisa de um lugar. Sua presença, a despeito dos problemas de ordem metodológica, é vital para o processo de humanização dos jovens alunos e constitui um direito deles, nosso, de todos.

O mestre Antonio Candido (2004), no seu clássico *O direito à literatura*, enfatiza que a literatura é um direito humano incompressível (está na mesma categoria de moradia e alimentação) e que negá-la ao povo é mutilar nossa humanidade. O ensaio de Candido, na condição de clássico, continua atualíssimo e ilumina a nossa compreensão sobre a literatura enquanto produção humana que fornece “a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Viver os problemas dialeticamente a partir da literatura significa, necessariamente, compreender que “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p. 84). Nesse sentido, ler e estudar literatura é conhecer a *beleza*, a generosidade e, igualmente, a dor e o horror *humanos*, uma vez que somos formados a partir desses movimentos universais e contraditórios. A literatura permite que desçamos ao abismo da miséria humana para, por exemplo, vivenciarmos, temporariamente, a vida do mais inescrupuloso dos seres ou do assassino mais sanguinário (JOVER, 2007).

Conhecer e viver esses movimentos por meio da literatura provavelmente não estará no *horizonte de expectativas* e necessidades do nosso aluno empírico, especialmente quando se tenta atribuir à literatura uma função moralizante ou quando prevalece nas práticas sociais a ideia de que ela se destina a pessoas *geniais*, *ociosas* ou *viajantes* (DALVI, 2013). Aliás, essa ideia criticada por Dalvi (2013), e com a qual concordo plenamente, é um dos sintomas do afastamento entre literatura e escola, especialmente quando esta, ao incorporar discursos hegemônicos, costuma preferir o ser concreto pelo aluno empírico.

Quem diria ao menino Artur que ele *precisa* de literatura? Quem diria isso a um adolescente que precisa trabalhar para sobreviver e equilibrar-se no alto de uma árvore para melhorar o sinal da Internet e poder acompanhar as aulas? Quem defenderia essa ideia em uma sociedade que transforma testemunhos de vidas precárias em *cases* de sucesso? Ou, pensando em um outro perfil de aluno, quem diria aos jovens, que são bombardeados por propagandas que oferecem formas encapsuladas de entretenimento, que eles *precisam* de *Machados*, *Clarices*, *Fernandos* e *Florbelas*? Seriam seus familiares? Seriam os colegas? Seria o movimento *natural e espontâneo* da vida?

Essas questões que coloco, pensando no ensino de literatura, só fazem sentido se considerarmos as seguintes premissas: a) a sociedade/escola deve considerar a apropriação dos conhecimentos, produzidos pela humanidade ao longo da história, uma necessidade dos indivíduos concretos; b) esse movimento é realizado pela ação pedagógica, sistemática e intencional do professor.

As múltiplas dimensões da vida humana, dos seres concretos, portanto, exigem-nos tanto as ações que respondam às nossas necessidades mais imediatas, circunscritas na ordinariade da vida, quanto aquelas que fundam *novas formas de viver*. Estas pressupõem mais do que a contemplação dos fenômenos aos quais temos acesso, instigam-nos à compreensão do que já foi vivido pelos nossos congêneres, com vistas à superação daquilo que obsta o pleno desenvolvimento individual e, sobretudo, coletivo.

A arte, especialmente a literatura, sem dúvida, é uma das objetivações humanas mais perfeitas e com maior potencial para fundar novas formas de viver. Sobre o atributo da perfeição, tenho consciência do ruído de compreensão que isso pode gerar, por isso tentarei esclarecer essa ideia. A perfeição a que me refiro, da obra de arte, reside exatamente no desvelamento das imperfeições do mundo e de tudo que é humano, na representação da realidade que é complexa e contraditória. Nesse sentido, o texto *ficcional* elaborado por um artista é mais *real* que a propaganda elaborada por um publicitário, por exemplo. Enquanto esta cria um mundo ideal, que, por sua vez, cria uma necessidade de consumo, aquele desvela o que há de mais *real*, *dúbio*, imperfeito e profundo na existência e consciência humanas.

A arte/literatura é uma destas formas de consciência/conhecimento humanos e, ao apropriar-se dela, “cada indivíduo pode viver, tomar consciência e concretizar os problemas de toda a humanidade” (KOSÍK, 1969, p. 133). Se é assim, o texto literário servirá (mesmo sem querer servir) a Artur, para, no mínimo, fazê-lo perceber que outras pessoas já estiveram em outros *galhos*, para tomar consciência de que *seus* problemas não são exatamente, exclusivamente, *seus*. E, ao tomar consciência, de que *seus* problemas são, na verdade, nossos, enquanto sociedade, e de que faz parte da trama social, poderá o menino reorientar a visão que tem de si e do mundo, com vistas à transformação de sua/nossa realidade. Poderá ter um ganho qualitativo na compreensão da realidade ao perceber que integra não somente uma *cidadania* local, mas humana. Acontece, porém, que esse

movimento não se dá de forma espontânea, especialmente quando há forças contrárias à valorização da literatura enquanto campo do saber.

Sobre essas forças, para que o texto não pareça apenas um lamento, aponto muito brevemente algumas evidências. A primeira delas diz respeito ao que é enunciado para a educação literária nos documentos oficiais, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A usurpação dos conteúdos mais elevados historicamente acumulados (FONTES, 2018), a criatividade como categoria que confirma e reproduz a realidade (DALVI, 2019a), e o pragmatismo como mola propulsora para criação de currículos (MENDES, 2020) são apenas alguns dos pontos analisados e criticados por esses e outros pesquisadores sobre o ensino de literatura na BNCC.

Somam-se a isso ações do poder público, como a Portaria n° 1.122, de 19 de março de 2020, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que excluiu as ciências humanas das prioridades de projetos de pesquisa no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) até 2023³, visto que essas ciências não dão o retorno imediato esperado para o desenvolvimento econômico do país. Daí, optou-se não por priorizar o que sempre foi prioritário, mas por eliminar do financiamento público áreas que historicamente sempre tiveram recursos minguados.

Quanto à ação docente, cabe a este(a) profissional, que atua na escola, o planejamento e execução de atividades de ensino que colaborem para que os alunos tenham um ganho qualitativo na compreensão e transformação da realidade. Essas ações devem, claro, considerar mais do que os alunos aprendem, aprenderiam e aprenderão fora da escola. Isso não significa “desconectar” a escola da realidade, significa, sim, que lá é necessário haver um encontro que, dificilmente, aconteceria em outro lugar. Se assim não fosse, qual seria a função da escola?

Em se tratando de ensino de literatura, é o professor que faz o movimento para que os alunos se apropriem das mais elaboradas objetivações humanas. Nesse sentido, é legítimo, por exemplo, que aquele selecione textos para estes. Não se trata de “desrespeitar” um gosto em formação, mas de apresentar, a quem tem direito, aquilo que passou pela curadoria de um profissional, no caso o professor de literatura. Poderá o aluno continuar a ler o que quiser em outros contextos. Suas *livres*

³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>. Acesso em 28 abr. 2021

escolhas continuarão a ter valor. Mas, se na escola, os alunos lerão o que leem fora dela, reitero as questões: Escola para quê? Literatura na escola para quê? Professor de literatura para quê? Investimento público na formação de professores para quê?

Esses questionamentos, a bem da verdade, não foram pensados originalmente por mim. Aqui apenas subscrevo, à minha maneira, algumas inquietações apresentadas por Dalvi (2019b, 2021). Penso ser cada vez mais necessário refletirmos sobre o papel da escola, o papel do professor de literatura e sobre a qualidade da formação desse profissional. Se, enquanto profissionais da educação básica, acatarmos acriticamente que basta que um jovem tenha contato com uma obra literária à sua escolha para que a *magia* aconteça, ou não considerarmos as reais necessidades do ser concreto, o fado do ensino será um retumbante fracasso.

Por outro lado, se nossa atuação considerar que é o *voo* planejado e sistemático do professor de literatura que *carrega o pólen e faz germinar*, não no aluno empírico, mas no ser concreto, uma nova compreensão de si, do mundo e da realidade, o ensino de literatura poderá, a despeito das dificuldades, colaborar para a fundação de *novas formas de viver*. Não quero com isso deixar de reconhecer ou excluir a ação de outros profissionais. Para esse fim, no âmbito da escola, muito contribui o trabalho de bibliotecários(as) e pedagogos(as). Apenas pontuo a especificidade da ação do professor de literatura como aquele que tem função precípua de ensinar e que, em tese, tem maior proximidade com aquilo que é seu objeto de leitura, de estudo, de ensino e de aprendizagem: a literatura.

Mais que isso, é o professor que, paulatinamente, tratará de desconstruir, na escola, o imaginário do senso comum sobre literatura. Mero passatempo, perda de tempo, coleção de frases inspiradoras, objeto de puro deleite, etc. são lugares-comuns que socialmente circulam, mas que não podem encontrar eco onde se tem acesso ao saber sistematizado.

É a partir da ação docente que garotas e garotos, como o jovem Artur, saberão que há outras necessidades para além daquelas mais imediatas, como de subir em uma árvore para assistir às aulas, por exemplo. Saberão que necessitam, por meio da literatura, desenvolver para si a “quota de humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 180) a que têm direito. Saberão que a humanidade *foi e está* a ser pavimentada pela História e por histórias.

São esses conhecimentos e necessidades mobilizados pela ação deliberada do professor que têm alguma chance de inaugurarem para os alunos *novas formas de viver*. Em outras palavras, é o professor que carrega o pólen que faz geminar o novo. Caso nos contentemos com o discurso hegemônico de um suposto respeito ao gosto do aluno ou de que literatura não pode ser ensinada, teremos como corolários o constante esvaziamento da literatura enquanto campo do saber, e a fragilização da formação docente (DALVI, 2019b).

Na escola, mais do que *comunicar* a necessidade do ser concreto, é impreterível *criar* a necessidade que, no caso das aulas de literatura, passa pela leitura de textos, do presente e do passado, que carregam consigo um saber acumulado e materializado na forma de romances, poemas, contos, etc. Claro que esse processo não é nada trivial e, exatamente por essa razão, exige formação docente sólida, bem como constantes *experimentações* metodológicas. Penso que, se tivermos isso em mente, conseguiremos ultrapassar o imediatismo das necessidades do aluno empírico e, assim, colaborarmos para a formação do ser concreto.

Algumas considerações

A reportagem que serviu de mote para as reflexões aqui desenvolvidas tem como personagem o jovem Artur. Não há hipótese de minhas críticas e ponderações recaírem sobre o estudante. Este, mais que um personagem de uma reportagem, é uma vítima de uma organização social que põe muitos obstáculos para ascensão, em todas as suas nuances, dos indivíduos.

No primeiro momento, analisei a forma como foi anunciada, enunciada e contada uma história que recebeu o *status* de caso de superação. Mais do que a crítica a uma reportagem ou a um veículo de comunicação, apresentei um testemunho de uma condição precária para os estudos, vivenciada por um garoto específico, mas que representa a situação de tantos outros espalhados pelo país. Destaquei ainda a maneira como problemas sociais são sublimados à responsabilização individual.

Em seguida, avancei, a partir da alegoria do menino na árvore, para outras materialidades, agora no campo da educação, da mesma visão de mundo que é apresentada na reportagem: uma visão que hipervaloriza o fazer individual, que “desconecta” (como se isso fosse possível) o indivíduo

de suas condições materiais e que pune ou premia suas ações, nem que, para isso, seja necessário ocultar ou falsear a realidade.

Tentei, ainda, mostrar a forma como a pobreza, a hipervalorização do fazer individual e o ultrapragmatismo presente em muitas práticas sociais contemporâneas, o que inclui a educação, tendem a valorizar o aluno empírico em detrimento da formação do ser concreto. Essa visão de mundo traz prejuízo para a educação como um todo; mas, particularmente para o ensino de artes e de literatura, penso que esse prejuízo seja ainda maior. Alunos mais vulneráveis do ponto de vista econômico, pressionados pelo imperativo da *praticidade*, tenderão a priorizar a satisfação de necessidades imediatas.

Na sequência, argumentei a favor de uma importante e necessária ação docente: o movimento que comunica e provoca as necessidades do ser concreto. Assim, o ensino de literatura torna-se uma oportunidade para jovens vivenciarem dialeticamente os nossos problemas, por meio de textos de reconhecido valor estético. Para que esse movimento seja exitoso, é necessário reconhecermos a literatura como portadora de saberes, de conteúdos que foram objetivados por mulheres e homens do nosso e de outros tempos.

Necessário ainda, conforme fora pontuado, reconhecermos e refletirmos junto aos alunos, que esses saberes não têm caráter moralizante, não são manuais de boa conduta e, principalmente, não se destinam a apenas uma parcela da humanidade. Essa compreensão de ensino de literatura, que, infelizmente, vai na contramão daquilo que prevalece na contemporaneidade, só ganha relevo na escola se estiver associada a uma sólida formação docente. Daí a importância de valorizarmos a literatura enquanto um campo do saber tão importante como todos os outros. Caso contrário, estará *justificada* uma formação docente precária ou, na pior das hipóteses, a exclusão no currículo de um saber *desnecessário* ao desenvolvimento econômico do país.

Por fim, destaco que, se a leitura do texto servir a alguém uma mínima parte do que a sua construção a mim serviu, como possibilidade de responder a um enunciado (reportagem) que me trouxe desconforto, penso que terei dado algum contributo para a continuidade de reflexões importantes que subjazem ao ensino de literatura, mas que, por vezes, escapam ao nosso cuidado.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA – pela concessão de bolsa de doutoramento, referência BD-02148/19.

À professora Maria Amélia Dalvi, pela potência das reflexões levantadas no curso da disciplina Literatura e Docência, por ela ministrada no primeiro semestre de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. , 2017 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF. , 2017 b.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, p. 81–90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 4 fev. 2021.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, ANTONIO. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, 2019a. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 21 maio 2020.

DALVI, Maria Amélia. “Criatividade” no ensino de literatura e na formação de leitores literários. In: CIRCULAÇÃO, TRAMAS & SENTIDOS NA LITERATURA, 2019b, Brasília. *Anais...* Brasília: [s.n.], 2019. p. 3160–3169. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/>. Acesso em: 2 maio 2021.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, MARIA AMÉLIA; REZENDE, NEIDE LUZIA DE; JOVER-FALEIROS, RITA (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67–97.

DALVI, Maria Amélia. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. *Revista Voz da Literatura, Literatura & Educação*. p. 1–7, 2021. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-literatura>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica*, n. 35, p. 221–234, 2019c. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 4 maio 2021.

FANTÁSTICO. *Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará | Globoplay*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9369298/>. Acesso em: 14 abr. 2021. , 2021

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FONTES, Nathalia Soares. *A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

JOVER, Guadalupe. *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro, 2007.

KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAVOURA, Tiago Nicola. *AULA 08 Contribuição da PHC para o desenvolvimento da prática educativa: os fundamentos da didática*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gMycCUzPW4I&list=PLIO3rdVtpBvZ2s7tKIDNKcKZwn11oENbN&index=9>. Acesso em: 21 abr. 2021. , 2020

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, v. 21, n. 63, p. 135–147, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.