



FACCREI

17

NÚMERO 1

REVISTA
DIÁLOGO E
INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

<https://revista.faccrei.edu.br>



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

INCIDÊNCIAS DISCURSIVAS SOBRE LITERATURA E O CÂNONE DO TEXTO LITERÁRIO

DISCURSIVE INCIDENCES ON LITERATURE AND THE CANON OF THE LITERARY TEXT

INCIDENCIAS DISCURSIVAS SOBRE LA LITERATURA Y EL CANON DEL TEXTO LITERARIO

428

Weslei Chaleghi de Melo*
Wilder Kleber Fernandes de Santana**
Rômulo Dantas***

RESUMO: Nesse manuscrito, buscamos resgatar alguns dos principais conceitos atribuídos à literatura e ao texto literário, apesar de não ser uma tarefa fácil, haja vista a existência de conceitos imbrincados sobre literariedade e humanização, bem como o trato de estigmas sociais. Há uma problemática que orbita em torno do valor da obra literária, que pode ser definido como as características que destacam determinada narrativa literária e a colocam em um patamar superlativo. A obra, então, é considerada como alta literatura, enquanto as outras que não preenchem tais requisitos são conhecidas como literatura de massa ou paraliteratura. Nessas circunstâncias, o objetivo de nosso trabalho consiste em traçar, dialogicamente, incidências discursivas sobre a literatura e o texto literário, nas tramas de uma dialética dialógica. Defendemos que a literatura precisa, então, ser bem explorada pelo professor, que deve mostrar aos estudantes como tudo aquilo que leem os ajuda a aumentar seu repertório e, portanto, a ampliar seus horizontes no mundo das letras. Os resultados do estudo apontam para o fato de que, apesar da existência de uma

* Doutorando em Letras: Estudos Literários (UEL), Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR), Especialista em Educação Métodos e Técnicas de Ensino - com ênfase em Linguagens. (UTFPR). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2017); Letras - Português (UEL). Atualmente é Coordenador Pedagógico vinculado à Secretaria Municipal de educação de Prado Ferreira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Literatura e Cinema.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa (DLCV-UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN) e Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE, 2021). Especialista em Sociologia pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE, 2021). Especialista em Geriatria e Gerontologia pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE, 2021). E-mail: wildersantana92@gmail.com

*** Graduando em Direito na UNIFIP (Centro Universitário de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Atualmente desenvolve trabalhos técnicos na área de Linguagem e Direito. Possui formação complementar em História da Filosofia, Filosofia Antiga, Latim I e Psicologia Filosófica pela Faculdade Católica de Fortaleza. E-mail: romulodt3@gmail.com

hegemonia em torno das obras literárias em âmbito escolar, docentes e pesquisadores podem renovar as orientações e inovar no processo metodológico das escolhas dos materiais a serem trabalhados.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Texto literário. Cânone.

ABSTRACT: In this manuscript, we seek to rescue some of the main concepts attributed to literature and the literary text, although it is not an easy task, given the existence of intertwined concepts about literariness and humanization, as well as the treatment of social stigmas. There is a problem that orbits around the value of the literary paper, which can be defined as the characteristics that highlight a certain literary narrative and place it at a superlative level. The paper, then, is considered as high literature, while the others that do not fulfill such requirements are known as mass literature or paraliterature. In these circumstances, the objective of our paper is to trace, dialogically, discursive incidences on literature and the literary text, in the plots of a dialogic dialectic. We argue that literature therefore needs to be well explored by the teacher, who must show students how everything they read helps them to increase their repertoire and, therefore, to broaden their horizons in the world of letters. The results of the study point to the fact that, despite the existence of a hegemony around literary works in the school environment, teachers and researchers can renew guidelines and innovate in the methodological process of choosing the materials to be worked on.

KEYWORDS: Literature. Literary text. Canon.

RESUMEN: En este manuscrito buscamos rescatar algunos de los principales conceptos atribuidos a la literatura y al texto literario, aunque no es una tarea fácil, dada la existencia de conceptos entrelazados sobre la literariedad y la humanización, así como el tratamiento de los estigmas sociales. Hay un problema que orbita en torno al valor de la obra literaria, que puede definirse como las características que destacan una determinada narrativa literaria y la sitúan en un nivel superlativo. La obra, pues, se considera como literatura alta, mientras que las demás que no cumplen tales requisitos se conocen como literatura de masas o paraliteratura. En estas circunstancias, el objetivo de nuestro trabajo es rastrear, dialogicamente, incidencias discursivas sobre la literatura y el texto literario, en las tramas de una dialéctica dialógica. Sostenemos que la literatura, por tanto, necesita ser bien explorada por el docente, quien debe mostrar a los alumnos cómo todo lo que leen les ayuda a aumentar su repertorio y, por tanto, a ampliar sus horizontes en el mundo de las letras. Los resultados del estudio apuntan a que, a pesar de existir una hegemonía en torno a las obras literarias en el ámbito escolar, docentes e investigadores pueden renovar lineamientos e innovar en el proceso metodológico de elección de los materiales a trabajar.

PALABRAS CLAVE: Literatura. Texto literário. Canon.

Introdução

Nesse manuscrito, buscamos resgatar alguns dos principais conceitos atribuídos à literatura e ao cânone do texto literário, apesar de não ser uma tarefa fácil, haja vista a existência de conceitos imbrincados sobre literariedade e humanização, bem como o trato de estigmas sociais. Nesse ponto, torna-se necessário esclarecer que a maioria dos pesquisadores focaliza o aspecto subjetivo da linguagem literária, ao defenderem que não há uma fórmula para o que pode ser considerado como literatura. Nessa linha de raciocínio, recorreremos a Gumbrecht e Jobim (2002), para os quais as concepções sobre a literariedade de uma obra estão pautadas em experiências pretéritas, com base em uma tradição que legitima a obra, ou seja, a estabelece e a enquadra dentro do cânone.

Melo e Pimentel (2018), ao tratarem da subjetividade da literatura, ressaltam o conceito de valor da obra, que pode ser definido como as características que destacam determinada narrativa literária e a colocam em um patamar superlativo. A obra, então, é considerada como alta literatura, enquanto as outras que não preenchem tais requisitos¹ são conhecidas como literatura de massa ou paraliteratura. Dentro desse estabelecimento de uma cultura literária, há instâncias legitimadoras que contribuem para a articulação do cânone literário. Dentre elas, encontramos algumas instituições de ensino superior (IES), que, com seus exames de vestibular, reforçam as obras de autores que tiveram historicamente firmado seu valor literário. Essa relação, em consonância com o Ensino Médio, estabelece determinadas

¹ É importante lembrar que o ser humano é condicionado a viver em sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que ele se habitue a tal fator. A escola funciona, então, como instituição de socialização e integração de diferentes sujeitos, constituindo-se como um espaço multicultural de construção de identidade, que atua nesse processo de habituar-se ao convívio social e de se constituir como sociedade (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006). A organização escolar, dessa forma, deve se comprometer a integrar todos os alunos, independentemente de quais sejam suas especificidades. Logo, nessa realidade emergente do âmbito educacional, exige-se que os docentes assumam uma postura reflexiva, para suprir as necessidades dos educandos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade e igualitária.

narrativas literárias que devem ser estudadas, solidificando uma tradição do que pode ser considerado literatura (MELO; PIMENTEL, 2018).

Inserir-se no âmbito dos estudos discursivos significa adentrar na dinâmica “fundamentada e engendradora pelos postulados do Círculo de Bakhtin, a qual nos impulsiona a compreensões sempre complexas e múltiplas acerca das diferentes problemáticas imersas em práticas sociais contemporâneas” (SANTANA; MELO; MILAN, 2022). Nesse sentido, temos como recurso para o presente trabalho as noções de palavra, diversidade e inclusão social.

Torna-se essencial destacar que a posição assumida pelos integrantes do círculo de Bakhtin em torno dos estudos da linguagem é imprescindível para nortear os saberes que protagonizem contextos de vivência social (BRAIT, 2006; ALMEIDA, 2013; SANTANA, 2018; 2019; SANTANA; MELO; MILAN, 2022). Para constituição de nossa investigação, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), os quais subsidiam os fundamentos teóricos de nossa pesquisa.

É notório que a configuração do ensino de literatura permeia o sistema de valor estético da obra, que, por sua vez, é instituída tradicionalmente. Dessa forma, a problemática aqui se perfaz: os estudantes passam a, geralmente, valorizar uma obra sem saber o porquê desse valor. Para Candido (1995), tal reprodução não reflexiva do cânone constitui uma grande limitação para o desenvolvimento da criticidade do leitor.

A respeito dessa investigação que nos propomos a realizar, é a superfície na qual se inscreve o objetivo de nosso trabalho: traçar, dialogicamente, incidências discursivas sobre a literatura e o cânone do texto literário, nas tramas de uma dialética dialógica. Quanto ao âmbito do conteúdo que visamos explicitar neste texto, é preciso situar: não se trata de buscar a perspectiva de problematizações acerca da literatura histórica, mas mobilizar conceitos que foram atribuídos, bem como reflexões de críticos contemporâneos.

Em aspectos estruturais, o artigo topicaliza-se em duas seções. A primeira, intitulada “Concepções de literatura e texto literário no cronotopo da história contemporânea” enseja um debate acerca das principais concepções de literatura

(e/ou literariedade) que atravessaram discursos sociais e suas práticas na contemporaneidade. A literatura e postura assumida por algumas Instituições de Ensino no Brasil discute sobre a forma como tem sido privilegiado o cânone do texto literário no Brasil e algumas orientações para o ensino de literatura.

Concepções de literatura e o cânone do texto literário no cronotopo da história contemporânea

Candido (1995) discorre sobre a elevação do nível de compreensão do texto literário. A leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em variados níveis de complexidade e qualidade. Isso fará com que se amadureça o grau interpretativo, alçando comparações com critérios cada vez mais rigorosos referentes à estética da obra lida (CANDIDO, 1995).

Acrescenta-se o que Harold Bloom (1995, p. 31) afirma: “Eu próprio insisto em que o eu individual é o único método e todo o padrão para a apreensão do valor estético”. Ainda para o crítico, essa visão elitista da literatura vem sendo instituída ao longo dos tempos pela crítica literária, um dos pilares classificatórios do que pode ser literatura, ao enquadrar a obra como boa ou ruim, tendo como base unicamente seu valor estético. Sobre a noção de valor estético e de literariedade em uma obra, cabe tratar de sua aplicabilidade no campo da humanização, que lida com o subjetivismo de cada sujeito. “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176).

Nota-se, assim, que o equilíbrio humano, em sua essência, pode ser alcançado pela arte, na qual se inclui a literatura, arte da palavra. Para Schiller (1991), a literatura é capaz de lidar com o interior do ser humano, no tocante aos seus inconsciente e subconsciente, em seus sentimentos mais profundos. Essa ideia, reforçada por Candido (2004), acompanha a temática deste trabalho.

Vale destacar que a literatura, para Compagnon (2009, p. 36), “dota o homem moderno de uma visão que nos leva para além das restrições da vida cotidiana”. Sendo assim, ela é fruto de um contexto social e o cotidiano humano é indissociável

das manifestações ficcionais ou poéticas. Ora, se ela está presente no dia a dia, torna-se um bem social que deve ser para todos. (CANDIDO, 2004). Na concepção de Venâncio (2009), o texto literário possibilita trazer o sentimento de alteridade aos leitores, que se colocam no lugar do outro, do *diferente* e até mesmo do *igual*. Pode, então, provocar um desconforto no leitor, de forma que ele repense certas questões o que, sem ela, provavelmente não ocorreria.

O leitor busca, no seu contato com o objeto livro, se conectar a outras experiências de vida, buscando entender o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo. Assim, a literatura infantojuvenil, como outros gêneros literários, se constitui como um importante artefato cultural difusor de mensagens, reforçando atitudes, legitimando discursos, fortalecendo estigmas, mantendo ideologias. (VENÂNCIO, 2009, p. 53).

Como postula o crítico literário Bloom (2001), a literatura proporciona a construção de sujeitos munidos de razão para pensar criticamente o seu meio social. Mas nem toda obra literária é capaz de trazer as reflexões desejadas, cabendo ao docente, muitas vezes, o papel de selecioná-la de modo que a leitura tenha finalidades que perpassem a apreciação estética e desconstruam velhos paradigmas sociais.

Assim, como toda produção artística pode, potencialmente, possibilitar o desenvolvimento da construção da identidade, e, conseqüentemente, a distinção entre o “*eu*” e o “*outro*”. Portanto, a leitura literária na escola deve partir da premissa do incentivo à reflexão crítica, além de discussões/diálogos entre professor/ obra/aluno, pois, “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2010, p. 53). Nasce-se com atribuições biológicas da espécie humana, entretanto, sua constituição como tal ocorre a partir de vivências sociais e experiências humanizadoras, na qual se inclui a arte literária. Para Cosson,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser

outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

Negligenciar a literatura na escola é, pois, cometer um “crime” contra o direito da criança e do adolescente, faixas etárias compreendidas dentro do Ciclo Básico da educação, pois necessitam do contato com a leitura literária². Identificar-se com personagens faz com que os alunos consigam enfrentar suas incertezas, medos, angústias e inquietações, além de se relacionarem melhor com as exigências da vida adulta. A respeito desse direito à literatura, recorreremos a algumas diretrizes constantes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 80), as quais contemplam que a literatura deve ser apresentada como um dispositivo para “vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos”.

De igual modo, as orientações presentes na BNCC preveem, a partir das habilidade para práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa 6 ao 9 ano (EF69LP51): “Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção” (BRASIL, 2017, p. 80), com elementos composicionais como “o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário” (BRASIL, 2017,

² Na compreensão de Melo (2018, p. 21), “Nesse contexto de contemporaneidade, a construção do conhecimento deve se estabelecer de forma coletiva, pois ainda, como aponta Heerdt (2003), em uma sala heterogênea, valorizar os conhecimentos dos diferentes grupos sociais presentes no âmbito escolar não é uma tarefa fácil. Mas, a cada dia se torna mais necessário conjecturar sobre conceitos como raça, etnia, classe, orientação sexual, dentre outros, para que, de fato, ocorra a inclusão social baseada na diversidade. A diversidade social é muito mais complexa do que mostram os discursos a respeito e, ao mesmo tempo, apresenta-se multifacetada. A educação para a diversidade não se restringe, ou ao menos não deveria, ao reconhecimento do “outro”. É importante frisar que pensar na diversidade, sob uma perspectiva integradora social, significa compreender a relação entre o “eu”, na condição de sujeito, e o “outro” como dotado dos mesmos direitos. Pensar, dessa forma, afeta diretamente a composição do currículo das escolas. E, quando se discorre sobre práticas pedagógicas nesse contexto, há que se destacar o *currículo oculto*⁴, que remete à aquisição de normas e valores, assim como o reconhecimento de mundo do educando, fruto de suas experiências”.

p. 80).

Em *As Aventuras de Huckleberry Finn*³, Mark Twain (2005) consegue, por meio do romance infantojuvenil, fazer com que jovens, tidos pelos adultos como “bagunceiros”, “peraltas” e “agitados”, conseguissem entender os motivos pelos quais são criticados, além de se identificarem com a obra e o protagonista. Entretanto, mesmo que as peripécias de Finn sejam divertidas, causam muitos transtornos. O aluno, percebendo isso via literatura, consegue pensar de forma muito mais clara sobre o impacto de suas ações, assim repensando seu comportamento.

[...] 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 da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 117).

Atualmente, o fato de parecer tão difícil ensinar literatura reside na maneira pela qual é ensinada: muitos professores ficam presos ao livro didático e, quando trazem algo fora dele, são apenas fragmentos de obras sem nenhum aprofundamento. Não há como apreciar um romance, por exemplo, lendo apenas duas páginas selecionadas pelo professor.

É indubitável que a sociedade é construída pelo estabelecimento das relações dialógicas entre os sujeitos. Logo, formar cidadãos críticos e participativos, em meio a um mundo cada dia mais letrado, torna-se uma tarefa imprescindível. Roland Barthes (1978, p. 19) já dizia que “[...] a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático”.

E, ao contrário da escrita técnica, muitas vezes estanque, o texto literário é estruturado pela subjetividade do autor, cujo discurso evoca conotações em vieses de plurissignificados, uma vez que seus leitores têm a possibilidade de chegar a

³ A obra conta sobre o pequeno Finn, menino travesso, que desce o rio Mississippi em busca de novas aventuras.

conclusões distintas. Em suma, a literatura tem o poder de dizer nas entrelinhas, ensinar por meio de analogias e metáforas presentes nos diferentes gêneros literários. Assim como o cinema, a literatura, associa-se ao uso de imagens produzidas, visual ou até mesmo subjetivamente, por meio da imaginação. Por exemplo, bons romances e poemas possibilitam que, mesmo sem recursos visuais, a não ser sinais gráficos, e via imaginação, é possível formar figuras com propriedades singulares, que possuam elementos em comum em todos os que a ouvem/leem (BOSI, 1974).

A Teoria da Forma ensina que a imagem tende (para nós) ao estado de sedimento, de quase-matéria posta no espaço da percepção, idêntica a si mesma. Cremos “fixar” o imaginário de um quadro, de um poema, de um romance. Quer dizer: é possível pensar em termos de uma constelação se não de um sistema de imagens, como se pensa em um conjunto de astros. Como se o objeto e imagem fossem dotados de propriedades homólogas (BOSI, 1974, p. 67).

Sendo assim, a linguagem escrita, presente na literatura, pode proporcionar, de maneira diferente do cinema, um constante exercício da imaginação, posto que não há as imagens prontas de cenário, nem de silhuetas ou rostos dos personagens, nem de cores. Há, de fato, sugestões sobre eles, contudo, os detalhes são preenchidos pela imaginação dos receptores da obra. Em abordagem dialógica, compreendem Santana e Miotello que “tornam-se imprescindíveis os aspectos histórico-sociais para compreensão da linguagem e dos sujeitos que a mobilizam, em detrimento dos estudos monológicos, especificamente os da linguística de base estruturalista” (SANTANA; MIOTELLO, 2020, p. 54).

Tal exercício é essencial para alunos em geral, tendo em vista que, por meio dessa prática, podem abstrair-se da realidade presente, mergulhando no mundo ficcional, pelo exercício cognitivo/intelectual e também emocional.

A literatura e postura assumida por algumas Instituições de Ensino no Brasil

A literatura, em grande parte das instituições de ensino, geralmente passa por dois momentos: uma literatura “legal” e “agradável” (a literatura infantojuvenil, como

exemplo); e uma outra bem menos “prazerosa”, que recebe o nome apenas de “literatura” (leituras obrigatórias para exames). Muitas crianças, jovens e adultos, enquanto estão na escola leem, entretanto, ao saírem dos bancos escolares, já não leem mais. Logo, será que, de fato, foi formado um leitor? (COSSON, 2007).

No Ensino Fundamental, conforme o escritor supracitado, ainda há um certo interesse do professor e da escola em trazer uma literatura que se aproxima do universo dos alunos. Mas, depois dessa fase, especialmente no Ensino Médio, esse elo é perdido. Os alunos passam a não ver aplicabilidade e sentido no que estão lendo. Talvez por isso o gênero literário “crônica” seja um dos preferidos por estudantes dessa faixa etária: porque traz aspectos do cotidiano em seu bojo.

Santana, Melo e Milan (2022, p. 186) atestam que

É notório que a configuração do ensino de literatura permeia o sistema de valor estético da obra, que, por sua vez, é instituída tradicionalmente. Dessa forma, os estudantes passam a, geralmente, valorizar uma obra sem saber o porquê desse valor. Para Candido (1995), tal reprodução não reflexiva do cânone constitui uma grande limitação para o desenvolvimento da criticidade do leitor. O crítico também discorre sobre a elevação do nível de compreensão do texto literário. A leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em variados níveis de complexidade e qualidade. Isso fará com que se amadureça o grau interpretativo, alçando comparações com critérios cada vez mais rigorosos referentes à estética da obra lida (CANDIDO, 1995).

Sob esse ponto de vista, a literatura precisa, então, ser bem explorada pelo professor, que deve mostrar aos estudantes como tudo aquilo que leem os ajuda a aumentar seu repertório e, portanto, a ampliar seus horizontes no mundo das letras. Conhecer diversas obras literárias, por exemplo, diferentemente do que muitos pensam, não serve apenas para que conheçamos as clássicas que compõem o cânone, mas também para que possamos entender as referências feitas a partir delas, como quando alguém diz “aquele sujeito parece um ‘Don Juan’”, ou “amor como o de Romeu e Julieta”, ou ainda “ele é um Dom Quixote”.

Assim, a literatura precisa ser compreendida como forma de apreensão/compreensão do mundo por meio da arte. Logo, os alunos precisam

entender que a função dela vai além dos conteúdos escolares (COSSON, 2007). Ela faz com que percebamos o mundo com maior criticidade e sensibilidade, ampliando nosso repertório interno. Só assim deixaremos de ser leitores ingênuos, que não refletem criticamente sobre o que foi lido.

Muito se discute sobre a neutralidade e a objetividade inerentes ao papel do crítico ou daquele que analisa obras cinematográficas e literárias, entretanto tal crença pode ser um tanto inocente e duvidosa, tendo em vista que toda análise artística (realizadas inclusive por alunos) possui sempre subjetividades. Ao assistir a um determinado filme ou ao ler uma obra, o repertório de quem aprecia está sempre presente para a compreensão e até uma possível apreciação.

Negar a objetividade de análise, por outro lado, não pode significar “qualquer coisa serve”. Os alunos precisam ser orientados para elaborarem análises que possuam fundamento, precisam ligar os temas-chave da proposta com as obras utilizadas. Além disso, devem, por meio do diálogo com os seus pares, enriquecer suas análises e torná-las mais críticas e completas.

Os educandos, a serem inseridos na metodologia de ensino proposta neste trabalho, devem ter o entendimento, desde o começo, de que não há um caminho único para se entender uma obra artística e, muito menos, uma análise certa e outra errada. Tudo o que foi elaborado em sala pode ser complementado individual/coletivamente pelos colegas e pelas intervenções do professor.

Ao relacionar ambas as modalidades artísticas, o foco principal deve se dar, principalmente, na problematização levantada pelo professor, que, no caso da presente pesquisa, é o tema da diversidade. Então, quando, por exemplo, se for trabalhar com o filme *Shrek*⁴ e o livro *Elmer, o Elefante xadrez*⁵, as perguntas poderão ser direcionadas à aceitação do outro, às diferenças etc. Não há motivo para questionar os educandos sobre elementos do filme que não dialoguem com a problematização sugerida sem que se tenha um objetivo pré-definido.

Outro ponto importante, ao relacionar ambas as expressões artísticas em sala

⁴ Sinopse: ver – Produto educacional.

⁵ Sinopse: ver – Produto educacional.

de aula, é criar condições para que o estudante perceba a proposta de sentido com a sua obra, suas condições de produção e até os diferentes contextos. Por exemplo, os descritos por Cosson (2007), possibilitam diferentes análises da mesma obra: interpretação estética, poética, literária, psicológica, dentre outras.

Entender as condições de produção e o público ao qual se destina a obra faz com que os alunos possam perceber as diferentes intencionalidades dela. Será que o filme abordou esse tema como preocupação social ou foi apenas uma estratégia de *marketing*? Se foi uma estratégia para obter lucros, a crítica social levantada pelo filme deixa de ser relevante? Questões assim precisam ser levantadas para que os alunos percebam como os filmes e, muitas vezes os livros, fazem parte de uma indústria cultural com fins determinados, como podemos ver em nosso Catálogo Didático... nas sugestões metodológicas destinadas aos Ensinos Médio e Superior.

É importante mostrar aos estudantes outros motivos pelos quais os filmes não servem como parâmetros exclusivos para o entendimento das obras. Um exemplo claro disso são as adaptações de obras escritas, realizadas pelos Studios Disney de forma mais romantizada. É o caso de A Branca de Neve⁶, que, na sua versão original, é marcada por tons de crueldade (obra admonitória, destinada a adultos), praticamente eliminados da versão animada em 1937.

Outro fator que precisa estar claro é que a arte não significa que seja algo voltado para bem, para o respeito e para o espírito humanitário. Muitas obras, cinematográficas e literárias, servem aos opressores, como o filme O triunfo da vontade⁷, de 1935, no qual Hitler faz propaganda de um regime que dizimou milhões de pessoas. Todo texto (fílmico, literário ou não literário) é ideológico. Não há neutralidade, e os alunos devem ser esclarecidos sobre isso.

Obras cinematográficas e literárias têm potencialidades de mudar o mundo para melhor. Filmes como Filadélfia⁸, de 1993, fizeram com que alguns preconceitos

⁶ Uma bruxa má envenena Branca de Neve com uma maçã, fazendo com que ela caia em um sono profundo que só poderá ser desfeito com o beijo do amor verdadeiro.

⁷ O filme – documentário – mostra o congresso Nacional-Socialista alemão de pela cineasta Leni Riefenstah e a ascensão de Hitler.

⁸ Narra a história de Andrew, um advogado homossexual portador do vírus do HIV, que sofre discriminação por isso.

– nesse caso, a estigmatização dos portadores de HIV – fossem trazidos à luz, além de mostrar como o preconceito é infundado, muitas vezes sem qualquer aporte científico e ético.

Blockbusters e *best sellers* são válidos para uma proposta pedagógica que trabalhe o cinema e obras literárias como ferramentas metodológicas. Contudo, na escolha de obras, é importante que se use também produções que estão fora do contexto norte-americano e europeu branco. Ou seja, produções nacionais regionais, africanas, latino-americanas, asiáticas, dentre outras, que podem ser exploradas, valorizando, assim, o aspecto multicultural e reforçando a diversidade na própria produção de cultura/entretenimento. Isso fará que os alunos possam se desvincular da visão única de dominado/colonizado, percebendo como as produções do Brasil e da América Latina possuem uma riqueza e uma identidade ímpares na produção artística.

Esta proposta parte de uma concepção de educação que, de acordo com Freire (1987), tem como principal objetivo educar para a humanização, de forma que o aluno não seja um mero “habilitado”, “competente” e/ou “técnico”. O estudante precisa, por meio da cultura historicamente construída, apropriar-se dessa humanização.

É que, se os são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los, e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da presença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 35).

Com a literatura ocorre algo semelhante. Também no ensino tradicional, os alunos apenas localizam, de acordo com Magnani (2001), informações específicas no texto (autor, número de capítulos, algum acontecimento específico, personagens). Não se incentiva nos alunos um entendimento mais crítico da obra, realizando inferências, associações, discordâncias. Enfim, é necessário que aprendam a ser críticos, via estimulação, para entender a obra em sua completude e que consigam

elaborar apreciações, comentando a possível intencionalidade do autor, a real motivação de escrita, suas possíveis interpretações e como elas se aplicam ao contexto atual.

Na esfera artístico-literária, é preciso que os docentes possibilitem o contato com as manifestações artísticas em geral, especialmente “com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BRASIL, 2017, p. 134). Desse modo, “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2017, p. 134).

Nas normatizações legais brasileiras, no que se refere ao diálogo entre escola e produtos culturais produzidos socialmente, há a necessidade de criar condições para que os alunos consumam esses produtos de forma crítica e autônoma, além de que os professores tragam diferentes produções para a sala de aula, com o fim de estabelecer um diálogo crítico entre produção, produtor e consumidor. E isso vale para filmes, para literatura e até para outros recursos midiáticos de aprendizagem.

Concordamos, portanto, que a função utilitária da literatura possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, de forma a garantir a formação de “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 134).

A escola deve, por meio de diferentes recursos, criar condições para que os alunos entendam a diferença entre obras esteticamente bem realizadas, que trazem reflexões e críticas sociais, daquelas que apresentam finalidade meramente comercial, voltadas para a promoção de marcas e/ou ideologias hegemônicas.

Considerações finais

Uma das nossas metas, além de trazer uma prática de trabalho condizente com a pedagogia crítica, é criar condições para que desconstruam algumas abordagens realizadas no ensino tradicional, pautadas em procedimentos de assujeitamento dos

alunos. Aspectos como esse merecem ser discutidos.

E o primeiro procedimento, e que merece uma atenção especial, é a “sala de vídeo”, com uma televisão e equipamentos para exibição de filmes, para a qual os alunos são levados. Fecham-se as cortinas e eles, sem serem introduzidos previamente à temática do filme, sem que o professor tenha explicado seus objetivos, assistem passivamente. Depois, entregam um resumo do filme valendo nota. Não houve motivação, nem estudo prévio, nem discussão desenvolvendo a oralidade e a capacidade argumentativa, nem reflexão sobre diferentes aspectos temáticos.

Pelo exposto, a arte literária deve despertar nos alunos uma consciência que os estimule, sob uma perspectiva multicultural, a pensar como as diferenças fazem dos humanos ainda mais humanos. Além disso, ela tem o papel de sensibilizar, tornando a abordagem didática mais próxima e ligada aos sentimentos dos educandos.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Secretaria de Educação Básica. 2017.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

BONNICI, Thomas. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá, PR: Eduem, 2009.

BOSI, Alfredo. Imagem, discurso. **Discurso**, 5(5), 65-86. 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1974.37780>. Acesso em: 20 nov. 2018.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

BRAIT, Brait. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1975.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males. **Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre azul, 2004. p.169-191.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CISNE negro. Direção: Darren Aronofsky. Drama. Suspense psicológico. EUA. 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cisne_Negro. Acesso em: 23 nov. 2019.

COM AMOR, Van Gogh. Direção: [Dorota Kobiela](#), [Hugh Welchman](#). Animação, biografia. Polônia, Reino Unido, 2017. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-241757/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F.J.O & SILVEIRA, E.L (Orgs). **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; MELO, Weslei Chaleghi de; MILAN, Davi. Discurso na vida, discurso na arte: notas sobre a diversidade e a inclusão social no âmbito artístico. FACCREI - **REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO**. Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022), p. 181-196.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, 2019.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

VOLÓCHINOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a [1929]. p. 143-172.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

Recebido em: 16/05/2023.

Aprovado em: 1º/06/2023.