

# *Entre as fronteiras da teoria, da* *análise e do ensino: alguns* *desafios do professor de* *literatura*

Página | 188

Rian Lucas da Silva<sup>48</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Otoniel Machado da Silva<sup>49</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

## **Resumo**

São vários os desafios que o ensino da literatura pode trazer para o professor do ensino médio. A preparação docente, além de exigir os conhecimentos teóricos e metodológicos, requer a devida articulação deles com os objetivos que se buscam com a leitura literária. A seleção de textos a serem analisados em sala de aula e a indicação do livro didático não podem ser consideradas como meras rotinas da docência, pois tais escolhas vão incidir diretamente no perfil de leitor que se quer formar e indicar se estas escolhas são excludentes ou não. Assim sendo, a principal problemática encontrada para a realização deste trabalho se refere ao fato de existir diversas abordagens, métodos e/ou concepções para o ensino de Literatura. Nessa conjuntura, o presente artigo busca refletir sobre a noção de literatura a partir da ideia de literariedade desenvolvida pelos formalistas russos, explicitando como essa noção se enquadra no paradigma de ensino analítico-textual e enumerando os desafios que essa abordagem de ensino pode trazer ao professor de literatura. Para a realização deste estudo, a metodologia adotada parte da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, amparando-se em alguns autores como Abreu (2003); Cosson (2020); Eagleton (2003); Fiorin (2000); Hansen (1999) e Lajolo (1995).

## **Palavras-chave**

Desafios. Ensino de literatura. Apreciação estética. Conceito de literatura.

---

<sup>48</sup> Discente no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

<sup>49</sup> Doutor em Letras (Literatura e Cultura - UFPB/2017), Mestre em Letras (Literatura e Cultura - UFPB/2009), Especialista em Planejamento e Gestão do Ensino-Aprendizagem (Unipê/2007), Licenciado em Letras, Habilitação Português e Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2003), Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - Unipê (2002). Experiência docente nas áreas de Literatura, Teologia, Filosofia, Sociologia e Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus João Pessoa.

## Introdução

As práticas de ensino, ancoradas na teoria do conhecimento das várias áreas do saber, parecem clamar por conceitos e definições. O mundo utilitarista, por sua vez, gosta de exigir uma função pragmática para todas as coisas, sob pena de não lhes atribuir valor. Diante de um contexto assim caracterizado, o professor de literatura pode enfrentar diversos desafios em sua prática pedagógica. Isso porque nem a literatura carrega uma única definição, nem se vislumbra uma função primordialmente pragmática para o texto literário.

Ao lado dos conceitos de literatura e dos seus possíveis objetivos de ensino no ambiente escolar, o professor da educação básica, notadamente no ensino médio, consciente ou inconscientemente, vai se deparar com paradigmas de ensino que se consolidaram ao longo da história e com outros que se apresentam como novas alternativas metodológicas.

Rildo Cosson (2020), em recente publicação, faz um significativo apanhado histórico dos paradigmas de ensino da literatura e mostra alguns desafios que cada modelo impõe à prática docente. Nesse sentido, as escolhas metodológicas e a seleção de textos a serem lidos e estudados em sala de aula carregam inevitavelmente pressupostos teóricos, que incidem em como a literatura será apreendida pelos estudantes.

Desse modo, a concepção de literatura adotada pelo professor e pelo livro didático, bem como a compreensão que essas instituições têm sobre o papel social e/ou individual do texto literário, vão delimitar alvos prioritários em detrimento de outros objetivos, que serão inevitavelmente relegados a um segundo plano.

Em outras palavras, por exemplo, se a concepção de literatura e o objetivo de seu ensino forem uma apreciação prioritariamente estética, corre-se o risco de uma elitização da arte e de seus apreciadores, desprezando-se uma possível função social, crítica e conscientizadora.

Nesse contexto, este estudo surge da necessidade de se discutir sobre as diversas concepções e métodos de ensino de Literatura que norteiam a prática do docente em sala de aula, já que há tantos que, por vezes, o professor não consegue chegar a um consenso sobre qual caminho seguir.

Em virtude disso, objetiva-se promover uma reflexão sobre as inconstantes definições acerca do termo literatura e, neste trabalho, parte-se da ideia de literariedade,

conceito esse formulado e defendido pelos formalistas russos. Além disso, busca-se explicitar, também, como essa noção se enquadra no paradigma de ensino analítico-textual, ressaltando as diversas dificuldades e/ou desafios que essa abordagem pode trazer ao professor de Literatura.

Metodologicamente, este trabalho se dá por intermédio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sendo dividido em três principais seções: a primeira, intitulada “em busca de definições e de objetivos: um constante desafio”; a segunda definida como “à procura do poético e em busca da pedra”; por fim, a terceira e última seção conceituada como “o paradigma de ensino analítico-textual e alguns de seus desafios”.

## **1 Em busca de definições e de objetivos: um constante desafio**

Começam os desafios pelo conceito de literatura e suas possíveis especificidades discursivas, temática geralmente abordada no início do ensino médio. Pensemos, como ilustração, em dois poemas metalinguísticos que podem figurar nos primeiros capítulos de livros didáticos de literatura para o estudo e compreensão da linguagem literária: *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto.

Veremos mais adiante que os dois textos carregam uma concepção de literatura muito bem definida, que podem perfeitamente estar associadas às teses dos formalistas russos e à função poética apresentada por Roman Jakobson. Com isso, queremos enfatizar que a presença dos textos literários nos livros didáticos ou a seleção de textos feita pelos professores para serem analisados em sala de aula não são neutras: trazem intrinsecamente uma noção de literatura que, conseqüentemente, incidirá em alguma proposta de ensino, bem como na percepção de uma função específica atribuída à obra literária.

Estas ponderações podem até ser consideradas óbvias. Entretanto, entendemos que se constituem desafios, pois exigem uma significativa preparação teórica e pedagógica do professor para lidar com o que está posto no livro didático e, ao mesmo tempo, ter condições de ir além, ampliando concepções e mostrando a diversidade do texto literário.

### **1.1 Afinal, o que é literatura?**

Em primeiro lugar, vale destacar que a preparação teórica do professor de literatura requer, acima de tudo, a compreensão do caráter histórico e contingente, temporal e circunstancial, do que é literatura.

Embora a pergunta “o que é literatura?” possa parecer, para alguns, ingênua e desnecessária, não podemos perder de vista que sua conceituação é uma construção histórica e cultural, como bem afirmou Márcia Abreu (2006). O que foi chamado de literatura até o século XVIII não tinha o sentido que foi consolidado a partir de então como ficção ou arte da palavra.

Além disso, pode-se afirmar que, atualmente, em função dos estudos culturais e das noções identitárias, políticas, sociais, ideológicas, entre outras, o fenômeno literário abarca uma diversidade de textos e gêneros não necessariamente mais delimitados pelo caráter estético ou mesmo por serem exclusivamente ficcionais.

No início dos livros do ensino médio, que seguem ainda um paradigma historicista, o professor e os alunos se deparam com os escritos dos cronistas e dos jesuítas: cartas, diários, relatos e sermões, que não se enquadram na perspectiva da literatura como ficção ou como arte da palavra.

A presença de tais gêneros pode ser explicada a partir da compreensão conceitual da literatura como histórica e cultural, bem como a partir do entendimento de que a Retórica ainda ditava preceitos a escritos da época. Em contrapartida, essas duas explicações não estão presentes nos livros didáticos e nem sempre ganham a devida importância nos cursos de Letras.

Nesse impasse, surge o seguinte questionamento: quantos professores de literatura foram forçados a partir das considerações de João Adolfo Hansen, quando este lançou luz sobre os escritos coloniais?

Sabemos que os textos luso-brasileiros do século XVII, que hoje eventualmente lemos como literários, chegaram ao presente apropriados desde o século XIX nos programas nacionalistas de invenção de tradições. Esses programas adaptaram-nos a vários usos interessados e, por vezes, fizeram leituras corretoras deles. Muitos foram excluídos do cânone por não serem exemplares do *telos* nacionalista. Os que foram selecionados e mantidos tiveram sua estrutura retórica, sua função política e seu valor poético redefinidos por meio de categorias da subjetividade pós-iluminista de uma concepção do processo histórico, como evolução e progresso. (HANSEN, 1999, p. 172).

Hansen (1999, p. 171) ainda lembra que “os discursos que hoje lemos como literatura, segundo critérios de autoria, autonomia estética, originalidade, unidade e coesão estilística, não eram literários nem necessariamente legíveis”.

Em outras palavras, o que pretendemos destacar é que, por trás dos conceitos e textos presentes nos livros didáticos, existem pressupostos, concepções e noções a respeito da literatura capazes de determinar, inconscientemente no professor desavisado, os rumos do ensino e suas intenções finais.

Nesse sentido, pode ser de grande ajuda ter sempre na lembrança as considerações feitas por Terry Eagleton (2003) na Introdução de sua *Teoria da Literatura*: há várias tentativas de definir o que é a literatura, mas todas elas guardam impossibilidades totalizantes. Afinal, “o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável” (EAGLETON, 2003, p. 17).

Conceber a literatura como “escrita imaginativa”, sem nenhuma pretensão com a realidade, postulando a ideia de ter um caráter exclusivamente fictício, deixa de fora obras como *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo*, que trabalham com relatos prioritariamente fidedignos.

Defender o fenômeno literário a partir do uso da linguagem de forma peculiar, no sentido do emprego da linguagem que se afasta do sistema da fala corriqueira e usual, também encontra brechas, tanto porque a linguagem “literária” (metafórica, conotativa, “desautomatizada”) pode estar presente em outros discursos (na publicidade, só para citar um exemplo), como porque há obras literárias notadamente marcadas por uma linguagem informal e cotidiana.

Outro entendimento bastante veiculado acerca da literatura diz respeito àquelas obras que já são completamente aceitas pelo Cânone e pela Crítica em geral. Contudo, essa concepção também apresenta uma problemática à medida que promove uma espécie de elitização, pois aceita alguns livros e autores e exclui outros.

Como afirma Eagleton (2003, p. 22), a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, carregando uma estreita relação com as ideologias sociais. E acrescenta: “eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros”.

Márcia Abreu (2003) entende que as dificuldades, as variações ao longo da história e até mesmo, em alguns casos, a falta de clareza no estabelecimento de um conceito “único” para o termo literatura decorrem do inevitável impasse que há “quando

se tenta dar foros universais ao que só se pode ser entendido culturalmente” (ABREU, 2003, p. 18). Acrescente-se, ainda, à discussão, a presença “supervisionadora” das instâncias legitimadoras do literário, como bem recorda Marisa Lajolo (1995)

é necessário [...] para que uma obra seja considerada [oficialmente] parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, que ela tenha o endosso de certos setores especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário ou não literário. (LAJOLO, 1995, p.18)

Percebe-se, portanto, que não há um conceito completamente, ou melhor, exclusivamente único e imutável sobre o que é ou não considerado como Literatura, já que essas discussões são passíveis de mudanças no espaço temporal da nossa história.

## 1.2 A “saída” encontrada pelos formalistas russos

Percebemos, então, que quaisquer tentativas de delimitação em busca da definição do que seria a literatura apresentam problemas. Os formalistas russos – grupo composto por nomes como Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski – objetivaram caracterizar o texto literário a partir do aspecto linguístico, de modo que as supostas particularidades da linguagem literária pudessem marcar o diferencial da literatura em relação a outros discursos.

Segundo Eagleton (2003), esse grupo rejeitou as doutrinas simbolistas ecoadas até então pela crítica literária e resolveu transferir a atenção literária para a realidade concreta e exclusivamente material do texto. Começou-se, portanto, uma preocupação em torno do texto, negando-lhe todas as características e aspectos que fugissem à sua materialidade.

É dessa discussão que surge o conceito de literariedade, entendida como um recurso que permite observar e, sobretudo, julgar um texto como literário ou não. Esse julgamento se dava por meio de fatores como: “artifícios” poéticos ligados ao som, às imagens, ao ritmo, à sintaxe, à métrica, às rimas; o efeito de estranhamento de uma linguagem “desautomatizada”; o uso de figuras de linguagem, entre outros aspectos, que impõem, como diria Eagleton (2003, p. 5), uma “consciência dramática da linguagem”.

Na esteira dos formalistas, Proença Filho (2007) e Fiorin (2000) enumeram os traços peculiares da linguagem literária: a complexidade; a multissignificação (uso completo e plurissignificativo do uso da língua); o predomínio da conotação; liberdade

artística durante a criação; diferentes modos de realização (em versos, prosa, narrativa, etc.); relevância do plano da expressão; intangibilidade da organização linguística; desautomatização, de modo a se concluir que, nessa perspectiva, o modo de dizer é tão ou mais importante quanto o conteúdo propriamente dito.

O que o professor não poder perder de vista diante dessas considerações é que, apesar do esforço bem-vindo dos formalistas, a concepção de linguagem literária decorrente de suas propostas tem algumas limitações (cf. Eagleton, 2003) e incidem diretamente sobre, como estamos insistindo nesse artigo, a noção e a maneira como a literatura vai ser ensinada e, conseqüentemente, sobre o próprio consumo desse bem cultural por parte dos alunos.

## 2 À procura do poético e em busca da pedra

Poemas didaticamente classificados como metalinguísticos podem ser facilmente apropriados para a exposição em sala de aula dos “conteúdos”: o conceito de literatura e a linguagem literária. Não são raros os livros que discorrem sobre estas temáticas em tópicos de estudo ou em capítulos inteiros.

Nesse artigo, aproveitamos para a nossa discussão, os textos: *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto. O poema de Drummond foi inicialmente publicado em 1945 na obra *A rosa do povo*. Já o poema de João Cabral foi publicado no livro *A educação pela pedra*, cuja primeira edição é de 1965.<sup>50</sup>

### 2.1 Procura da poesia

O próprio título do poema drummondiano nos dá pistas sobre o tema e a razão de seu escrito. A leitura do texto também insinua a presença de interlocutores, em que o eu-lírico poderia ser um poeta mais experiente e seu “ouvinte/leitor”, um poeta aprendiz.

Nessa perspectiva, o eu-lírico poeta dá algumas instruções sobre como fazer poesia, começando com uma série de negações, entre as quais destacamos:

---

<sup>50</sup> Em razão da extensão do poema de Drummond, não o reproduzimos na íntegra no presente artigo. Por outro lado, sabemos que se trata de um texto de amplo conhecimento, facilmente disponível na internet, inclusive. Ainda assim, várias passagens do texto são reproduzidas no corpo de nosso artigo.

Não faça versos sobre acontecimentos.  
 Não há criação nem morte perante a poesia.  
 [...]  
 As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.  
 Não faça poesia com o corpo,  
 [...]  
 Nem me reveles teus sentimentos,  
 que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.  
 O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.  
 [...]  
 Não dramatizes, não invoques,  
 não indagues. Não percas tempo em mentir.  
 Não te aborreças.  
 [...]  
 Não recomponhas  
 tua sepultada e merencória infância.  
 (ANDRADE, 2001, p. 24-25).

Observamos que, para o eu-lírico, a poesia não deve ser feita de acontecimentos, nem de afinidades, aniversários, incidentes pessoais, muito menos com a revelação de sentimentos e com aquilo que pensamos e sentimos, pois isso “ainda não é poesia”. Essas proibições se reforçam com mais intensidade quando é dito que não se deve tirar poesia das coisas, sendo preciso elidir a relação entre o sujeito e o objeto.

O curioso é que a obra de Drummond, tomada em seu conjunto, apresenta toda essa diversidade temática “condenada” pelo eu-lírico. A compreensão do porquê dessas negações totalizadoras e dessa suposta contradição só acontece no segundo momento do texto, quando a “procura” se finda ao se encontrar qual seria, de fato, a verdadeira essência da poesia: o trabalho com a própria linguagem.

Penetra surdamente no reino das palavras.  
 Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
 [...]  
 Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
 Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
 Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.  
 Espera que cada um se realize e consume  
 com seu poder de palavra  
 e seu poder de silêncio.  
 [...]

Chega mais perto e contempla as palavras.  
 Cada uma  
 tem mil faces secretas sob a face neutra  
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
 pobre ou terrível, que lhe deres:  
 Trouxeste a chave?  
 (ANDRADE, 2001, p. 25-26)



Para a escrita literária, o poeta deve primeiramente penetrar no reino das palavras, compreendendo o estado de dicionário delas, sua mudez e espera, assim como suas mil faces secretas escondidas sob a face neutra. Nesse reino, as palavras estão paralisadas, sem valor, uma vez que só adquirem sentido em um contexto ou porque a literalidade ou o caráter denotativo não configuram o poético.

Seria, então, a partir desse convívio com as palavras e da percepção de suas faces secretas, bem como do poder da expressão e do silêncio da palavra, que o poeta teria condições de chegar à poesia.

Na segunda parte do poema, momento em que o eu-lírico “ensina” como a poesia aparece, a dicotomia conotação x denotação está sugerida e até explicitada. As palavras em estado de dicionário, caso permanecessem sempre nesse estado, simplesmente não causariam o efeito poético (?), estético(?), de surpreender, emocionar, encantar, enfim, de se tornarem, de fato, poesia.

Decorre do texto, portanto, uma noção de literatura vinculada à ideia de arte da palavra. Como toda arte tem sua matéria-prima, também a literatura tem a sua: a palavra, trabalhada de forma criativa, inovadora, polissêmica, em suas múltiplas possibilidades semânticas, sintáticas e sonoras.

## 2.2 Catar feijão

Composto por apenas duas estrofes, o poema *Catar feijão* estabelece uma comparação inusitada entre o ato de catar feijão e o ato de escrever:

Catar feijão se limita com escrever:  
 jogam-se os grãos na água do alguidar  
 e as palavras na da folha de papel;  
 e depois, joga-se fora o que boiar.  
 Certo, toda palavra boiará no papel,  
 água congelada, por chumbo seu verbo:  
 pois para catar esse feijão, soprar nele,  
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.  
 Ora, nesse catar feijão entra um risco:  
 o de que entre os grãos pesados entre  
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
 um grão imastigável, de quebrar dente.  
 Certo não, quando ao catar palavras:  
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
 obstrui a leitura fluviante, flutual,  
 açula a atenção, isca-a com o risco.  
 (MELO NETO, 1997, p. 16-17).

Na primeira estrofe, eu-poético mostra que ambos os atos pressupõem uma seleção, uma escolha (dos grãos mais apropriados à ingestão, no caso do feijão; das palavras mais pertinentes ao propósito do autor, no caso da escrita). Outra semelhança é que ambos os processos acabam eliminando aquilo que é imprestável (grãos inapropriados, no caso do feijão; “excessos”, no caso da escrita).

Na segunda estrofe, por sua vez, é feita uma distinção entre os dois processos: no catar feijão, é necessário eliminar aquelas pedrinhas que machucam, se mastigadas, e que podem até colocar em risco os dentes. Porém, a “pedra” deve ser mantida no texto poético, pois ela “dá à frase seu grão mais vivo: / obstrui a leitura fluviente, flutual, / açula a atenção, isca-a com o risco”.

Em outros termos, João Cabral de Melo Neto propõe que a linguagem literária deve ser diferenciada, viva, capaz de chamar a atenção sobre si mesma, obstruindo aquela linguagem automática do dia a dia que falamos normalmente sem se preocupar. O poeta entende, nesse caso específico, que o literário se define por sua linguagem capaz de fazer o leitor parar para pensar. As palavras *fluviente* e *flutual* empregadas no poema são exemplos de literariedade. São neologismos do poeta, criados a partir da troca das partes finais das palavras flutuante e fluvial.

A concepção de ensino que pode decorrer da análise do poema é a de que devemos sempre procurar a “pedra” no texto literário para reforçar a qualidade da escrita e do autor, a grandeza da obra, pois o aspecto linguístico bem elaborado seria o elemento definidor de seu caráter altamente literário.

O caráter metalinguístico dos dois textos – *Procura da poesia* e *Catar feijão* – naturalmente nos convidam à reflexão sobre a escrita e a linguagem literária. Depreende-se de ambos uma concepção de literatura, uma noção atrelada à linguagem diferenciada que a literatura pode apresentar, de modo a marcar a sua singularidade artística. Facilmente, podemos estabelecer uma associação com a ideia de literariedade defendida pelos formalistas russos.

A grande questão é: até que ponto os professores estão atentos à vinculação existente entre textos como esses a um paradigma específico de ensino da literatura? E mais: até que ponto são capazes de entender os aspectos positivos e, sobretudo, os desafios que estão por trás de uma metodologia de ensino?

Como dissemos antes, a seleção de textos literários a serem abordados em sala de aula, bem como o conceito de literatura assumido pelo professor e pelo livro

didático, são capazes de nortear uma prática docente em que a literatura será concebida de uma forma específica ao longo da vida do aluno.

Outras questões, então, surgem: a literatura ensinada e apresentada na escola é excludente e elitizada? É conscientizadora? Abarca a tradição e a contemporaneidade, o cânone e as novidades?

### 3 O paradigma de ensino analítico-textual e alguns de seus desafios

O uso dessa expressão “paradigma de ensino analítico-textual” é devedor da classificação apresentada por Rildo Cosson em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020). Nessa obra, o autor discorre sobre os modelos de ensino que se consolidaram historicamente ou podem se consolidar contemporaneamente na prática do ensino.

Este paradigma, ensina Cosson (2020, p. 94), ganhou forma a partir dos anos 1970 e foi fortemente construído pelas bases da estilística, do *new criticism*, do formalismo russo e, também, do estruturalismo. Nesse contexto, dois aspectos se destacam nessa abordagem:

o elemento que define a literatura [...] é o grau de elaboração estética das obras, ou seja, é considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética. [...] Essa expressão estética, que é o coração da noção de literatura no paradigma analítico-textual, pode ser definida pelo simples posicionamento da literatura entre outras artes, logo compartilhando com elas, segundo seus objetos específicos, o lugar destinado às artes em geral. Nesse caso, a literatura é a arte da palavra, assim como a música é a arte do som e a pintura, a arte da cor. (COSSON, 2020, p. 73-74).

Nesse sentido, o paradigma analítico-textual objetiva, acima de tudo, desenvolver a consciência estética do aluno a fim de que ele reconheça e aprecie textos literários de qualidade. Entretanto, “tal tarefa não é simples e exige preparação, esforço e conhecimento tanto do professor quanto do aluno” (COSSON, 2020, p. 77).

Além disso, o autor ressalta outros objetivos desse paradigma, mas realiza uma síntese de todos eles ao afirmar que “o centro desses objetivos é o tratamento analítico dado ao texto literário”, fomentando um conhecimento técnico da literatura (COSSON, 2020, p. 78).

Não se trata de uma análise suportada exclusivamente pela gramática tradicional, mas de uma análise em que a leitura de determinada obra como texto seja materialmente construído, uma vez que

O paradigma analítico-textual defende que a obra contém em si mesma todos os elementos necessários para determinar a sua leitura. Por isso, a análise não pode se apoiar em pressuposições subjetivas, genéricas ou externas, antes requer uma abordagem objetiva ou tecnicamente rigorosa do texto para que se possa ultrapassar a superfície da literalidade, além de revelar o sentido mais profundo da literariedade. (COSSON, 2020, p. 78).

Quanto à metodologia, o paradigma analítico-textual aponta a análise como elemento fundamental, de modo que tem por preferência trabalhar com “textos curtos, a leitura repetida, a aplicação de uma grade descritiva e o comentário” (COSSON, 2020, p. 80). Desse modo, o autor destaca que o trabalho analítico se encerra no próprio texto e não o ultrapassa, tendo em vista que “o fim já é a apreciação estética e nada do que está para além do texto” (COSSON, 2020, p. 80).

Na prática, a aplicação do paradigma analítico-textual pode ser dividida em quatro etapas: 1) preparatória, que consiste na distribuição e na apresentação do texto; 2) leitura de reconhecimento, em que o texto pode ser lido em voz alta pelo professor ou pelos alunos de forma silenciosa; 3) análise textual que se concentra na descrição minuciosa do texto de acordo com as categorias de análise previamente instituídas; 4) interpretação, que busca reunir os elementos descritos anteriormente em um todo coerente que seria a leitura mesma obra (COSSON, 2020, p. 91-2).

É válido ressaltar, por sua vez, que essa metodologia pode enfrentar algumas dificuldades e sofrer críticas por, basicamente, dois motivos:

Em primeiro lugar, supõe-se que o aluno deva reproduzir de maneira semelhante em outro texto a análise do professor, quando, na verdade, sua atividade deveria ser tão somente realizar aproximações ou tentativas de leitura do texto segundo os procedimentos analíticos observados. [...] Depois, reclama-se que a análise, por conta de seu aparato descritivo, anularia a fruição do texto, impedindo ou dificultando a leitura sensível que é responsável pela fruição estética e até mesmo qualquer interação dos alunos com a obra. (COSSON, 2020, p. 81).

O autor concorda com as críticas a esse método porque a referida abordagem enfatiza, de fato, os elementos textuais de uma obra literária e, conseqüentemente, conduz a uma leitura excessivamente descritiva em detrimento da compreensão e da interpretação, ou seja, o conteúdo literário é minimizado em favor da forma.

Por fim, nota-se que há pontos negativos e positivos em torno desse paradigma (assim como em qualquer outro método e concepção de ensino). No entanto, cabe ao docente escolher por qual caminho irá trilhar sua aula literária com seus alunos, de modo que coloque no centro de seus objetivos aquilo que melhor atende a sua turma.

## Considerações finais

Ao nos aproximarmos do desfecho desse artigo, importa juntar as peças que foram espalhadas ao longo do texto. Os poemas analisados – *Procura da poesia e Catar feijão* –, na proposta que carregam, intrinsecamente, sugerem uma concepção de literatura à medida que, metalinguisticamente, apresentam quais seriam os fatores linguísticos caracterizadores do fenômeno poético. Essa ênfase numa concepção que prima por uma apreciação estética converge com o que é preconizado no paradigma de ensino da literatura chamado de analítico-textual.

Essa aproximação entre texto literário, aspectos conceituais e teóricos que eles podem carregar e metodologia do ensino exige do professor um conhecimento no mínimo razoável de pressupostos teóricos, analíticos e metodológicos, de modo a superar possíveis limitações que eles impõem.

Em outras palavras, abordar a literatura a partir de um critério puramente estético pode até elevar o nível dos alunos rumo a uma percepção mais especializada da arte, mas essa abordagem não pode ser exclusiva. Nesse sentido, cabe ao professor dominar os diversos conceitos da literatura, entendendo as motivações e as contingências que carregam.

Ousamos, assim, afirmar que, em sala de aula, as escolhas literárias dos docentes, a partir de alguma concepção adquirida sobre literatura, relaciona-se com poder e com o destino que o texto literário pode ter na vida dos alunos.

No paradigma analítico-textual, a aula é “centrada no professor e tende a ignorar a contribuição dos alunos e instaurar na prática a leitura única ou autorizada” (COSSON, 2020, p. 95). É pertinente, então, perguntar: o que queremos ensinar nas aulas de literatura? Um conhecimento técnico como finalidade última? A apreciação estética por parte dos alunos é restritiva a um tipo de obra?

Dessa forma, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios, como a própria noção do que é ou não considerado literatura, ou de qual abordagem o professor deve se ater frente a tantas existentes, não custa nada lembrar que o professor dispõe de um arsenal de metodologias, concepções, teorias e textos, os quais podem ser utilizados em sua prática docente.

Seu desafio maior, portanto, é ter a devida noção de todo esse aparato e buscar definir objetivos que possam, de fato, promover a leitura literária a partir de uma

compreensão da literatura em suas amplas e diversas possibilidades: que venham os Drummonds e os Cabrais, mas também os autores não canonizados; que venha a linguagem “elaborada”, mas também a simples; que venha a ficção e a biografia; que venham os clássicos e os best-sellers; que venha, por fim, o retórico e o poético.

## Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: **A rosa do povo**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIORIN, João Luiz. Fruição artística e catarse. In: **Letras**. Santa Maria, v. 20, jan./jun, p. 11-38, 2000.
- HANSEN, João Adolfo. Leituras Coloniais. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. FAPESP; Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MELO NETO, João Cabral de. Catar feijão. In: **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 16-17.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

# **BETWEEN THE BOUNDARIES OF THEORY, ANALYSIS AND TEACHING: SOME CHALLENGES FOR THE LITERATURE TEACHER**

## **Abstract**

There are several challenges that teaching literature can bring to the high school teacher. Teaching preparation, in addition to requiring theoretical and methodological knowledge, requires their proper articulation with the objectives that are sought with literary reading. The selection of texts to be analyzed in the classroom and the indication of the textbook cannot be considered as mere teaching routines, as such choices will directly affect the profile of the reader to be formed and indicate whether these choices are exclusive or not. . Therefore, the main problem encountered in carrying out this work refers to the fact that there are several approaches, methods and / or concepts for the teaching of Literature. In this context, this article seeks to reflect on the notion of literature from the idea of literariness developed by Russian formalists, explaining how this notion fits into the analytical-textual teaching paradigm and enumerating the challenges that this teaching approach can bring to the teacher of literature. To carry out this study, the methodology adopted is based on qualitative research of a bibliographic nature, supported by some authors such as Abreu (2003); Cosson (2020); Eagleton (2003); Fiorin (2000); Hansen (1999) and Lajolo (1995).

## **Keywords**

Challenges. Literature teaching. Aesthetic appreciation. Literature concept.

---

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 18/05/2021