

POR UMA DEFESA DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE SENTIDOS

IN DEFENSE OF LITERATURE TEACHING IN SCHOOL: THE IMPORTANCE OF DIALOGUE IN THE FORMATION OF SENSES

Caroline Dambrozio Guerra¹

RESUMO: Neste texto, pretende-se discutir, de maneira pontual e guardadas as devidas proporções, o lugar e o papel do ensino da literatura em contexto escolar brasileiro. Para isso, como não há nada melhor do que a própria literatura para (auto)defender-se, a reflexão parte de uma análise da obra *O aventureiro Simplicissimus*, do escritor alemão Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen (1621-1676). Na sequência, propõe-se uma leitura do texto *A Rainha Mabe*, do brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948), de forma a aproximar as discussões iniciais ao contexto da literatura no Brasil. A principal ligação que se busca estabelecer entre a defesa do ensino da literatura e a análise desses dois textos literários encontra seu alicerce no conceito de “diálogo”, aqui entendido, sobretudo, a partir dos apontamentos do estudioso russo Mikhail Bakhtin. Entretanto, para atingir os objetivos dessa proposta, empreende-se uma ampliação desse conceito a uma dimensão, pode-se dizer, extralinguística e extraliterária, focada, principalmente, na importância da presença do diálogo para o processo de formulação de sentidos e de construção de conhecimentos pelos quais os sujeitos se formam e se constituem. Além disso, são postuladas algumas considerações a respeito da primazia da leitura, na escola, da literatura brasileira em detrimento da “literatura universal”, de forma a problematizar essa prática arraigada e legitimada na e pela tradição escolar.

Palavras-chave: Diálogo; ensino de literatura; literatura brasileira; literatura universal.

ABSTRACT: In this text, it is intended to discuss, in a timely manner and with due regard for the proper proportions, the place and role of teaching literature in the Brazilian school context. For this, as there is nothing better than literature to (self) defend itself, the reflection comes from an analysis of the work *O aventureiro Simplicissimus* (Simplicius Simplicissimus), by the German writer Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen (1621-1676). Following, we propose a reading of the text *A Rainha Mabe* (The Queen Mabe), by the Brazilian Monteiro Lobato (1882-1948), in order to bring the initial discussions closer to the context of literature in Brazil. The main connection that is sought between the defense of the literature teaching and the analysis of these two literary texts is based on the concept of “dialogue”, understood above all from the notes of the Russian scholar Mikhail Bakhtin. However, to achieve the objectives of this proposal, an expansion of this concept is undertaken to one dimension, that can be said, extralinguistic and extraliterary, focused mainly on, the importance of the presence of dialogue

¹ Mestranda em Letras na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

for the process of meaning formulation and construction of knowledge by which subjects are formed and constituted. Also, it is postulated some considerations regarding the primacy of reading, at school, of Brazilian literature over “universal literature”, in order to problematize this practice rooted and legitimized in and by the school tradition.

Keywords: Dialogue; literature teaching; brazilian literature; universal literature.

1 Considerações introdutórias: a literatura em contexto educacional

Como o leitor pode perguntar se é necessária, ainda hoje, uma defesa explícita do ensino de literatura, devido a todas as discussões já levantadas ao longo do tempo, vale legitimar, inicialmente, o motivo de insistir com essa argumentação². Em 2006, Perrone-Moisés, em um texto de ponto de vista bastante acentuado (“Literatura para todos”), explicitou – e comprovou, com análises de documentos governamentais brasileiros – um triste fato: “a Literatura é uma disciplina ameaçada” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27). Além de apresentar esse desprestígio a nível nacional, a autora ainda colocou o problema como de ordem histórica e universal, sendo presenciado, também, em vários outros lugares do mundo, como foi o caso da França e dos Estados Unidos, para utilizar os exemplos por ela citados.

Ao trazer tais apontamentos a este texto, o objetivo não é discutir as origens e as consequências dessa desvalorização da literatura, mas problematizá-los, novamente, em dias atuais e em contexto brasileiro. Assim como a autora apresentou e discutiu o fato de a palavra “literatura” ser citada de forma cada vez mais rara nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) vigentes naquele ano, parte-se, neste texto, do mesmo procedimento para corroborar essa constatação: de que forma, hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ trata a literatura? O que se percebe, então, é que, como já tradicionalmente vem sendo apresentada, a literatura faz parte da área de Linguagens e suas Tecnologias. Esta, por sua vez, possui, como componentes, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Até aqui, o problema já está posto: a literatura não é apresentada como um componente específico, mas deve aparecer, assim, diluída em algum deles – no componente de Língua Portuguesa.

Para além dessa “diluição inicial”, o componente de Língua Portuguesa organiza-se em cinco campos de atuação social, propostos para contextualizar as práticas de linguagem no ensino médio: campo da vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Dessa forma, pode-se perceber que a literatura é posta em grau de semelhança, por exemplo, a um currículo *web*⁴,

² Como exemplo de discussões semelhantes à apresentada neste artigo, tem-se o simpósio “Literatura e educação no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Claudete Daflon e pelo Prof. Dr. Cláudio de Sá Capuano, no XI Congresso Internacional da ABRALIC, realizado em 2008. Para leitura dos trabalhos apresentados, acessar <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/009.htm>>.

³ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2018, p. 7).

⁴ A escolha do gênero currículo *web* para exemplificar a comparação proposta não se justifica, de forma alguma, a partir de uma visão pejorativa e/ou discriminatória. Dentre os exemplos possíveis referenciados na BNCC (2018), seria possível citar vários outros exemplos, tais como reportagem multimidiática, ensaio, resenha, *podcast*, artigo de opinião etc.

uma vez que integra um campo específico (o artístico-literário), assim como o currículo integra o campo da vida pessoal.

Tendo em vista essa rápida leitura da BNCC, de viés muito mais quantitativo e organizacional do que qualitativo, deixa-se evidente a problemática inicial destacada neste texto: a literatura, como bem pontuou Roland Barthes (2005, p. 306) em seu último curso no Collège de France, “está não em crise (fórmula fácil demais), mas talvez em vias de morrer”. Nesse mesmo caminho, porém pautado em uma percepção mais pessoal, Todorov (2009) também se mostrou preocupado com essa possível “morte” da literatura: “Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no *ensino escolar* que essa disparidade inicial me tocou.” (pp. 23-24, *grifo meu*).

Além disso, vale ressaltar a histórica primazia do ensino – somente – de literatura brasileira em contexto escolar, o que relega à “literatura universal”⁵ um lugar de quase total inexistência nos currículos do ensino básico. Apesar de, atualmente, a BNCC citar a ampliação de repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros como um dos parâmetros para a organização curricular, a ênfase de leitura permanece na tradição literária brasileira e de língua portuguesa (BRASIL, 2018, pp. 523-524). Dessa forma, é importante repensar a importância do diálogo entre as diversas literaturas produzidas nos mais variados períodos e lugares, de maneira a possibilitar ao educando uma visão mais geral e menos ingênua do fenômeno literário.

Sendo assim, assumindo-se o cenário do provável e iminente apagamento da literatura em contexto educacional, resta argumentar os motivos pelos quais a literatura deve perdurar (e reafirmar-se) nesse ambiente. Para tanto, apresenta-se, na sequência, uma leitura das obras literárias *O aventureiro Simplicissimus*, de Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen (1621-1676), e *A Rainha Mabe*, de Monteiro Lobato (1882-1948), a fim de, posteriormente, abordar alguns conceitos teóricos que aproximam a literatura dos propósitos da escola e reiteram sua importância enquanto mecanismo de formulação de sentidos e de constituição dos sujeitos. Nesse caminho, serão abordadas as possibilidades de leitura desses dois textos sob um viés dialógico, o qual busca reiterar o fenômeno literário como um constante diálogo e, principalmente, como um incessante empreendedor de diálogos com seus leitores, com suas personagens e com o mundo.

2 Em foco: as obras literárias

A obra *Der abentheuerliche Simplicissimus Teutsch* (1668), de Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, chegou ao Brasil com tradução de Mario Luiz Frungillo somente em 2008,

⁵ Optou-se por gravar, aqui, “literatura universal” como oposição à ideia de literatura nacional (no caso, a brasileira). Segundo Carvalho (2006, p. 12), “literatura mundial” seria mais conhecida pelo termo *Weltliteratur*, cunhado por Goethe, em 1827, e teria sido utilizado “para ilustrar sua concepção de uma literatura de ‘fundo comum’, composta pela totalidade das grandes obras, espécie de biblioteca de obras-primas. Mas, além desse significado, podemos entender ainda o termo, de acordo com o pensamento de Goethe, como a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras.” Assim, chama-se atenção para o fato do diálogo entre essas literaturas, não somente em termos estritamente literários, mas também em relação à possibilidade de ampliação de sentidos que essas obras podem proporcionar aos seus leitores, principalmente quando do contato com um número variado de autores, lugares e épocas diferentes, promovendo, então, uma importante interação intercultural: “[Goethe compreende] *Weltliteratur* não apenas na acepção quantitativa (abrangendo cada uma das diversas literaturas) ou qualitativa (só as melhores obras), mas também [...] [ênfatisa] os efeitos recíprocos entre as literaturas, em outras palavras, um conceito de *Weltliteratur* que se caracteriza por sua dimensão comunicativa entre as literaturas do mundo.” (HEISE, 2007, p. 44).

por meio da Editora da Universidade Federal do Paraná. Intitula-se *O aventureiro Simplicissimus* e figura como a única tradução para o português do texto alemão. Sendo reconhecido por muitos como um título integrante da chamada “literatura universal”, a obra permanece, infelizmente, muito pouco conhecida e difundida no Brasil. A tradução, com 664 páginas, apresenta uma obra literária que, ainda na época de sua publicação original, em 1668, já foi considerada um *best seller* (MALHEIROS, 2000).

O enredo, ambientado historicamente na Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), apresenta a envolvente história de Simplicius Simplicissimus, a personagem principal e também narradora da obra. Por meio de sua narração, os leitores são contrastados com a história da vida dessa personagem, desde seu período da infância, saindo da absoluta ignorância e insociabilidade, até um estado de total consciência e conhecimento de si, após passar pelas inúmeras dificuldades impostas pela realidade do “mundo aberto” e da Guerra. O narrador utiliza-se de vários recursos para instigar a atenção e a curiosidade do leitor, sendo o mais destacado o fato de dirigir-se direta e abertamente aos leitores de sua obra, em diferentes momentos da narrativa, como exemplificam estas passagens do capítulo IV: “Não era minha intenção fazer o pacífico leitor acompanhar [...]”; “Pois quem, caro leitor, me teria dito [...]” (GRIMMELSHAUSEN, 2008, pp. 24-25).

Após um violento assalto a sua aldeia, Simplicissimus precisa fugir do que restou de sua casa e, por isso, refugia-se na floresta. É nesse lugar que a personagem interage, por dois anos, com um eremita, quem o iniciou na doutrina cristã. Com a morte desse “tutor”, Simplicissimus, ainda jovem, parte para a cidade de Hanau, onde precisa aprender a moldar-se conforme as necessidades e as dificuldades da vida mundana. Devido a sua ingenuidade e inocência, a personagem é transformada em bobo da corte, já que dizia o que pensava, sem dissimular ou adequar seu discurso às diferentes situações, e julgava tudo e todos por meio do princípio pelo qual havia sido educado: o da moral cristã.

Na sequência (e após inúmeras peripécias vinculadas ao seu senso de “verdade”), Simplicissimus aproxima-se de Ulrich Herzbruder, que se tornará seu grande amigo. Após viver um glorioso período e ser conhecido como o temido e respeitado caçador de Soest, é preso pelas tropas suecas e obrigado a casar-se. Dando sequência a esse “declínio”, a personagem, após complicações financeiras, agora desprovida de bens materiais e desprotegida socialmente, viaja a Paris com dois nobres estudantes, onde se torna famoso por tocar lindamente o alaúde, ficando conhecido, por isso, como o “Belo Alemão”.

Após um período de viagem com seu amigo Herzbruder, este, assim como a mulher de Simplicissimus, vem a falecer, deixando-o novamente sozinho. Entretanto, as viagens e as peregrinações não deixam de acontecer, e será outra vez, finalmente na Floresta Negra, local por onde passou em diversos momentos da narrativa, que, já com a Guerra cessada, a personagem irá se instalar. Tendo experienciado e vivido as mais tristes, fascinantes, comoventes, divertidas e difíceis aventuras do mundo, Simplicissimus resolve terminar sua vida junto aos seus livros e longe de toda a “deturpação” da realidade, tornando-se, assim como seu tutor, um eremita.

Como se pode perceber, as vivências do jovem “simplório” durante a Guerra dos Trinta Anos foram transformando sua identidade e construindo suas relações, tanto de Simplicissimus com outras personagens quanto da personagem com o mundo, este pensado de maneira mais ampla. Refletindo sobre o gênero dessa obra, tem-se uma das problemáticas mais importantes que circundam a narrativa:

A questão do gênero, porém, ainda hoje, é uma questão interessante. [...] [Ela] não se limita à oposição, ou complementação, como querem alguns estudiosos, romance de formação/romance pícaro. Conceitos como sátira, cômico, grotesco, por um lado e, ainda, [...] romance de evolução, partindo da autobiografia, [...] romance edificante são essenciais para uma compreensão do *Simplicissimus* e da obra geral de Grimmelshausen: não há dúvidas de que a reflexão sobre os gêneros ainda é pertinente no caso do *Simplicissimus*, mesmo que não seja possível limitá-lo a uma única classificação. (MALHEIROS, 2000, pp. 168-169).

O que Grimmelshausen faz, então, é promover uma quebra de paradigmas, mesclando diferentes tradições de organização textual, em uma diversidade discursiva não-purista, que põe em diálogo diferentes manifestações do plano da estruturação estética do texto, tais como: romance picaresco, romance de viagem, romance de formação, romance fantástico, romance pastoril, romance utópico e romance religioso. Além disso, a própria escolha do título da obra sugere uma ironia por meio de um movimento dialógico, pois trabalha, ao mesmo tempo, com os vetores da ingenuidade e da peripécia, confluindo duas vozes (a do *Simplicissimus* ingênuo e a do *Simplicissimus* perspicaz) em um único título.

É interessante ressaltar o diálogo travado pela personagem com outras obras literárias, as quais fazem parte de sua “bagagem” intelectual e social. Como exemplo, tem-se o seguinte trecho:

Desde então eu repensei o assunto muitas vezes, e concluí que Aristóteles, no livro 3 do tratado *De anima*, acertou ao comparar a alma do homem a uma tábua na qual nada foi escrito, na qual tudo se pode escrever [...]; por isso também seu comentador Averróis no livro 2 de seu *De anima* [...] decide claramente esta questão, ao afirmar que esta *scientia* ou exercício é a perfeição da alma, que por si mesma nada é; Cícero o confirma no livro 2 das *Tusculanae quaestiones*, ao comparar a alma do homem sem ensinamento, ciência e exercício a um campo fértil por natureza, que não traz frutos se não for cultivado e semeado. (GRIMMELSHAUSEN, 2008, pp. 41-42).

Como se pode perceber, *Simplicissimus* dialoga com nomes importantes da literatura antiga e, ao demonstrar conhecimentos específicos a respeito das ideias apresentadas pelos filósofos, reconfigura sua percepção de mundo. Entretanto, como a personagem conhece e dialoga com esses filósofos? A referência explícita aos textos por eles escritos evidencia a leitura e a interpretação das ideias por eles desenvolvidas. Já o trecho “Desde então eu repensei o assunto muitas vezes” (p. 41) corrobora o fato de que *Simplicissimus*, ao refletir e ao ressignificar os crivos de percepção de sua realidade, empreende diálogos com outros textos e com outras formas de perceber a realidade.

Ainda nesse caminho, vale pontuar a importância do diálogo de *Simplicissimus* com o eremita, no capítulo X: “Como, no meio daquela selva selvagem, ele aprendeu a ler e escrever”. Concluindo esse capítulo, o narrador finaliza:

Então ele me escreveu, numa casca de bétula, um alfabeto em letras de fôrma. Quando pude reconhecer as letras, aprendi a soletrar, depois a ler e, por fim, a

escrever ainda melhor do que o próprio eremita, pois eu escrevia tudo em letras de fôrma. (GRIMMELSHAUSEN, 2008, p. 44)

Nesse trecho, tem-se, especificamente, a explicação sobre como a personagem aprendeu a ler e a escrever. Esse aprendizado configura um caminho de abertura para o mundo e para o diálogo que Simplicissimus virá a empreender em todas as fases posteriores de sua vida. A capacidade de leitura e de escrita e, posteriormente, a prática dessas atividades é que oportunizam à personagem seu desenvolvimento intelectual e social. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a leitura, enquanto prática social, permite diálogos antes não imaginados e possibilita a quem lê uma compreensão outra de si e do mundo coletivo à sua volta.

De maneira geral, em relação ao desenvolvimento da personagem principal que dá nome à obra, pode-se perceber que a voz própria (do protagonista) é infiltrada por diversas outras vozes que começam a fazer parte de seu entorno e, por extensão, de sua própria consciência, como as vozes da personagem enquanto aluno, jovem, pastor, caçador, artista, viajante, eremita, dentre outros. Nesse sentido, pode-se pensar *O aventureiro Simplicissimus* como uma narrativa que apresenta ao leitor o desenvolvimento pessoal e social de uma personagem, exibindo as diferentes relações e os diferentes diálogos travados por ele com o “mundo aberto” e que fizeram parte de um processo de tomada de consciência de si e do coletivo. Tais relações são evidenciadas pelos inúmeros momentos em que se identifica certa intertextualidade com obras, autores e personagens, tanto da literatura cristã quanto da considerada “pagã”.

Em outro continente e três séculos mais tarde, surge a figura de Monteiro Lobato na literatura brasileira. Conhecido especialmente pela sua série “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, escrita entre 1920 e 1947, o nome do escritor tem atravessado gerações e representa um ícone da literatura infantil no Brasil. Apesar das recentes discussões a respeito do autor, muitas fundamentadas em leituras anacrônicas da obra, as histórias de Emília, de Narizinho, de Tia Nastácia e de todas as outras personagens da série permanecem vivas no imaginário literário dos brasileiros e estão disponíveis nas mais diferentes adaptações e mídias atuais.

Tendo em vista a extensão deste artigo, foca-se a atenção especificamente na leitura do texto *A Rainha Mabe*, que faz parte do livro infantil *Histórias diversas*, publicado pela primeira vez em 1947, nas obras completas do escritor. Uma história de leitura rápida e simples, o texto apresenta uma cena bastante comum nas histórias de Lobato: a de Dona Benta lendo literatura, defrontada com as curiosidades das crianças (no caso, Narizinho), dialogando com elas a respeito das obras e das histórias que a elas se relacionam.

A primeira característica que chama atenção é a presença de Shakespeare na narrativa: Dona Benta está lendo *The tempest*, do poeta inglês. A reação inicial de Narizinho assemelha-se a um discurso recorrente ainda nos dias de hoje: “por que ler um escritor tão velho?”. Entretanto, Dona Benta responde: “Minha filha, as obras dos grandes gênios não envelhecem nunca e são para todos os tempos. E nesta obra há umas coisinhas que me encantam.” (LOBATO, 2011, p. 17). Levando em consideração o lugar de fala da personagem, é interessante destacar a importância percebida por ela de uma literatura que não faz parte da sua tradição nacional, escrita em outra língua (pois ela a lia em inglês) e que dialoga com a ideia de uma “literatura universal” e, evidentemente, também clássica – na esteira do postulado por Calvino (2007).

Ao resumir o livro para Narizinho, as duas personagens travam diálogos das mais diferentes naturezas: por meio das relações que vão sendo construídas entre seu mundo (o delas) e o mundo da peça de Shakespeare, possibilita-se uma interação entre personagens e mundo

que ultrapassa o próprio fenômeno textual-literário. Assim como Narizinho passa a traçar paralelos e/ou divergências entre seu mundo e o mundo de Shakespeare, os leitores também são instigados a dialogar com as diferentes obras e com as diferentes personagens, empreendendo diálogos e interagindo com contextos bastante distantes temporal e espacialmente.

Nesse sentido, assim como ocorre na obra de Grimmelshausen, há duas interações fundamentais na obra de Lobato: uma interação intratextual (entre personagens e entre personagens e mundo), e uma interação extratextual, que atinge os leitores do texto, formando uma rede dialógica capaz de empreender sentidos nos mais diferentes níveis de leitura. Entretanto, no texto brasileiro, Lobato promove esse diálogo a partir – explicitamente – de outro texto literário. Mais ainda, propõe essa rede de interação com uma obra constituinte da “literatura universal”, possibilitando um diálogo entre literatura estrangeira e literatura nacional.

Além disso, a personagem de Dona Benta, não só nesse texto em específico, mas em sua construção ao longo de toda a obra de Lobato, dialoga com a ideia da leitura de literatura como um meio de ampliação de sentidos e como forma de aquisição de conhecimentos. É ela quem detém o conhecimento cultural, adquirido por meio da leitura (e, portanto, do contato com outros “mundos”), ocupando o papel de “educadora das crianças”. Porém, como ela faz isso? Lendo literatura: contando histórias. Ela não utiliza os textos literários como “exemplos didáticos”, prática muito comum tempos atrás (e ainda hoje?), mas simplesmente os apresenta como um mote para empreender diálogos com o mundo das crianças, possibilitando que elas possam, por meio das histórias, conhecer outras percepções de mundo e outras formas de olhar para o outro.

Ademais, a frase de Narizinho: “Nunca pensei que houvesse uma rainha tão útil e trabalhadeira [...]” (LOBATO, 2011, p. 22) pode ser um bom exemplo para demonstrar como a literatura e, por extensão, o contato com o “outro” pode até mesmo modificar alguns pré-conceitos arraigados nas percepções de mundo dos leitores. O caso de *A Rainha Mabe* trata-se de um contexto fantasioso, mas, em contextos educacionais, pode dizer respeito a uma transformação de consciência e de percepção que possibilita uma abertura nas formas de percepção e de interação com o diferente, com o desconhecido.⁶

3 O conceito de “diálogo” e o texto literário

Tendo em vista a rápida apresentação das duas obras, pode-se perceber que se vislumbra o diálogo, o contato com o “outro”, como princípio norteador do desenvolvimento e da atualização de consciência das personagens. No caso da obra de Grimmelshausen, apresenta-se a importância do diálogo de Simplicissimus com o mundo, com as personagens com as quais ele interage e com as leituras que ele realiza. O fato de ele empreender diálogos e interagir com seu entorno leva-o a um potencial de conhecimento que, ao final da narrativa, é o que o identifica, fruto de uma interação com diferentes agentes e de um intercâmbio de percepções com o mundo. O processo de aquisição de consciência, nesse sentido, não é visto como uma progressão linear, mas como fruto de um diálogo, de um confronto com novas ideias, novas percepções de mundo e novas interpretações da realidade.

⁶ O leitor atento perceberá que as leituras dos dois textos literários possuem extensões bastante díspares. A justificativa é evidente: o gênero e a própria extensão de cada texto literário.

Caso semelhante ocorre na obra de Lobato, porém se valendo de características diversas. A importância do diálogo de Dona Benta com o mundo (e seus livros) acaba influenciando o diálogo que ela trava com as personagens infantis. Como uma rede dialógica, esse diálogo possibilita às outras personagens uma nova interação com o “mundo de Shakespeare” e, como um reflexo, promove uma revisão de percepções de uma consciência já pré-construída antes da leitura/conversa empreendida. Por fim, chega-se aos leitores do texto de Lobato: estes funcionam como os ouvintes da história de Dona Benta e, nesse círculo dialógico, o que se promove é a revisitação de sentidos e a possibilidade de construção da consciência de si e do coletivo.

Para compreender um pouco melhor o conceito de “diálogo” utilizado neste artigo, começa-se por apresentar o trabalho de Bakhtin (2000), que, reagindo contra a linguística objetiva praticada em sua época, principalmente pautada nos pressupostos de Ferdinand de Saussure, e também negando uma abordagem exageradamente “subjetivista”, propõe uma análise das manifestações concretas de sujeitos em determinados contextos de interação. Para ele, pois, a linguagem em ação, entendida como discurso, deveria ser pensada como essencialmente dialógica: o dialogismo passaria a ser visto como princípio constitutivo de todo discurso.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2000) trata sobre os discursos e suas relações:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de *palavras dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que *assimilamos, reestruturamos, modificamos*. (BAKHTIN, 2000, p. 314, grifos meus).

Dessa forma, os discursos – incluindo, como bem pontua o autor, as obras literárias – são constituídos, sempre, pelas vozes dos outros, as quais são assimiladas e apresentadas como parte da identidade e da consciência dos sujeitos. É por meio do diálogo, então, que os sujeitos se constituem e se identificam enquanto tais. O texto literário, pensado como um espaço dialógico e plurívoco, que permite vários sentidos e inúmeras interpretações, possibilita aos leitores, assim, um novo diálogo com uma nova rede de discursos e de vozes que o formam. Essas vozes (ou enunciados, para utilizar as palavras do autor) são percebidas pelos leitores e integram o processo de formulação de sentidos, ou seja, o processo de significação/simbolização por parte dos leitores.

É nesse sentido que a rede dialógica apresentada pela literatura possibilita acesso a outros textos e a outros discursos, aumentando a rede simbólica de percepções a que os leitores têm contato. A leitura do texto literário abre a possibilidade de dialogar com um novo mundo, repleto de visões e percepções da realidade distintas das que são presenciadas cotidianamente. Tais percepções apresentadas pela literatura, dialogicamente, também falam sobre a realidade “mundana”, o que modifica a percepção de mundo dos leitores e, conseqüentemente, deles mesmos:

A leitura se configura como uma prática que conduz à autonomia de pensamento, porque não é apenas recepção, é diálogo, é construção de sentidos, que se faz no

encontro entre texto e leitor, ou no confronto entre esses dois elementos, no qual o que acontece é uma sobreposição de visões, e não a imposição da voz do autor. A leitura é o espaço em que o sujeito tem a liberdade de contrapor a visão de um 'outro', as suas várias formas de entender o que lê, até que consiga formular uma síntese que satisfaça à sua necessidade de compreender o que leu (HARTMANN E SANTAROSA, 2009, p. 60, *grifos dos autores*).

Por esse caminho, a fortificação da consciência deixa de ser produto de um ser isolado, passando a ser produto da interação, do convívio, do diálogo entre muitas consciências (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, apreende-se o conceito apresentado por Bakhtin (2000) de maneira mais abrangente, ultrapassando-se, mas não excluindo, as esferas linguísticas e literárias para colocá-lo como fator essencial no processo de formulação de sentidos e construção de conhecimentos dos sujeitos. Assim como Simplicissimus vai de um estado de inconsciência social para o de elevada consciência de sua constituição enquanto sujeito, o leitor de textos literários – semelhante a Narizinho quando escuta as histórias de Dona Benta e, por extensão, de Shakespeare –, ao dialogar com essa nova materialidade de sentidos, vê-se questionado e interpelado por um novo mundo. Esse contraste com uma nova realidade é o que constitui, dialógicamente, a própria identidade do sujeito, enriquecendo-a e fazendo-a refletir sobre si mesma.

4 A importância do diálogo: literatura e...

Como se pode depreender do exposto até aqui, é possível (e desejável) englobar e pensar a literatura como parte de um processo de conhecimento dialógico de mundo:

Às intenções da linguagem escrita (técnica e literária) cabe cumprir o papel, entre outros, de transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidas); na medida em que, mais que a obra, ele 'lê', por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. (TINOCO, 2013, p. 140).

Nessa perspectiva, a linguagem, principalmente a literária, pode ser uma estratégia utilizada pela escola para possibilitar outras formas de contato e de diálogo dos alunos com o mundo que os envolve, visto que a leitura da literatura produz conhecimento adquirido e revela informações outras que antes eram desconhecidas, como bem pontua a citação do Tinoco (2013). Sendo assim, o texto literário coloca-se como uma possibilidade de ampliação do potencial de conhecimento dos alunos, pois expande seus horizontes de apreensão de sentidos e permite uma (auto)análise, tanto pessoal/identitária quanto social.

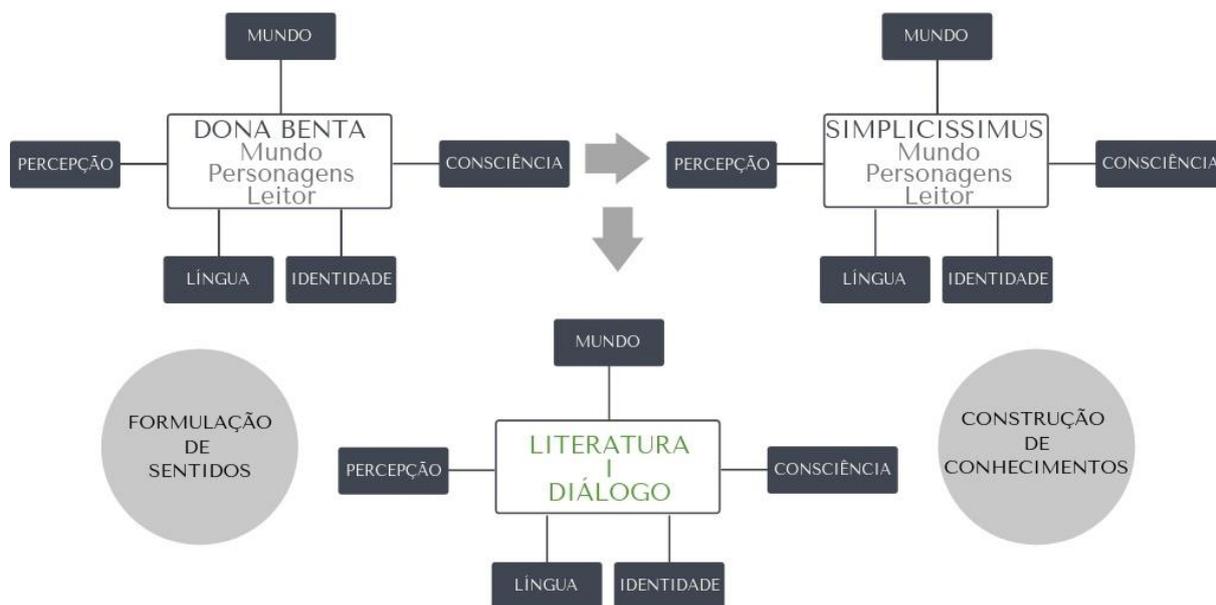
Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (TODOROV, 2009, pp. 23-24).

A insistência da presença da literatura na escola também se justifica por seu caráter particular: é ela quem, nas palavras de Todorov (2009), amplia ao infinito a capacidade de interação com o outro. Ela é uma forma de, em um mundo pautado por ideias sumamente materialistas, respirar em direção a uma percepção mais humana e mais empática do mundo e das pessoas. Sendo assim, ignorar a natureza dialógica da linguagem e, por extensão, do texto literário, seria o mesmo que destruir a ligação entre a linguagem e a vida (BAKHTIN, 2000).

Nesse sentido, os efeitos de interação e diálogo que os textos literários e suas leituras trazem são frutos da profunda inserção desses textos em um contexto social e histórico, assim como as outras manifestações de linguagem, possibilitando um diálogo constante com os outros e com o mundo (COSSON, 2018). Segundo Cosson (2018, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. É assim que, por meio de uma nova assimilação da realidade, é possível ler e interpretar criticamente o mundo (e a literatura), para, na sequência, possibilitar-se a criação de novas percepções e de novos crivos para essas percepções da realidade.

Para exemplificar as ideias que estão sendo apresentadas, a Figura I amplia a discussão empreendida até aqui e coloca a literatura como centro dessa interpretação:

Figura I - A literatura como diálogo e potencial de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos referenciais teóricos aqui apresentados, principalmente de Bakhtin (2000, 2010).

Entende-se, então, a partir da Figura I, que a literatura pode – e deve, principalmente pela escola – ser vista como um potencial positivo de formulação de sentidos e de construção de conhecimentos. É o embate entre consciências, apresentado pelo texto literário, que dialoga com a consciência também do leitor e empreende processos de significação e simbolização que vêm a constituir a identidade dos sujeitos. O caminho entre Mundo – Percepção – Consciência

- Língua - Identidade é visto, portanto, como essencialmente dialógico, pois é ele que possibilita, por meio do diálogo e, portanto, do reconhecimento da diferença, a formação da consciência do si e da consciência coletiva.

A literatura possibilita outra forma de acesso ao mundo, o qual já é entendido como diálogo entre a razão e as experiências empíricas. Estas, por sua vez, também são definidas como dialógicas e levam a visões distintas que, conseqüentemente, ampliam o potencial de conhecimento dos leitores. Esse potencial, por sua vez, leva à fortificação da consciência, também pensada enquanto produto de um diálogo com o entorno, com o mundo e com os outros, ou seja, enquanto um confronto com novas ideias e novas percepções de mundo. Assim, o discurso, fruto desses processos, passa pelo crivo da consciência e apresenta a língua não mais em sentido isolado, mas a partir da interação com outros vetores. Dessa forma, a identidade torna-se, também, fruto da interação com outros sujeitos, pois a representação do “si” é fruto de um diálogo com outros elementos e constitui-se na relação do “si” com os outros.

5 Considerações finais

Levando em consideração o caminho percorrido neste texto, o que se propõe, então, como uma defesa possível para a presença da literatura em contexto escolar, é pensá-la, também, enquanto dialogismo. Assim como todo o diálogo empreendido por *Simplicissimus* e por *Dona Benta* durante suas trajetórias, seja com o mundo, com outras personagens ou com as leituras que realizaram, a literatura também pode possibilitar esse confronto com novas consciências a todos os seus leitores. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência das personagens, além de ser fruto de diálogos com obras literárias, também pode despertar desenvolvimento de consciência em seus leitores, pois, ao lerem literatura e ao dialogarem com ela e com seu mundo (aqui, entende-se “seu” de maneira ambivalente: mundo do texto literário e mundo do aluno), os alunos dialogam com novas percepções de mundo e aumentam seus potenciais de conhecimento:

Em regra geral, o leitor não profissional [...] lê essas obras [as literárias] para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p. 33).

Embora a leitura literária provoque deleite e prazer, não é só isso que ela possibilita: a função da literatura transcende a fruição estética, possibilitando que o leitor reconheça não apenas sua capacidade subjetiva de dialogar com a ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em um contexto histórico e cultural bastante amplo. Nesse sentido, o texto de Monteiro Lobato exemplifica claramente essa possibilidade de “ir além” do deleite e do prazer: se, no texto, o diálogo entre *Dona Benta* e *Narizinho* inicia com um interesse mais “pessoal”, inclinado a uma curiosidade infantil, ele se transforma, posteriormente, em possibilidade de acesso a um novo mundo e de revisão de sentidos e de percepções do mundo e das personagens. Afinal, conforme Cosson:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos viver 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, 2018, p. 17).

Sendo assim, concorda-se com o potencial interpretativo do texto literário de possibilitar ao sujeito leitor refletir muito mais sobre o mundo do que os discursos técnicos, por exemplo. Conhecendo o contexto cultural, social e econômico brasileiro, não é difícil notar que, para muitas crianças e adolescentes, a única possibilidade de acesso a essa materialidade literária dá-se no contexto escolar. Nesse sentido, como bem pontuou Perrone-Moisés (2006, p. 27), quem precisa de defesa especial não é a literatura em si (como prática), mas seu ensino: “o que está em questão [...] é a salvação da Literatura como disciplina escolar e universitária”.

Portanto, tendo em vista o aqui exposto, não restam dúvidas de que a leitura de obras dos séculos XVII (aqui, a partir de dois exemplos: Shakespeare e Grimmelshausen) e XX (Monteiro Lobato), temporalmente tão distantes de nossa época, ainda possam servir como exemplo de defesa e de legitimação da literatura em contexto educacional brasileiro. Se, retomando o conceito de *Weltliteratur*, de Goethe, pensa-se a literatura como uma manifestação de um patrimônio coletivo da humanidade, não sendo restrito a nenhum povo e a nenhum tempo, por que, nas escolas brasileiras, não partir dessa percepção? Além disso, por que não ampliar a abordagem literária, da mesma forma proposta pelo poeta alemão, para uma leitura interacionista das diferentes literaturas? É preciso, mais do que nunca, dialogar com o “diferente” para ampliar as formas de percepção do mundo e possibilitar uma troca de experiências que leve a uma (re)visão da consciência do si e, principalmente, de uma consciência coletiva.

Dessa forma, é o diálogo com as mais diferentes obras que desencadeia o processo de formulação de sentidos e de construção de conhecimentos que só a literatura pode proporcionar. Tomando como exemplo os textos aqui discutidos, é possível verificar que a importância do “diálogo”, de acordo com a abordagem proposta neste artigo, permeia todas as esferas da vida social, não sendo diferente com a literatura. Por que, então, não tornar a sala de aula um espaço possível para esse diálogo, assim como o “mundo” proporcionou a Simplicissimus e Dona Benta proporcionou à Narizinho?

Agradecimentos

Agradeço, imensamente, ao Prof. Dr. Dionei Mathias, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, pela leitura atenta deste texto e pelas contribuições que dela surgiram. Obrigada, acima de tudo, por ser um exemplo de professor. Além disso, este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Por isso, meu sincero agradecimento à CAPES.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BARTHES, R. *A preparação do romance*. v. II. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARVALHAL, T. F. *Literatura comparada*. 4 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios).
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- GRIMMELSHAUSEN, H. J. C. VON. *O aventureiro Simplicissimus*. Trad. Mario Luiz Frungillo. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- HARTMANN, S. H. de G.; SANTAROSA, S. D. *Práticas de leitura para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- HEISE, E. Weltliteratur, um conceito transcultural. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Rio de Janeiro, n. 11, pp. 35-57, 2007.
- LOBATO, M. *Histórias diversas*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011.
- MALHEIROS, M. C. Grimmelshausen - um tratadista político por trás do romancista? *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 4, pp. 161-178, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 9, pp. 16-29, 2006.
- TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em: 24/08/2020

Aceito em: 15/11/2020