

O PROFESSOR DE LITERATURA NA SOCIEDADE LÍQUIDA CONTEMPORÂNEA

Fátima Aparecida Mantovani Silva¹

Vanderléia Silva Oliveira²

RESUMO: Objetiva-se articular os desafios da educação na sociedade líquida contemporânea conforme denominação de Bauman (2010; 2015) com a visada de Ceia (2002) sobre *O que é ser professor de literatura*. São apresentadas, também, as considerações de Gens (2008) sobre o ensino de literatura e o barulho do mundo no cenário atual. Como proposta dialógica, aborda-se o exemplo de prática em sala de aula quanto ao ensino de literatura revelado pela docência do Sr. Watts, personagem do romance *O Sr. Pip*, de Lloyd Jones (2006), em um contexto de conflitos.

ABSTRACT: This study aims to articulate the educational challenges in the liquid contemporary society, according to Bauman (2010, 2015) with a sight of Ceia (2002) in *What is to be a literature teacher*. Here are also presented considerations on literature teaching and the noise of the world in the current scenario, supporting on Gens (2008). As dialogic proposal, we approach the example of practice in the classroom regarding the literature teaching revealed by Mr. Watts's teaching, character from the novel *O Sr. Pip*, by Lloyd Jones (2006), in a conflict context.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade líquida; Educação; Ensino de literatura; Lloyd Jones.

KEYWORDS: Liquid Society; Education; Literature teaching; Lloyd Jones.

1 Professora de literatura e língua portuguesa da educação básica (SEED-PR). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) - UENP/CAPES

2 Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio. Líder do GP CRELIT.

INTRODUÇÃO

Neste texto, articulamos as considerações de Zygmunt Bauman (2010; 2015) sobre os desafios da educação na sociedade líquida contemporânea com a visada de Carlos Ceia (2002) sobre *O que é ser professor de literatura*. São apresentadas, também, as ponderações de Gens (2008) sobre o ensino de literatura e o barulho do mundo no cenário atual. Como proposta dialógica, busca-se um exemplo prático da sala de aula, mais especificamente, do ensino de literatura. Para isso, elegeu-se o romance *O Sr. Pip*, de Lloyd Jones (2006), por se tratar de uma obra de ficção, que, além de outras temáticas, aborda uma situação de ensino que se concretiza, predominantemente, a partir do texto literário.

Como metodologia, utilizamos, no item *Sociedade líquida e ensino de literatura*, o princípio da comparação entre texto teórico e crítico de diferentes áreas, respectivamente, a sociologia e a literatura, observando de que forma as considerações de Ceia sobre a ação do professor de literatura podem encontrar ou não espaço na sociedade contemporânea. Para dialogar com as questões resultantes dos textos desses autores, apresenta-se no item *O professor: entre o silêncio e o barulho*, cujo foco será a prática docente de Watts, personagem de *O Sr. Pip* (2006).

SOCIEDADE LÍQUIDA E ENSINO DE LITERATURA

De acordo com Bauman (2010), a sociedade capitalista atual apresenta como um dos traços característicos de sua práxis a transitoriedade, não havendo, portanto, permanência e durabilidade nas relações sociais, afetivas, econômicas. O consumismo é um exemplo destas relações transitórias, pois a máxima não é somente consumir, mas, sobretudo, descartar coisas, objetos, pessoas, como ocorre no universo *on-line*.

Na vida virtual, os jovens desfrutam de muita liberdade ao acessar

uma infinidade de informações, entretanto, o ser humano não tem tamanha capacidade de retenção e logo surge a incerteza. Para acabar com ela, produz-se mais conhecimento e a cada dia as informações aumentam, gerando mais incerteza e mais informação.

Diante desse cenário, o indivíduo é obrigado a se reinventar e construir sua identidade ininterruptamente, o que modifica suas expectativas e comportamentos, instaurando urgência e ansiedade. Assim, a cultura da memória e da aprendizagem é substituída pela cultura da flexibilidade – a do usar e descartar – pois a informação é a plataforma do *surfing* (BAUMAN, 2010, p. 46).

Com o conceito de superfície apreendido do mundo virtual, o jovem reproduz no mundo real a prática do descarte e da simplificação. Logo, a educação enfrenta uma crise diferente das de outras épocas, porque os desafios de hoje atentam contra a própria essência da educação até então praticada – a solidez: as verdades absolutas, o mundo previsível, as certezas.

Um desses desafios é o de o professor se deparar com uma geração de alunos descompromissados, que desempenham no espaço escolar a mesma liberdade desfrutada no mundo digital. Por isso que, “[...] na lista das capacidades fundamentais que os jovens são chamados a dominar (e desejam fazê-lo, impacientes), surfar supere amplamente os conceitos cada vez mais obsoletos de ‘indagar’ e ‘aprofundar’ [...]” (BAUMAN, 2010, p. 65).

Outro desafio é o constante questionamento do saber, algo que inviabiliza hoje a educação nos moldes tradicionais, pautada na apropriação de conhecimentos estáveis e na memória. Então, há um descompasso entre a cultura de uma geração de professores, afeita ao mundo estável, e a geração de jovens alunos, impacientes.

É nesse cenário que o ensino de literatura ocorre e deve, fundamentalmente, ocorrer, porque a literatura é essencial na formação do homem. Antonio Candido (1995, p. 263) defendeu-a como “um direito inalienável”, o que justifica, portanto, o seu ensino. Todavia, desacer-

tos didáticos ocorrem, porque o professor, na maioria das vezes, não conhece o seu objeto de estudo/ensino: o texto literário.

Muitos pesquisadores já apontaram as causas desse desconhecimento, tais como a formação acadêmica inadequada, confusão conceitual nos documentos oficiais sobre o texto literário e sua metodologia, frequentes inadequações no livro didático, falta de formação continuada significativa e também, em alguns casos, falta de autonomia do próprio professor na busca pela formação.

Outros problemas rondam o ambiente escolar, como salas numerosas, alunos oriundos de espaços miseráveis e violentos, muitos deles com dificuldades de aprendizagem, outros sem vontade de aprender porque lhes falta perspectiva. Acrescentam-se a isso as facilidades oferecidas pelo universo digital em que “surfa” a maioria da juventude. Por isso, Gens (2008), a partir de Galimbert (2006), orienta os professores para que, antes de iniciarem qualquer projeto de leitura, tenham ciência da submissão dos alunos à representação “acústico-visiva” do mundo (televisão, celulares, computadores etc.), quase não se encontrando “[...] um lugar silencioso e não inundado por imagens, que permita à alma um mínimo de introversão” (GALIMBERT, 2006, p. 767 *apud* GENS, 2008, p. 26).

Ademais, os ruídos da barbárie atual - violência, guerra, exclusão, abusos, drogas, desemprego, fome, globalização etc. - invadiram a escola (GENS, 2008), espaço destinado ao “descanso de outras atividades para atender exclusivamente aos estudos” (MATTÉI, 2002, p. 210 *apud* GENS, 2008, p. 29). A escola cedeu demais “[...] à cultura da criança, dos jovens e do *mass-media*. [...]” (GENS, 2008, p. 29), centralizando, excessivamente, o processo de educação no sujeito, permitindo que “o barulho do mundo frequentasse as salas de aula” (GENS, 2008, p. 29).

Perguntamos: como deve ser o ensino de literatura destinado aos surfistas pré-adolescentes, adolescentes e jovens? O que é ser professor de literatura de estudantes submetidos ao barulho do mundo – da técnica, da violência, da banalização da vida?

Gens (2008), na defesa de uma escola responsável pela humanização, tendo em vista o mundo “fadado à ruína”, salienta o seu dever de formar leitores literários, sem fins instrumentais e facilitadores, preservando-se a essência da obra. A escola, nesse sentido, deve ser receptiva “[...] não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da lida quotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie. [...]” (p. 30). Para que isso aconteça, é fundamental que o professor conheça as especificidades do texto literário, não se devendo fazer dele pretexto para os estudos linguísticos nem para os da história literária. Dessa forma, ser professor de literatura é entender que o gosto e a sensibilidade do aluno podem variar, e isso depende da crítica de cada um. Para Ceia,

[...] o indivíduo capaz de julgar as crenças mais íntimas e particulares é o que está em melhores condições para ser o professor de literatura. Ele será capaz de não julgar apenas o gosto pelo texto literário que os seus estudantes devem expressar, mas também será capaz de dizer abertamente que a sensibilidade do leitor [...] perante o texto é o mais relativo dos julgamentos. (CEIA, 2002, p. 12).

Isso não significa uma pedagogia facilitadora para atender ao gosto do estudante, pois, também para Ceia (2002, p. 12) esta é “uma falácia estética”, uma vez que o centramento das pedagogias em torno do gosto, dos objetivos, das expectativas do estudante “[...] conduziu ao desrespeito pela obra de arte literária” (p. 12). Na verdade, ocorre o contrário quando o professor abre mão do essencial em sua disciplina em nome da simplificação, não exerce sua responsabilidade de educador literário nem sua humanidade.

Por que se deve facilitar o ensino de literatura e atender o gosto do aluno?, pergunta Ceia (2002, afirmando que as outras disciplinas o fazem. Se a literatura foi, é e sempre será essencial na formação humana, talvez nunca ela tenha sido tão oportuna. Bauman (2015), quando

questionado sobre o modo como a escola deveria proceder em tempos de liquidez, responde que, em época de fácil acesso ao Google, não se deve exigir do aluno a memorização. O estudante deve “desenvolver o pensamento crítico para saber distinguir o relevante do irrelevante” (BAUMAN, 2015).

É evidente que o autor não alude, especificamente, à disciplina de literatura, mas questionamos: que outra disciplina seria melhor para desenvolver a criticidade? Barthes, há tempos, afirmou que, se por uma questão de barbárie, fosse preciso escolher apenas uma disciplina, essa seria a de literatura, porque nela estão presentes todas as ciências e porque “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto” (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Para Rezende (2013), o problema é que “o espaço-tempo” na escola não oferece condições favoráveis para “a fruição, reflexão e elaboração” exigidas pelo ensino de literatura, a qual não cabe “[...] no ritmo da cultura escolar, contemporânea, aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (p. 111). Considerando os desafios da educação já mencionados, Rezende acrescenta mais um: como ensinar literatura em um espaço que não a comporta?

Preferimos acreditar, como Gens (2008), que a literatura pode desacelerar esse ritmo e fazer uma parada obrigatória. Observamos, a partir de Barthes (1979), o quanto o texto literário encontra espaço no mundo contemporâneo, não para fixar saberes, mas para mobilizar os jovens “surfistas” do mundo *online*, convidando-os à fruição, à reflexão.

Tais atividades, no contexto escolar, são mediadas pelo professor e é na mediação que Ceia destaca dois aspectos: 1) o professor é o modelo do aluno, que tende a reproduzir a sua própria experiência de aprendiz; 2) quando se fala de “competências falhadas”, deve-se falar de “[...] métodos de ensino que não foram devidamente experimentados ou de leitores que não foram suficientemente experientes” (2002, p. 21). Isso significa que o professor deve ser leitor, não se deixando fragmentar em investigador, em profissional de literatura e professor de literatura como usualmente acontece, porque “todos são um só” (CEIA, 2002, p. 18).

Separadamente, o investigador é o pesquisador, o profissional de literatura é quem dispõe dos saberes técnicos, já o professor de literatura constrói saberes, porque possui não apenas a competência técnica, como também a artística, que “aponta para a criação textual” (2002, p. 42). Ele conhece diferentes metodologias porque sabe que nenhuma delas é “infalível na investigação do texto literário” e reconhece que uma “opinião sobre o texto pode ser consequência de um acto criativo espontâneo” e não apenas “uma boa aplicação do método”, embora, acrescentamos, uma boa metodologia faça muita diferença (p. 42). Contudo, há que se ter humildade no ato docente porque

[...] o professor de literatura é também o indivíduo que aprende a escrever ensaios literários com quem escreveu melhor do que ele. A didáctica do exemplo é uma didáctica da humildade na aprendizagem: ninguém sabe já tudo aquilo que vai ensinar. (CEIA, 2002, p. 54).

Observam-se duas questões: 1) o professor de literatura deve ser autor e não mero reproduzidor; 2) admitir modelos não é o mesmo que imitar, mas sim ter referências, exemplos para tê-los como inspiração e parâmetro. Esses pontos reforçam a ideia de que o professor é também um exemplo para seus alunos, mas não o único, mesmo porque o objeto de estudo com o qual lida é rico em experiências humanas, tendo em vista que variadas formas de existência revelam-se por meio da vida dos personagens.

Conscientes de que a literatura ensina não de modo objetivo, mas indireto, conforme Barthes (1979), o professor leitor, profissional e investigador, não se preocupará com “o que é que aprendemos com a literatura” (CEIA, 2002, p. 21), antes, perguntará “[...] o que é que podemos nós próprios investir sobre o literário?” (2002, p. 21).

Respondendo à questão, pode-se dizer que é imprescindível acreditar no potencial da literatura como conteúdo escolar porque é fonte inesgotável de experiências que nenhum outro texto pode propiciar. A

literatura educa porque emancipa, podendo, portanto, provocar rupturas no modo como o jovem aluno lida, por exemplo, com a massificação da cultura e excessos de informações. Nesse sentido, o mediador deve investir seus esforços na educação literária, possibilitando ao aluno o acesso a textos literários, sua leitura e apropriação da obra pela interpretação e/ou produção textual de maneira adequada, enxergando-o como um sujeito capaz de se aprofundar na leitura e não apenas apto a “surfear” nas informações.

Com essa prática, a despeito de todas as dificuldades já apontadas, podem-se desenvolver as duas principais habilidades necessárias e desafiadoras ao jovem na sociedade líquida: a *atenção* e a *síntese* (BAUMAN, 2015). A partir de interpretações e produções subjetivas e/ou objetivas, o aluno poderá chegar a sua síntese, que é o encontro com a sua voz de intérprete, de crítico, de autor, de sujeito.

Como exemplo, abordaremos a prática docente do professor Watts, no romance *O sr. Pip*, de Lloyd Jones (2006), a fim de estabelecer analogia e/ou marcar diferenças com as considerações de Bauman (2010, 2015), Gens (2008) e Ceia (2002).

O PROFESSOR WATTS: ENTRE O SILÊNCIO E O BARULHO

A história narrada no livro *O Sr. Pip*, de Lloyd Jones (2006), é ambientada em Bougainville, ilha tropical do arquipélago das Salomão, durante o ano de 1991, nos tempos difíceis da Guerra Civil (1989-1997) instaurada entre a ilha e Papua Nova Guiné, da qual era dependente. Devido a um bloqueio político, econômico e militar, os moradores passavam por muitas dificuldades por causa do isolamento imposto, e precisavam sobreviver apenas com os recursos naturais disponíveis. Na ilha, permanece um único homem branco, o Sr. Watts – como era chamado pelos alunos – a quem coube o papel de reabrir a única escola, embora ele não fosse professor por formação. Suas aulas centravam-se na leitura em voz alta do livro *Grandes Esperanças*, de Charles Dickens, conquistando de imediato a adesão dos alunos à obra e ao personagem Pip, especialmente a da narradora Matilda, com treze anos.

A prática de Watts dialoga com as proposições de Ceia (2002) sobre *O que é ser professor de Literatura* e também se aproxima das observações de Bauman (2015) quanto às habilidades necessárias ao aluno na sociedade contemporânea: *atenção e síntese*. Observa-se, porém, que a situação em que se dá o ensino na ilha, em certo sentido, é diversa do ambiente descrito pelo sociólogo. Lá, ninguém entrava nem saía, somente os militares. Não existiam celulares, computadores, *internet*, televisão etc. Aliás, as crianças não tinham lápis, cadernos nem livros. O único texto escrito a que tinham acesso era o romance lido pelo professor.

Esse contexto explica porque os alunos não eram perturbados pelo “barulho do mundo” (GENS, 2008, p. 26), no que se refere ao domínio da imagem e do som. Isso torna a missão de Watts, pensando nos desafios da sociedade líquida, um pouco mais amena. Por outro lado, o professor lidava com alunos de idades variadas, muitos deles órfãos da figura paterna, em condições de risco, além do medo constante da morte, que é o barulho extremo. Os sujeitos do aprendizado eram crianças pobres, fragilizadas pelo sofrimento, respeitosas com o professor e, nesse sentido, divergiam do comportamento da massa de alunado das escolas urbanas, normalmente rebelde.

O Sr. Watts, embora não fosse um professor por formação, exerceu tal papel ancorado na sua experiência de leitor literário, o que faz dele um professor que ensinava aquilo no qual tinha experiência, como recomenda Ceia (2002, p. 21). Por outro lado, o contexto em que Watts passou a ser professor conferiu-lhe, contraditoriamente, liberdade e limitação, questões que não o impediram de investir na leitura literária. Watts não se preocupou em seguir esse ou aquele método, mesmo porque não conhecia nenhum. Criou a sua própria metodologia com os recursos possíveis: um livro, um único caderno, experiência de leitor literário e alunos carentes de fantasia.

Watts, primeiramente, aguçou a curiosidade das crianças sobre a existência do “Sr. Dickens”, e, durante as aulas, lia trechos em voz alta, fazia pausas para a discussão e questionamentos. Isso ocorreu até quando o livro foi queimado pelos soldados em meio aos pertenc-

ces dos moradores. Mas o professor criou nova estratégia: solicitava às crianças que resgatassem a obra pela memória. Aqui, uma observação: a memória, desvalorizada na sociedade líquida, ganhou espaço na escola da ilha, onde não havia o Google para consultar. Nesse aspecto, esse ambiente de ensino é o oposto ao descrito por Bauman (2015).

Diferente também da situação descrita por Ceia (2002), Watts não ensinava os arredores do texto, pois o seu ponto de partida era o texto literário, responsabilizando-se pela obra ensinada, não se deixando seduzir pelo “gosto” e “interesses do estudante” (2002, p. 12). Watts também praticava a didática da humildade, vez que alertava as crianças de que nem sempre saberia responder às perguntas (JONES, 2006, p. 29). Desse modo, criou um ambiente de confiança e respeito, mesmo quando os alunos percebiam que “Havia lacunas no conhecimento do Sr. Watts” (JONES, 2006, p. 35). Retomam-se, aqui, as palavras de Ceia (2002) quanto ao professor não saber tudo aquilo que ensina.

Watts não cerceava a leitura de *Grandes Esperanças* em nome da facilitação, mas sabia que a linguagem do texto poderia ser uma barreira, visto que seus alunos tinham idade entre sete e quinze anos. Por isso, ele lia o livro fazendo modificações na linguagem, sem deixá-la óbvia, como revela Matilda: “Fiquei empacada na palavra *emigrante*” (JONES, 2006, p. 80). Ademais, incentivava a leitura subjetiva, propondo a reconstrução da história a partir da essência da leitura, desde que fosse compartilhada e passasse por seu crivo, evitando o solipsismo criticado por Ceia (2002, p. 13), respeitando os limites impostos pela obra, conforme Eco (2003).

A personagem foi, verdadeiramente, professor de literatura porque construiu saberes ao propiciar aos alunos a experiência de leitura e a busca pela produção de significados. Mostrou-lhes outras formas de existir por meio da fantasia, contribuindo na construção da identidade deles. Matilda é um bom exemplo: tornou-se pesquisadora e escritora. Isso, graças à sua identificação com o personagem Pip, seu único alento nos períodos difíceis, o que reitera que

[...] é muitas vezes a actuação de heróis e anti-heróis literários que nos ensina a melhorar a nossa própria vida. Ninguém aprende a ser melhor se não encontrar alguma vez um outro que soube ser melhor do que alguma vez imaginamos que podíamos ser. (CEIA, 2002, p. 54).

Mas, graças também à sua maior referência, o professor Watts, cuja “arma eram as histórias” (JONES, 2006, p. 270). Matilda recorda-se:

E uma vez, há muito tempo e sob circunstâncias muito difíceis, o meu sr. Dickens tinha ensinado a cada um de nós, crianças, que nossa voz era especial e que nós deveríamos nos lembrar disso sempre que a usássemos e deveria nos lembrar também de que, não importa o que acontecesse em nossas vidas, a nossa voz nunca poderia ser tirada de nós. (JONES, 2006, p. 270).

Nós, professores de literatura, devemos nos inspirar no professor Watts, sem a desculpa de que o conteúdo programático impede os projetos de leitura literária porque, mesmo desobrigado do cumprimento de programas, ele ensinava outros conteúdos durante as pausas da leitura: “Quando não estávamos lendo *Grandes Esperanças*, fazíamos dever, soletrávamos e estudávamos tabuada” (JONES, 2006, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação traz resultados duradouros, mas não imediatos, especialmente no momento em que enfrenta um de seus maiores desafios, porque “a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (BAUMAN, 2010, p. 59).

Esse é um convite para nós, professores de literatura, criarmos estratégias, visando ao desenvolvimento da *atenção/concentração* do aluno, imprescindível no processo de educação literária, impedindo que a cultura seja “devorada pelo reino do espetáculo e da facilidade

consumista” (LIPOVETSKY, 2007, p. 182 *apud* GENS, 2008, p. 34). Ao contrário, a literatura questiona “a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, ao progresso, ao medo, ao horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, [...]” (GENS, 2008, p. 30).

Mesmo que enfrentemos contextos diferentes daqueles encontrados por Watts, como salas lotadas, alunos rebeldes e desinteressados, devemos investir no ensino de literatura para oferecer a eles oportunidade de encontrarem a própria voz, como Matilda encontrou a dela. Para tanto, é preciso que, primeiro, façamos um investimento em nós mesmos, ampliando, constantemente, nosso repertório de leituras literárias, críticas, metodológicas, teóricas e outras para que nossa voz seja ouvida acima de todo barulho do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BAUMAN, Zigmunt. *Novos desafios para a educação & A relação professor/aluno na fase líquido-moderna*. In: *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. p. 40-72.

_____. *Olho na escola*. Canal Futura. Set. 2015. Entrevista concedida a Antônio Gois. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJG8IPcSUBw>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura*. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

ECO, Umberto. *Sobre algumas funções da literatura*. In: *Sobre a literatura*. São Paulo: Record. Tradução de Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9 – 21.

GENS, Armando. *Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos*. Revista Fórum Identidades, Ano 2, v. 4, jul-dez 2008, p. 21-36.

JONES, Lloyd. *O Sr. Pip*. Tradução: Léa Viveiros de Castro. São Paulo: Rocco, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de leitura e a leitura literária*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.