

# LÍNGUA, ENSINO, LITERATURA, CULTURA

Prof<sup>a</sup> Katia Cilene Ferreira

França<sup>1</sup>, escrita e reescrita

Henrique Borralho<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo propõe a discutir as relações entre língua, ensino e literatura tendo como escopo a trajetória de uma professora de língua portuguesa, Kátia Cilena Ferreira Franca, que, ao ensinar os alunos a escrever e ler questiona qual o sentido do ato em si de ler e para que, conotando os aspectos intrínsecos entre a linguística e literatura. Além disso, também discute o papel político da literatura e sua ação social, não apenas enquanto catarse, como também mediação de uma leitura de mundo, uma biopolítica, que deve e precisa ser usada no âmbito escolar, no papel que professores exercem enquanto decodificadores e intérpretes do mundo.

**Palavras-chave:** língua, literatura, cultura e ensino

## ABSTRACT

The present article proposes to discuss the relations between language, teaching and literature having as scope the trajectory of a Portuguese language teacher, Kátia Cilena Ferreira Franca, who, when teaching

---

1 Graduada em Letras (UFMA), Mestre em Educação (UFMA), Doutora em Linguística (UFRN), Prof<sup>a</sup> da UFMA, São Bernardo, do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFMA – Bacabal).

2 Prof<sup>o</sup> do Departamento de História e Geografia – UEMA, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras – UEMA, [jh\\_depaula@yahoo.com.br](mailto:jh_depaula@yahoo.com.br)

students to write and read, questions the meaning of the act itself of read and for what, connoting the intrinsic aspects between linguistics and literature. In addition, it also discusses the political role of literature and its social action, not only as catharsis, but also as the mediation of a reading of the world, a biopolitics, which must and needs to be used in the school environment, in the role that teachers play as decoders and world interpreters.

**Keywords:** language, literature, culture and teaching

Segundo o filólogo italiano Giorgio Agamben em *A ideia da prosa* (2012, p. 112):

Só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua, falam e respondem a signos, mesmo quando se calam; só o homem consegue interromper, na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por um instante diante das coisas mudas. A rosa informulada, a ideia da rosa, só existe para os homens.

Estamos hoje longe das formulações estruturalistas que antagonizavam a linguística e a literatura, afinal, só é possível uma literatura a partir da língua. Tal pressuposição repousava, por exemplo, em argumentos como o do formalismo russo de que havia uma unidade invariável da palavra, cujo significado

mais irrestrito precisava conotar algo específico, ou pelo menos determinado, sem o qual nenhum significado seria possível. Isso levou a formulação de uma ciência, a linguística, que em princípio se opunha com o caráter “indeterminada” da literatura, subjetiva, sem olvidar da formulação também de uma ciência da literatura, também hoje questionada.

Sabemos que a língua é variável, dinâmica, multiforme e que suas origens repousam em elementos que não são da língua, mas, anteriores a ela, tais como o som, o símbolo, a grafia, uma onomatopeia, dentre outras coisas. Heidegger em *Ser e Tempo* (2005) afirmou que tudo é derivação da linguagem, ou seja, qualquer conotação, qualquer sentido atribuído às palavras, logo, à língua, é invariavelmente uma construção da linguagem.

A pergunta não formulada por Heidegger e num esforço intelectual possível de se aferir é: o que existe antes da linguagem, no caso a potência, o desejo, não expresso em formas de ideias? A linguagem é criadora de todos os sentidos ou é utilizada para criar coisas? Por exemplo, quando Deus criou a Terra, segundo a tradição judaico-cristã, ele pronunciou as seguintes palavras: *FIAT LUX*, faça-se luz, isso quer dizer que até Deus precisou da palavra, da língua para criar, mas o desejo de Deus é anterior a linguagem, embora tenha dependido dela para encetar tal empreitada.

Um dos obstáculos ultrapassados na suposta dicotomia entre linguística e literatura ocorreu, dentre outras questões, a partir do debate entre Pierce e Saussure e a filosofia rizotômica de

Derrida ao descobrirem que a palavra, o signo, era uma variação de outro signo num processo quase interminável, quase sem fim, quase impossível de ser definido quando começou o processo do sentido atribuído à alguma coisa.

Segundo Geraldi no livro *Linguagem e ensino* afirma (1999, p. 28):

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo. De um lado, porque sua apreensão demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque o produto histórico – resultado do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

O ensino de literatura não pode prescindir do ensino de língua, afinal, a arte de escrever as palavras se remete a sentidos estruturantes de outras palavras, outras conotações, numa camada justaposta e que muitas vezes nós, professores de literatura, recorreremos a um significado incorreto, impreciso, o mais usual. Por exemplo, falamos de religião enquanto *religare* (religar homens e mulheres a Deus), Agamben na obra *Profanações* (2012) nos mostra que isso é uma construção do romantismo do século

XVIII, religião vem de *relegere*, em latim vernacular, releitura do mundo.

O que podem a língua e a literatura? Essa é sem dúvida a pergunta que muitos teóricos das áreas estão fazendo nesse exato momento. A questão já não repousa sobre o que sejam, quais os contornos, os limites e possibilidades, mas, sobre o que elas podem, sobretudo em tempos de estado de exceção, quer no Brasil, quer em boa parte do mundo.

O mundo “desencantado” nos oferece desafios e perigos existenciais. Vivemos duros ataques à educação neste atual governo no Brasil, colocando a sociedade contra os professores, alcunhando-nos de “doutrinadores”, encurralando-nos numa perspectiva criminosa, como a da Escola Sem Partido. A sociedade alijada em parte dos elementos intrínsecos da educação, inclusive por não entender seu papel, empurrada por ideologias reacionárias, questiona qual a importância de certas áreas do conhecimento, o custo financeiro e a prática.

Sob este prisma, professores de literatura, das áreas humanas estão na berlinda, afinal, como dizer para uma sociedade pragmática, ultraliberal, acerca do papel da literatura e das artes comungando numa arte literária no fazer docente? O ensino de língua não entra nesse computo porque os insensíveis que estão no poder vinculam a língua a questão formal, burocrática, afinal, a língua é a afirmação de relações de poder. A língua institucionaliza, operacionaliza a didatização das relações de mando.

Numa sociedade em que os prognos da democracia ruíram, vide o desmantelamento das instituições jurídicas, arroladas em corrupção e conchavos rearranjados em detrimento do bem-estar social e do equilíbrio, a capacidade crítica, sensitiva, artística, poética, são as primeiras a serem atacadas sob a ótica da inutilidade, da suposta incapacidade de mudança da condição social, vide os cortes abruptos e criminosos nas agências de fomento à pesquisa como CAPES, CNPQ.

Ora, isso é um falso axioma! Exatamente pela crise ética, humanista e sensível é que estamos assistindo esse cenário, como o da perseguição às áreas humanas, letras e artes, e não o contrário, qual seja: a promulgação dessas áreas como responsáveis pelo estado caótico. O lamentável e triste episódio do presidente da República, Jair Bolsonaro, de se recusar a assinar o prêmio Camões, o maior da língua portuguesa, a ninguém mais, ninguém menos que o cantor, compositor, romancista Chico Buarque, nos dá uma mostra do que podem a literatura e as artes através da língua. Como diria Giorgio Agamben em *A ideia da prosa* (2012, p. 86): “A alma humana perdeu sua música – e por música entende-se aqui a marca na alma da inacessibilidade destinal de origem. Privados da época, esgotados sem destinos, chegamos ao limiar feliz do nosso habitar não musical no tempo”.

Faço uma advertência sobre a apropriação da ideia de literatura enquanto uma categoria da arte, a arte de escrever, arte literária, bem como do uso didático nesse texto como modalidade

específica do fazer artístico, para diferenciá-la de outros ramos da arte, como arquitetura, escultura, pintura, música, dança, teatro, fotografia, cinema, dentre outras, embora a literatura se nutra de todas elas e seja elas ao mesmo tempo sob forma de escrita, mas não só.

Tomarei primeiro a acepção da literatura, enquanto categoria da escrita. Começemos pelo ato da leitura, já que literatura vem de littera, a arte de escrever, portanto, o fazer literário está intrinsecamente ligado à escrita, mas, como disse, não apenas.

Retomo as anotações de Foucault sobre o conceito de literatura quando petarda que a terminologia compõe, dentre outras coisas, o enredo poético, mas é imprecisa, vez que, segundo ele, só se pode compreender a noção de literatura como a percebemos hodiernamente a partir do século XVIII, quando os contornos da literância assumiram tal configuração, a saber, do sistema literário envolvendo os seus signos. Segundo Foucault nos excertos da obra Foucault, a filosofia e a literatura, de autoria de Roberto Machado (Foucault *Apud* Roberto Machado, 2000, pp. 151-152)<sup>3</sup>:

---

3 Foucault em *Ditos e Escritos* (1999) e também em *Linguagem e Literatura* (2000) afirma que não havia literatura na antiguidade, notadamente entre os gregos e latinos, e a apropriação dos que eles faziam enquanto literatura é uma construção moderna, já que para Foucault o nascimento da literatura tal como a concebemos está relacionado à ideia de loucura, da morte de Deus, da própria modernidade. FOUCAULT, Michel. *Linguagem e literatura*. In: R. MACHADO, Foucault, a filosofia e a literatura. Rio de Janeiro, JZE, 2000. FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos I. Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999.

Poder-se-ia talvez dizer, para resumir que a obra de linguagem, na época clássica, não era realmente literatura [...] Parece-me possível dizer que, na época clássica, de todo modo, antes do final do século XVIII, toda obra de linguagem existia em função de uma determinada linguagem muda e primitiva, que a obra seria encarregada de restituir. Essa linguagem muda era, de certo modo, o fundo inicial, o fundo absoluto sobre o qual toda obra vinha, em seguida, se destacar e se alojar. Essa linguagem muda, linguagem anterior às linguagens, era a palavra de Deus, dos antigos, a verdade/o modelo, a Bíblia.

Para reforçar meu argumento, recorro mais uma vez a Foucault (*Apud* Roberto Machado, 2000, p. 149):

Se, portanto, tivéssemos de caracterizar o que é literatura, teríamos a figura negativa de transgressão e do interdito, simbolizado por Sade, a figura da repetição continua, a imagem do homem que desce ao túmulo com o crucifixo na mão, desse homem que só escreveu do além-túmulo, a figura da morte simbolizada por Chateaubriand e finalmente, a figura do simulacro.

Sem olvidar de Raymond William em A produção social da escrita (2014) quando afirma que a literatura foi fundamental para o desenvolvimento da descoberta da subjetividade moderna na Inglaterra do século XVIII, quando jovens em seus recônditos descobriam o amor privado, conjugal, o mundo a ser explorado para além da censura e cisura do imaginário devoto cristão. Eu, particularmente advogo, escrevi isso no artigo O fim da separação entre a história e a literatura (2013), que foi Shakespeare o precursor do romantismo, e não Rousseau nos romances *Sophie*, bem como *A Nova Heloisa*, ao pronunciar o amor venerado de dois jovens, Romeu e Julieta, desafiando a autoridade de famílias tradicionais italianas com seus conceitos de casamentos arranjados para a perpetuação de seus patrimônios. Shakespeare inundou a Europa nascente com o seu romance preconizando uma corrente que se transformaria em hegemônica a partir do século XVIII, primeiro na Alemanha, com Goethe na obra o *Fausto*, depois, boa parte dos países do mundo ocidental.

Sendo assim, para nós professores de literatura e de línguas, serve-nos de alerta o papel das línguas e da literatura quanto ao ato de ler em seu sentido mais irrestrito. Portanto, é preciso ser enfático com os nossos alunos sobre o que podem o ensino de língua, literatura e suas derivações: desenvolver, incutir, propiciar, prospectar, projetar, encetar uma sensibilização do mundo que se trasveste em visão de mundo.

Nossos alunos precisam ser estimulados a penetrar nas filigranas dos tipos e tipologias textuais, na capacidade de nos elevar no processo cognitivo-catártico, na abertura sensível de enxergar o mundo para além do próprio mundo, como ele se apresenta, ou, como nós o apresentamos.

Devo a Kátia Cilene Ferreira França, professora de língua portuguesa, o estímulo a que eu fizesse literatura. Mal sabia que seu estímulo seria fundamental para que me tornasse professor de Literatura. Minha revisora do primeiro livro: *Terra e Céu de Nostalgia: tradição e identidade em São Luís do Maranhão* (2011), foi quem ela primeiro me disse que eu tinha uma verve literária.

As anotações ao lado da quantidade de erros de português do meu texto, acompanhado de observações quanto ao caráter poético da prosa (vide o conceito de Versura de *Enjabement* de Agamben), me fizeram crer que era possível escrever poeticamente. Toda minha formação é em História: graduação, mestrado e doutorado, sempre escrevi textos acadêmicos, jamais imaginei escrevendo literariamente, em seu sentido mais irrestrito, já que a escrita acadêmica chamada de “literatura” é uma de suas várias acepções, segundo Compagnon (2012).

Difícil foi acreditar que teria tal capacidade. O ano da revisão do meu livro: 2010, publicaria um ano depois. Quatro anos depois eu publicara *Versura: poemas, contos e crônicas* (2014), o terceiro da minha carreira, mas o primeiro especificamente literário.

A Prof<sup>a</sup> Kátia França também teve seu impulso e estímulos ao ato de ler e imaginar mundo a partir da literatura.

Ela própria em seu memorial apresentado para ingresso no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de 2013, nos conta como tudo começou (FRANÇA, 2013, p. 02).

Ouvindo e lendo histórias entendi que é preciso saber dizer, saber contar, saber organizar as palavras no papel para que elas emocionem, surpreendam, seduzam e ainda convençam da “verdade” de histórias inventadas. Do processo de sedução pelas palavras, a primeira imagem é a de minha avó lendo livros de histórias para si e para as netas, alimentando nossa imaginação, assim nenhum conto ficava perdido no tempo e no espaço. A segunda de minha mãe nos ensinando a ler e escrever. Fui tomando intimidade com as letras e entendendo o jogo polissêmico das palavras nos textos.

Tal depoimento nos revela como o processo da escrita, a intimidade com as palavras e o desejo de lidar com elas marcaria em algum nível seu desejo premente de burilar as palavras e ensinar crianças, a princípio, depois adultos, a versarem sobre elas, iniciando suas atividades de ensino enquanto professora

particular para alunos de ensino fundamental e médio durante 07 anos, auxiliando-os na decomposição da sintaxe e da morfologia.

Já enquanto professora de escolas de ensino médio públicas e privadas percebeu a insegurança tanto quanto a leitura, quanto a produção textual dos alunos. Essa situação a levou a uma metodologia de estímulo à leitura, o tratamento da língua oral, o prazer pelo estudo da língua e a competência da escrita. Fez uma indagação: “O que se ensina quando se língua a um usuário da língua”? (2013, p. 04). Indagação ampliada quando a experiência se estendeu ao ensino do supletivo, condição especial dirigida a trabalhadores, pais e mães de famílias, distantes da escola, alfabetização tardia, escrita marcada pela oralidade distante da usabilidade das normas padronizadas da língua portuguesa.

Em 2004 venceu um concurso estadual no Maranhão sobre livro didático rememorando a menina que precisava escrever e ditar respostas certas, explorando a necessidade de fazer deste instrumento ferramenta de ressignificação das aulas.

Em 2005 outra grande marca, seu texto foi escolhido sobre a palavra na era da imagem pela Academia Brasileira de Letras e pela Folha dirigida entre os 100 melhores do país.

Em 2006, a Secretaria de Educação do Município de São Luís lançou o concurso de produção artística com o tema *combate à violência sexual contra crianças e adolescentes*. Na escola, esse tema virou um projeto que desenvolveu com alguns colegas nas turmas do ensino fundamental maior. “Os desenhos feitos pelos alunos,

as narrativas escritas, os poemas produzidos nos renderam muitos avanços no nível de produção e ainda a premiação de uma aluna como vencedora na categoria poesia” (2013. p. 06).

Em 2007, já no mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, estudou as condições de produção da oralidade e da escrita de alunos ao término do ensino médio, relacionando a Linguística e a Sociologia, problematizando as chamadas dificuldades encontradas na prática escrita de alunos ao término da educação básica, levando em conta os critérios de avaliação do Enem e tendo como base uma escola da rede pública estadual.

Foi no decorrer do mestrado que desenvolveu a seguinte temática (França, 2013, p. 07):

A representação da repetição contínua do resultado que coloca os alunos da escola pública como portadores de baixa competência, a problematizar a apresentação do Enem como instrumento eficaz para descobrir talentos naturais, principalmente aqueles perdidos em meio ao baixo desempenho de alunos da escola pública.

Aqui vieram questões como: Se o talento é uma espécie de característica natural, um dom, como explicar a desigual distribuição de talentos? Por que eles se concentram mais entre os alunos da

escola privada? Mas vieram também fundamentos para compreender a fala e a escrita como formas de enxergar o mundo social do aluno; a redação como um enunciado preenche de respostas sobre as práticas de linguagem que ele desenvolve.

Em 2008, integrou a equipe do projeto: *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa: saberes e práticas na formação docente*. Tal projeto partia do pressuposto da análise sistematicamente da formação servindo como importante instrumento para compreensão sobre a relação entre a Linguística e Educação, nas licenciaturas em Letras.

Segundo ela (2013, 08):

As investigações nesse projeto me fizeram voltar a atenção para a constituição da escrita de professores ao término da formação inicial, a partir do relatório de estágio. Ao colocar no papel suas observações; a regência de sala de aula; a relação com os alunos, com a realidade escolar o futuro professor deixava pistas sobre os modos como ele utilizava a língua, tanto no que se refere à apropriação das normas da estrutura de funcionamento da língua, quanto no que se refere à concepção de ensino.

Em 2010, já enquanto professora do magistério superior da Universidade Federal do Maranhão, Língua Portuguesa, cargo ocupado em um campus novo da UFMA, localizado na cidade de São Bernardo-Ma, município que dista 400 km da capital, no curso Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, percebeu que alunos, mesmo no ensino superior, não tinham proximidade com a leitura, com as regras da gramática normativa e da elaboração de textos, nem com a vontade de ser professor, sobretudo num estado grassado pela marca da desigualdade social, pelos altíssimos índices de analfabetismo, pela miséria que campeia o Maranhão tornando tudo mais difícil.

Diante dos desafios no ensino superior em 2011 elaborou, executou e coordenou o Pibid (Programa de Iniciação e incentivo à docência) sobre Linguagens e Códigos, desenvolvendo a metodologia de práticas docentes sobre a leitura e produção textual para alunos do ensino fundamental, a partir do diálogo entre a Língua Portuguesa, a Arte e a Pedagogia, para alunos da cidade de São Bernardo. Em 2012, numa perspectiva ampliada, o projeto se voltou para alunos da zona rural, povoados próximos a cidade de São Bernardo.

Em 2013, é convidada pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA para integrar a equipe de coordenação geral e escrita dos trabalhos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das licenciaturas interdisciplinares criadas pela UFMA: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Naturais.

E no doutorado, iniciado em 2014, já concluído, estudei a escrita no ensino superior, suas derivações e como tal escrita pode ser dirigida a que alunos despertem não apenas o interesse, bem como a possibilidade de se tornarem também escritores. E isso aconteceu comigo.

Seu estímulo, sua revisão acerca da minha escrita acadêmica me fizeram estabelecer com os alunos uma dialogicidade sobre o que pode a escrita. O papel dos alunos foi decisivo nesse processo. A sala de aula foi um grande laboratório. Eles me estimularam a fazer um *blog* (Versura.blogspot.com) em que publicaria os conteúdos expostos em sala de aula e as questões que analisava de forma geral. Levei um ano para publicar o primeiro poema: **Dois barcos**. Medo da recepção? Óbvio, afinal, tive que me amparar teoricamente no Agambem (Ideia da prosa) para justificar uma obra que misturava três gêneros: poemas, contos e crônicas, deixei de forma os ensaios nesta publicação.

Quando os alunos me perguntam sobre o que é escrever, como é escrever, como eu sendo de uma outra área me arrisquei na atividade literária, como se dá o processo de criação? Sempre me baseio nos seguintes autores: Shopenhauer, na obra Sobre o ofício do escritor quando afirma (2005, p. 07): “Deve-se evitar ao máximo ler os compiladores, já que ficar sem ler nenhum é muito difícil, de fato, até mesmo os compêndios que contêm num espaço restrito o saber coligido no curso de muitos séculos pertencem as compilações”; Freud, Escritos sobre a literatura (2014); Todorov,

A beleza salvará o mundo (2011), evocando o papel da literatura diante do caos e desesperança, cinzento; Miguel de Unamuno, Como escrever um romance (2011); Umberto Eco, Confissões de um jovem romancista (2013); Roland Barthes, O ofício de escrever (2006), para me amparar por não ser da área, e, Jean Paul Sartre, O que é literatura? (2015), ao disparar contra os críticos literários, para ele, sujeitos que dependem dos escritores.

Nossos alunos não podem se sentir presos diante da tradição e da erudição. Precisam ser estimulados a exercitar a capacidade sensitiva de olhar o mundo por outros vieses e de se posicionarem, caráter pragmático (ideológico das artes). Eu tive muito mais medo da crítica que especificamente de não ter ideias. Porém, se me ativesse ao medo não me lançaria a novos desafios, ter medo em alguns momentos é importante, faz-nos refletir sobre o que fazemos e como fazemos.

Tive a imensa alegria de minha obra Versura: poemas, contos e crônicas (2014) ser escolhida pelo IFMA-Alcântara para um projeto de extensão sobre o ato da leitura e o exercício da escrita nas escolas da sede, o que me deixou absurdamente feliz. Publiquei o segundo volume, desta feita somente os Ensaio em 2017.

E tudo começou com o incentivo de uma professora de língua portuguesa, Kátia França, minha revisora e minha professora sobre o ato de escrever. O que podem o ensino de língua e literatura? Não podem tudo, mas podem muito. A literatura mudou

a minha vida, a minha forma de ver o mundo, a minha forma de intervenção nele. O ato de escrever é um ato de coragem, senão para mudar o mundo, então, para mudar a si mesmo. A literatura me transpôs da sala de aula para o palco da cena política mais incisiva, tendo como escopo a educação e atuação dos estudantes na capacidade transformacional da percepção de suas realidades.

Alguns aspectos do ensino de língua e de literaturas, ou de uma arte literária, apreensão e exercício de suas funções no fazer docente que os alunos devem ser estimulados a pensar e fazer: a questão da “**estética**”; a “**lúdica**”; a “**cognitiva**”; a “**catártica**” e a “**pragmática**” (difusão de ideologias), pautam dentre outras questões o papel do professor, e tais sempre estiveram no horizonte da Prof<sup>a</sup> Kátia França.

Começo pela estética, do grego *esthétik*, a apreensão do belo. O conceito de belo muda de tempos em tempos, de sociedade para sociedade, mas invariavelmente a função do belo era a retirada da vida ordinária, da elevação do singular, do que nos enlevava, do não habitual, da apreensão do não banalizado, vide que a fruição do estético, sobretudo no campo das artes era a aproximação das divindades como transporte, meio, no caso grego encetados pelas musas, *daimóns*, ninfas, pois tais elementos lembravam homens e mulheres do que eles haviam esquecido e as artes eram o transporte, a mediação entre a pragmática e a vida suspensa que as artes proporcionavam, afinal, segundo o próprio Sócrates, a *poiesis*, inspiradas pelas musas, nos lembrava

que somente os poetas, os verdadeiros sensíveis, conheciam a veledade da alma, morada da sabedoria, pois a função das artes é nos reportar a quem de fato nós somos, pois que já nos esquecemos.

O **lúdico** e a provocação do prazer eram elementos tão exordiais nas sociedades antigas pois viam nesse aspecto um elemento imbricado da própria apreensão da vida expressa na arquitetura, na pintura, na escultura, música, dança e na poesia, vide o caso grego de Sócrates em seu diálogo em Íon advertindo que os condutores de bigas não poderiam fazer poesia, sendo a primeira uma atividade da tecné, ao passo que a segunda, um exercício dos que tocam o sensível, por isso, mais importantes.

Eric Weil na Obra *Lógica da Filosofia* (2012), dentro da categoria *Sentido*, se reporta a poesia enquanto espontaneidade, a qual a arte na sua origem da própria arte e seu outro se desprende do outro, pois que o sentido da criação espontânea é criadora de linguagem, crivada de sentido. Para ele, (2012, p. 595): “nada é mais natural, portanto, do que o lugar verdadeiramente extraordinário que a humanidade sempre atribui aos poetas”, pois, a poesia é fé, tradição, sagrado, fronteira, profano da própria poesia que revela, melhor, que é revelação.

Edgar Morin em *Amor, poesia, Sabedoria* (2001), usando da alegorização entre vida prática (prosaica) e vida artística (poética), afirma que a vida prática não se sustenta, por isso recorreremos a artística-poética, que por sua vez, também não

subsiste por muito tempo, vide os auguros da vida, a necessidade pragmática de sobrevivermos, voltamo-nos para o prosaísmo, que, não se sustentando, nos levará a um processo contínuo da dualidade não excludente entre pragmatismo e vida poética, leia-se, catártica, artística, bela.

Trago o conceito grego de prazer, expenso na paidéia, ou no projeto “educacional” intersimbótico, holístico, para reificar que as relações entre atividade lúdica, educativa, do exercício do corpo e das responsabilidades sociais não se separavam, tinham no teatro grego, de origem africana (apropriada enquanto grega), segundo Martin Bernal na obra *The Black Athena* (2007), uma exemplificação disso, afinal, a comédia antecedia a tragédia, uma demonstração direta e imediata da concepção de existência.

A perseguição ao prazer representado na corrente filosófica estoica, cujas derivações se agravariam durante a alta e baixa idade média e a perseguição a qualquer tipo de arte que não expressasse os meandros da religião cristã, levou o prazer a ser duramente perseguido enquanto elemento pecaminoso. E foi exatamente a literatura em seu aspecto cognitivo uma das responsáveis pela crítica ao imaginário medieval repleto da simbologia do pecado e do medo do inferno e uma das responsáveis pela fruição de que uma outra vida era possível, expensa, por exemplo, em obras como *Elogio da Loucura*, *A divina comédia*.

Sobre o caráter **cognitivo** que pode ser despertado nos alunos, recorro ao conceito de narratário, da já falecida escritora

argentina Josefina Ludmer. Segundo ela: por entender que tal uso dá força e substância aos propósitos utilizados dentro da uma teoria literária baseada, por exemplo, nos preceitos de imaginação pública (2014, p. 93):

Hoje concebo a crítica como uma forma de ativismo cultural e preciso definir o presente para poder atuar. Uso alguns instrumentos conceituais; um deles é o que chamo de imaginação pública, que me permite ler sem as categorias de autor e de obra, fora das divisões entre privado, individual e social. A imaginação pública seria tudo o que circula em forma de imagens e discursos e uma força e um trabalho coletivos que fabricam a realidade. Posso imaginá-la também como um território real virtual sem foras, como uma rede que tecemos e nos envolve, nos penetra e constitui. A literatura seria um dos infinitos fios da imaginação pública.

Ora, nossos alunos “sofrem” porque acham que não sabem escrever e não podem fazer literatura e artes, que não são capazes, que não tem condições para tal empreitada. Nada mais impreciso e inverídico. Se tomarmos a noção de narratário da Ludmer da

qual as ideias não possuem autoria e procuram antenas ligadas prontas para estabelecerem comunicação, já ressignificadas pelo escritor, entenderiam que muitos podem fazer literatura, artes, pois a imaginação pública é uma condição exponencial da criação. Existem processos operacionais antes do fazer literário, tal como aprendizagem da linguagem e da língua, leitura, coerência textual, pesquisa, exercício da escrita, até a formalização do fazer em si, porém, não é verdade que eles não possuem ideias ou que não são capazes.

A função **catártica**, que Todorov já havia denunciado que estava em crise em *A Literatura em Perigo* (2010) quando ao ler os manuais de Literatura percebeu que no caso da França, já na década de 60, os conteúdos não estimulavam a compreensão das obras literárias em si, em seu caráter mais intrínseco, mas traziam escolas, temporalidades, e sobretudo, o papel da crítica didatizando a interpretação literária. É claro que crítica literária e compreensão literárias se confundem, afinal, o leitor lê a obra pela ótica da crítica, já que o sistema literário nos atravessa e compreendemos o papel da literatura por ela. No entanto, a crítica literária existe em função da literatura e não pode ser confundida com a obra em si.

No artigo que publiquei na coletânea *Historiografias e linguagens com o título: Pós-história: os modos de usar a história, a filosofia e teoria literária de Vilém Flusser num mundo contemporâneo* (2018), sobre o escritor Villém Flusser, ex-

professor da USP de teoria Literária e que na obra Pós-História afirma sobre o que fizeram com a educação, para referendar a quinta e última função, a **pragmática**, mencionada acima, no que tange ao ensino.

Segundo Flusser, a estupidez provocou nossa embriaguez. A embriaguez nos levou ao entorpecimento, o entorpecimento ao escapismo. Mas, como o controle do capital, a noção de eficiência, de desenvolvimento não poderia conviver com a dispersão, com a total distopia, houve um fluxo cambiante na educação, projeto ideológico por excelência do desenvolvimento do estado. O processo de tentativa de desumanização foi a educação. Enquanto herança pré-industrial a escola deixou de ser “chole”, lazer, para ser “ascholia” (ausência de lazer), “negação do ócio”. Com uma mão a sociedade contemporânea promoveu, via relações de trabalho, educação, economia, a disfunção das famílias, do casamento, do sentimento de pertença ao solo e, como tais ações se desdobraram no entorpecimento, nas drogas e no escapismo, era necessário um controle sobre os corpos e sobre os indivíduos, e isto ocorreu via projeto educacional, deixando de ser lazer para ser negação do ócio, quer dizer, lugar de estabelecimento de práticas culturais que reificassem nossa condição como coisas, não pessoas. Deixou de educar para a vida e passou a educar para o poder, passou a estar à serviço do poder, para a realização industrial.

Esse processo não se deu de uma hora para outra, está plenamente associado à invenção do Ocidente e ao um

projeto pragmático cultural educacional que moldou o mundo, abastardando holismo e pragmatismo, sensitismo e logicismo, poesia e prosa, técnica e percepção.

Platão nas obras *Fédro*, *Fédon* e *Ion*, toma as palavras de Sócrates para criticar a separação entre filosofia e poiesis a partir do surgimento da escrita e a redução do papel da memória, exatamente ela que seria o pilar da inventividade literária; *Solilóquios*, de Santo Agostinho, preconizadora da obra *Civitate Dae*, exorta sobre a separação entre o tempo kairós e cronos e de como só é possível se atingir a verdade olvidando o sussurro frenético da coletividade (cidade dos homens), passo importante para se atingir a cidade de Deus; Elogio da Loucura, de Erasmo de Roterdã, denuncia a esquizofrenia coletiva medieval com a invenção do Diabo e do inferno em 355 dc, o mesmo com Dante Alighieri na Divina Comédia; Dom Quixote, de Cervantes, e a farsa quixotesca coloca em xeque a noção de razoabilidade, coerência e sensatez no mundo em transição para o período moderno; Camões com os *Lusíadas*, o “inventor poético” da língua portuguesa, expande a visão de mundo mostrando-nos o maravilhoso e inaudito mundo para além dos cabo das tormentas; Bartolomeu de Las casas relata os massacres dos indígenas em busca do eldorado americano; Rússia com Gogol, Puschin, Dostoievski, Maiakovski denunciam o czarismo russo; Baudelaire em *Fleurs de mal* critica uma Paris boulevardiana burguesa destruindo relações de sociabilidade antigas; a literatura naturalista-realista portuguesa com Antero

de Quental assevera a crítica ao papel dos intelectuais no século XIX e suas relações sisudas e ensimesmadas, auto-referenciadas e tradicionalistas, no pior sentido do termo preconizada por Feliciano de Castilho; a naturalista-realista brasileira expõe à escravidão e pobreza; o romance regionalista brasileiro torna público a invenção do nordeste na década de 30; a denúncia da ditadura brasileira está preconizada em obras de Marcelo Rubião, Marcelo Rubens Paiva, José Louzeiro, dentre tantas; a mesma tônica sobre as atrocidades da guerra civil moçambicana com Mia Couto, Baba Khosa, Paulina Chiziane; da guerra civil angola com Pepetela, Ondjak, José Eduardo Agualusa, Lolito Feijó; da guerra de independência caboverdiana com Carlos Barbosa, Agostinho Neto ou, da violência brasileira atual com Patricia Melo; e, sem esquecer, claro da literatura hispano-americana, com escritores como Sarmiento, Gabriel Garcia Marques, Juan Carlos Onetti, Eduardo Galeano, Isabel Allende, Carlos Fuentes, Angel Rama, Javier Cardenas, Augustin Cueva, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Mario Vargas Llosa, Octávio Paz, Alejandro Zambra, Pablo Neruda, Roberto Bolano, dentre outros, mostram como se deu em parte a formação de um ethos latino-americano, são algumas das tantas demonstrações do que pode a literatura.

Foi o romantismo enquanto projeto cultural-educacional nos séculos XVIII e XIX o grande responsável pela assunção do sentimento de identidade que se reverteu em projetos de estado-nação, depois nacionalismo e identidade nacional, vide os casos

emblemáticos da Alemanha, Itália, Portugal e inquestionavelmente, o Brasil. Foram os românticos de primeira e segunda geração que “inventaram o Brasil”, o IHGB pegou carona, inclusive chamando os historiadores Spix e Martius, românticos, para desenharem a história do país.

Está mais que na hora da sociedade, da Escola reinventar o humanismo, criando um humanismo sem as atuais relações de dominação do capital sobre os corpos, conteúdos, e sobre a concepção de vida ditando-nos como devem ser encarados os currículos, a forma de ministrar aula, de nos relacionarmos.

Segundo Marisa Lajolo na obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2005), formar o leitor é papel da escola, mas obrigação da sociedade, e eu completo: a literatura forma um universo de leitores sociais.

Segundo Danglei de Castro Pereira no artigo em torno de ensino de literatura, afirma (2014, p. 66): “Partimos do pressuposto de que ao adentrar em contato com uma obra literária, o jovem leitor tem a possibilidade de dialogar com valores culturais cifrados nas diferentes manifestações literárias que lhe são apresentadas”, afinal, ele mesmo assevera tomando os PCNS como referência (p. 67): “o texto literário deve ser valorizado como aprendizagem em si, e não como expediente para ensinar valores morais e normas gramaticais”.

Segundo Eliane Maria de Oliveira Giacón, no artigo: *O Ato de ensinar a ler a literatura*, petarda (2014, p.97):

O despertar do gosto pela leitura depende da intercomunicação entre os leitores, que ao apreciarem um determinado texto, estarão construindo relações literárias. Das relações literárias fomentadas em sala de aula derivam os conceitos de literatura que o aluno levará para a sua vida.

E ela complementa (p. 97):

Se o ensino de literatura for realizado pelo professor pela via do prazer de ler e pelo estudo da continuidade de conceitos e obras, pode-se dizer que, no decorrer da vida do estudante, ele encontrará sentido para relacionar a validade do texto literário em relação à realidade vivida.

Eu comecei meu texto dizendo que a literatura era uma atividade da escrita, mas não só. As relações com o *hip-hop*, com a grafiteagem, com a música de forma geral, com as mídias sociais, com o cinema, a fotografia, artes plásticas, dentre tantos usos e aplicações dão-nos uma mostra do que pode a literatura e nessas questões os nossos alunos têm muito a nos ensinar.

Não acredito em nenhuma saída fora da educação, de uma educação libertadora e transformadora, que pode ser pela via poética-artística.

A avó e a mãe da Prof<sup>a</sup> Kátia Cilene Ferreira França ao estimularem o ato de leitura da neta e filha mal sabiam que se tornaria uma importante referência para alunos, professores, já há algumas gerações, perpetuando o ensinamento que recebera, fazendo bom uso dele, alargando novos horizontes todas às vezes que uma página nova de um livro é folheado e lido.

A língua e a literatura podem muita coisa. Ambas descrevem e delinham o mundo.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo, Edipro, 2011.
- BARTHES, Roland. *O ofício de escrever*. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.
- BERNAL, Martin. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Rutgers University Press, 1987.
- BORRALHO, José Henrique de Paula. Pós-história: os modos de usar a história, a filosofia e a teoria literária de Villém FLUSSER num mundo contemporâneo. IN: BORRALHO, José Henrique de Paula, VALDÉRIO, Francisco, GALDEZ, Milena. *Historiografias e Linguagens*. São Luis; Eduema; Pitomba, 2018. pp. 105- 127.
- \_\_\_\_\_. *Versura. Ensaios*. São Luis, Eduema, 2017.
- \_\_\_\_\_. O (in) atual em literatura, in: SANTOS SILVA, Joseane Maia; DOS SANTOS, Silvana Maria Pantoja (orgs). *Literatura em diálogo: memória, cultura e subjetividade*. São Luís, Editora da UEMA, 2015, pp 205-240.

\_\_\_\_\_. *Versura, poemas, contos e crônicas*. São Luis; Eduema; Pitomba, 2014.

\_\_\_\_\_. Onde Clio e Calíope se fundem: a metáfora da farinha d'água. in: *Teoria literária e suas fronteiras*. PUCHEU, Alberto; TROCOLI, Flávia; BRANCO, Sônia. Rio de Janeiro: Azougue Ed.2014. pp.25-41.

\_\_\_\_\_. *O fim da separação entre literatura e história*. In: Revista Contemporânea. Vol 2, série 4. 2013. pp. 1-23. <http://www.historia.uff.br/nec/materia/revista-contemporanea/dossie-4-historia-e-literatura>

\_\_\_\_\_. *Terra e céu de nostalgia: tradição e identidade em São Luís do Maranhão*. São Luís: Editora Café e Lápis, 2011.

CASTRO PEREIRA, Danglei de. Em torno do ensino de literatura: relato de experiência. In: PINTO et all. *Ensino de Linguagens, Diferentes perspectivas*. Curitiba, Aprris, 2014, pp 65 a 76.

COMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2006.

DE OLIVEIRA GIACON, Eliane Maria. O ato de ensinar a ler a literatura. In: PINTO et all. *Ensino de Linguagens, Diferentes perspectivas*. Curitiba, Aprris, 2014, pp 97 a 112.

DERRIDA, Jacques. *Escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos I*. Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: R. MACHADO. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro, JZE, 2000, p. 149.

FRANCA, Kátia Cilene Ferreira. *Memorial apresentado ao programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, 2013.

FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a literatura*. São Paulo, Hedra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Rio de Janeiro, vozes, 2005. 15. ed. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Shuback.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005. 109p.

LUDMER, Josefina. O que vem depois. Uma periodização literária. In: *Teoria literária e suas fronteiras*. PUCHEU, Alberto; TROCOLI, Flávia; BRANCO, Sônia. Rio de Janeiro: Azougue Ed.2014. pp.93-100.

MACHADO, R. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro, JZE, 2000

Miguel de Unamuno. *Como escrever um romance*. São Paulo, É realizações, 2011.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001

PLATÃO. *Fedro*. São Paulo, Edipro, 2012

SARTRE, Jean-Paul. *O que é Literatura?* Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2015.

SHOPENHAUER, Athur. *Sobre o ofício do escritor*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

*A beleza salvará o mundo*. Wilde, Rilke e Tsvetaeva: os aventureiros do absoluto. Rio de Janeiro, DIFEL, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ECO, Umberto. *Confissões de um jovem romancista*. São Paulo, Cosaf Naif, 2013.

WEIL, Eric. *Lógica da Filosofia*. São Paulo, É Realizações, 2012.

WILLIAM, Raymond. *A produção social da escrita*. São Paulo, Editora UNESP, 2014.