

# Comparar para quê? O comparativismo como estratégia para o ensino de literatura – da universidade à escola

## Comparing for what? The comparatism as a strategy for teaching of literature – from university to school

Júlio César de Araújo Cadó<sup>1</sup>  
Marta Aparecida Garcia Gonçalves<sup>2</sup>

---

RESUMO: Neste artigo, refletimos acerca de uma experiência realizada junto às turmas do curso de licenciatura em Letras por meio da operacionalização dos fundamentos dos Estudos Comparados em Literatura. Partimos do entendimento de que as atividades de pesquisa são componentes indissociáveis das práticas de docência em diferentes níveis de ensino. Aliado a isso, pensamos potencialidades advindas desse campo do saber para a formação de professores e algumas aplicações para o Ensino Básico.

ABSTRACT: In this paper, we reflect on an experience carried out with the classes of the degree course in Letters through the operationalization of the fundamentals of Comparative Literature Studies. We start from the understanding that research activities are inseparable components of teaching practices at different levels of education. Allied to this, we think about the potential arising from this knowledge field for future teachers and some applications to basic education.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Estudos comparados; Literaturas de língua portuguesa.

KEYWORDS: Teaching of literature; Comparative studies; Literatures in portuguese language.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), na área de Estudos em Literatura Comparada. Bolsista Capes.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem – Literatura Comparada. Membro da Rede Nordeste de Ensino de Literatura. Coordenadora Institucional do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Letras na mesma universidade.

## 1. Introdução

Ensino de literatura e formação de leitores são dois eixos de pesquisa e reflexão que emergem, constantemente, em grupos dedicados a pensar caminhos teórico-metodológicos que permitam a circulação do texto literário nas salas do Ensino Básico de forma efetiva. Nesse contexto, um ator a ser pensado é o professor, uma das figuras que mobiliza as ações viabilizadoras do letramento literário no espaço escolar.

No processo formativo desses profissionais, despontam questionamentos acerca da validade dos conteúdos trabalhados na graduação e da maneira como os conhecimentos construídos na universidade podem ser transpostos para o público mais jovem. Ao recortarmos os múltiplos condicionantes implicados na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, especificamente a partir dos conteúdos relacionados aos estudos literários, as questões adquirem outros matizes e direcionamentos. Afinal, como encarar volumes de Teoria, Crítica e História Literária, e extrair desses textos o cerne capaz de encantar jovens e adolescentes no tempo, por vezes diminuto, da aula de Literatura? Como pensar o rigor teórico-metodológico requisitado pelo pensamento científico com as angústias e as ansiedades de um público discente em vias de voltar à sala de aula em outro papel?

Durante o período pandêmico – do qual ainda não saímos e cujas consequências ainda não sabemos como trabalhar –, o ensino remoto emergencial se impôs como alternativa para que muitas instituições de ensino, dos mais variados níveis, mantivessem suas ações. Às dificuldades de acesso às plataformas de aula e de resolução de exercícios, à falta de rede de internet ideal para acompanhar as atividades e à fragilidade das condições psicológicas para realizar



as demandas, somou-se ainda a indisponibilidade de tempo hábil para dedicar-se às leituras literárias de disciplinas e pessoais.

Uma vez impossibilitados de circular por todos os espaços, entre eles o próprio ambiente universitário, devido às medidas sanitárias, a casa tornou-se, também, local de estudo e de trabalho para aqueles discentes que, ao menos parcialmente, tiveram a possibilidade de manter o distanciamento social. Em princípio, suprimidos os percursos de deslocamento diários, o tempo dedicado à leitura seria otimizado, permitindo a maturação dos movimentos de fruição e de análise-interpretativa dos textos; porém, a sobreposição de atividades e a impossibilidade de limitar os espaços de ação fizeram com que essa expectativa não se concretizasse de forma hegemônica.

Além disso, obter os materiais de leitura tornou-se uma tarefa mais complicada, já que as bibliotecas fecharam as portas por boa parte do período. Desse modo, restou a utilização de plataformas digitais como suporte de leitura, o que aumentou, consideravelmente, a exposição à tela. Tendo em vista essas questões, este trabalho apresenta-se como resultado potencial de encontros: entre discentes e docentes, entre discentes e outros discentes, entre pesquisa e ensino; enfim, entre escola e universidade.

Em nossa perspectiva, o comparatismo apresenta-se como ferramenta de construção de leituras eficazes, pois, ao propor diálogos viáveis entre textos literários ou entre textos e outras formas de conhecimento e de representação, os movimentos de afetação do leitor e de participação desse sujeito na construção de sentidos concretizam-se de forma ativa. Dessa forma, associa-se ao processo de construção de significações e de transposição de conhecimentos assentados no texto o reconhecimento de saberes sensíveis que emergem da leitura, tornando a

sala de aula um espaço que permite a “experiência simbólica” de que nos fala Allan da Rosa (2019), a qual “coloca-se contra a rigidez no entendimento, contra um tétrico absolutismo de um entendimento mecanicista da vida e dos sistemas de conhecimento” (ROSA, 2019, p. 91).

Após esta parte introdutória, desenvolvemos o artigo nas seguintes seções. Inicialmente, tecemos considerações acerca dos conhecimentos mobilizados na aula de literatura e da perspectiva dos estudos comparados. Em seguida, apresentamos a intervenção pedagógica realizada durante a execução de um projeto de monitoria em turmas de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Ao final, considerando o horizonte de um curso de formação de professores, também discutimos possibilidades metodológicas de aplicação no Ensino Básico baseadas no comparativismo.

## 2. Conhecimentos envolvidos na aula de literatura

No ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2017) discute o conceito de direitos humanos, entendendo essa temática como exemplar para pensarmos os paradoxos existentes na modernidade. Se, por um lado, o desenvolvimento tecnológico teria alcançado o ápice nos anos que cercaram a publicação do texto, por outro, a distribuição dos produtos desse desenvolvimento não foi feita de maneira equitativa. Ademais, esses bens não podem ser reduzidos aos materiais necessários para a manutenção de nossa vida, uma vez que precisamos incluir o acesso àquilo que, nas palavras do autor, propiciam nossa “integridade espiritual” (CANDIDO, 2017, p. 176).

Para Candido, não é possível viver sem literatura, pois, ainda que seja nas fábulas dos sonhos, ela desempenha papel em nossa existência. Segundo ele, a



produção literária saca palavras do caos, possibilitando a reorganização das experiências, o “primeiro nível humanizador” (CANDIDO, 2012, p. 177). Nesse sentido, o professor concebe a humanização como o processo pelo qual reiteramos os elementos constituintes de nossa humanidade, ao mesmo tempo em que “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2012, p. 180).

Porém, diversas realidades pelo mundo, como é o caso da brasileira, são marcadamente estratificadas, tendo por consequência a geração de barreiras que inviabilizam o acesso a bens culturais (entre eles, os textos literários) para a grande parcela da população. Enquanto o maior contingente populacional se encontra impossibilitado de usufruir desses bens, a elite não frui aquilo que tem acesso, utilizando-os apenas como marcadores de *status* social.

Mais de três décadas após a escrita do ensaio, podemos verificar o retrocesso vivido pelas instituições políticas brasileiras, reflexo de uma mudança de mentalidade que transpassa a sociedade. Nesse contexto, as formas de acesso à literatura tornaram-se mais acirradas e mesmo o espaço dessa disciplina nos currículos escolares passou a ser questionado em favor de abordagens utilitaristas do ensino.

Diferente de conceitos trans-históricos, que perduram com poucas oscilações a depender do contexto sociocultural, a ideia de literatura faz parte do grupo dos conceitos abertos, conforme aponta Vincent Jouve (2012). Nesse sentido, os objetos os quais o termo literatura tem referenciado ao longo do tempo sofreram modificações. Ao traçar uma arqueologia do conceito, o professor reconhece, de início, a vinculação etimológica entre “literatura” e “letra”, da qual emerge a visão do literário como equivalente à cultura letrada. Apenas no século

XVII, a palavra passou a indicar, com maior restrição, os produtos da linguagem relacionados a uma arte, à técnica (JOUVE, 2012). Mesmo em perspectiva sincrônica, nesse período, o termo ainda era comumente utilizado para se referir a toda produção escrita. Apenas com a hegemonia do pensamento positivista, a distinção entre os escritores literários e os de verve científica ou filosófica tornou-se mais delimitada, sendo o século XIX, o momento em que o componente estético foi colocado como definidor do caráter literário de um texto (JOUVE, 2012).

O estabelecimento do conceito de literatura traz consigo a necessidade de apontar, também, funções para esse objeto. Sobre esse aspecto, Antoine Compagnon (2009) enxerga ao menos quatro funções historicamente delegadas aos textos literários: a clássica, a romântica, a moderna e a pós-moderna. A primeira faz-se presente nos estudos literários desde os primeiros tratados da antiguidade greco-latina, a exemplo de alguns diálogos platônicos e da *Poética*, de Aristóteles. Para o primeiro, a poesia encontrava-se impregnada de propriedades perniciosas, tendo em vista o entendimento dessa produção como imitação de segundo grau (PLATÃO, 2011). Em contraponto, Aristóteles (2015) enxergava a poesia como manifestação de aspectos inerentes aos humanos – seres imitativos por natureza –, uma vez que

a literatura deleita e instrui. Indo adiante na *Poética*, a própria catharsis, purificação ou apuração das paixões pela representação, tem por resultado a melhora da vida ao mesmo tempo privada e pública. A literatura – não justificarei aqui o anacronismo que consiste em traduzir poiesis ou mimesis por literatura – detém um poder moral. (COMPAGNON, 2009, p. 37).

A ascensão, na Europa, do pensamento iluminista, por sua vez, serviu como marco divisor no declínio da concepção do poético como conjunção entre os atos



de ensinar e de gerar prazer. Consonante os valores postos em evidência pelas revoluções liberais, a literatura seria um caminho para alcançar o desenvolvimento pessoal. Para os pensadores desse período, “Ela liberta o indivíduo de suas sujeições às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso.” (COMPAGNON, 2009, p. 41).

As particularidades da linguagem literária constituem elemento distintivo da concepção do poético entre o final do século XIX e a entrada no século XX. Nesse período, emergiram os conceitos de desautomatização e de literariedade em meio ao desenvolvimento dos estudos formalistas por parte dos intelectuais do leste europeu. Reconhecer certos modos particulares de articulação da linguagem seria, portanto, a função da literatura (COMPAGNON, 2009). Apesar das análises eminentemente estruturais de textos, o destaque à forma no processo de construção de sentidos é um dos aspectos característicos da linguagem literária.

Como última função histórica, em sentido paradoxal, Compagnon (2009) identifica a inexistência de uma função. Tendo sido deslocada no tempo a favor de diversas abordagens, no momento atual, a literatura chegou, enfim, à função tautológica – aquém e além do serviço a qualquer programa externo a sua própria existência: “É por isso que, desde Baudelaire e Flaubert, tantos escritores foram tentados a recusar qualquer poder da literatura além do exercido sobre ela mesma.” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Na sala de aula, contudo, é necessário reconhecer o texto literário como objeto de ensino; logo, definir e apontar os objetivos – componentes pragmáticos da ação didática – torna-se essencial para a execução dos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Entendida enquanto objeto da linguagem, a literatura traz consigo diferentes saberes, que se imiscuem na construção da materialidade textual. Podemos retomar, nessa perspectiva, o discurso de Roland Barthes (1980), em *Aula*:

a literatura assume muitos saberes [...]. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1980, p. 17-18).

Desse modo, um dos papéis do professor de literatura é mobilizar as informações presentes no texto e os saberes construídos ao redor dele, recorrendo, para isso, às ferramentas construídas pela Teoria, pela Crítica e pela História – tripla hélice que serve como fundamento para os estudos literários. Nesse sentido, reafirmamos a síntese proposta pelo escritor Moacyr Scliar (1995), segundo a qual o contato com a leitura literária constrói-se pelo amálgama entre a prática interpretativa e a possibilidade de deixar ser afetado pelo texto, contando, para isso, com a intervenção docente – mediador da ação processual de elaboração de sentidos.

Em nossa perspectiva, uma maneira de efetivar o movimento de transformação da obra literária em objeto de ensino é a partir do estabelecimento de diálogos intertextuais, interdiscursivos e interdisciplinares na sala de aula. Sendo assim, consideramos que conceitos e perspectivas desenvolvidos pelos estudos comparados podem auxiliar no refinamento das práticas de didatização.

### 3. Prática de ensino na universidade





Nesta seção do trabalho, apresentamos um projeto de monitoria aplicado durante o período pandêmico, na modalidade de ensino remoto, junto às disciplinas vinculadas à área de Literaturas de Língua Portuguesa, com ênfase no estudo das literaturas portuguesa e angolana, a partir da perspectiva do comparativismo literário. O surgimento do plano de ação apresentado relaciona-se, de forma intrínseca, à práxis de sala de aula na universidade, uma vez que teve como origem a sensibilidade de reconhecer lacunas na formação do graduando com relação a conceitos centrais da Literatura Comparada. Nesse sentido, foi constatada a necessidade de introduzir, ainda na graduação, questões concernentes a esta área do conhecimento motivada, dentre outros aspectos, pela verificação do crescimento exponencial desse campo de estudos e pesquisa nas várias instituições de ensino superior.

O plano de trabalho foi contemplado pela atuação remota nos dois semestres de 2021. No primeiro, as atividades foram realizadas na turma de Literatura Portuguesa: Séculos XX e XXI, terceira disciplina obrigatória oferecida pela área ao curso de Letras-Língua Portuguesa (Licenciatura). A ementa deste componente curricular objetiva sistematizar os estudos acerca desse sistema literário, tendo como intervalo o período que compreende desde o movimento neorrealista até a produção contemporânea, localizada após o 25 de abril de 1974 (Revolução dos Cravos). Por sua vez, em 2021.2, as intervenções do projeto de monitoria deram-se no âmbito das disciplinas de Literatura Portuguesa: Eras Romântica e Modernidade, que compreende a produção literária em Portugal por todo o século XIX e o início do século XX, e Literatura Africana em Língua Portuguesa II, que sistematiza o estudo da literatura de Angola.

Em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (2011), objetivamos propiciar, a partir das atividades desenvolvidas, o incentivo à pesquisa em literatura. Entendemos que a pesquisa constitui procedimento inerente ao processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, corresponde à parte significativa da prática docente, pois, segundo o professor:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefares se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Nesse sentido, as ações realizadas pelos monitores nas disciplinas foram organizadas em dois grupos: auxílio à docente durante as aulas – disponibilização de materiais no chat, na turma virtual ou no grupo do Whatsapp –, além da produção e da apresentação de material didático sobre comparativismo, que descreveremos posteriormente.

Com relação ao primeiro grupo de atividades, percebemos que ele está atrelado às novas situações e práticas de ensino motivadas pelo deslocamento em direção ao espaço virtual. Sabemos que a pandemia trouxe marcas profundas para todos os setores da sociedade, afetando a Educação dos diferentes níveis de forma direta. O Ensino Superior não se manteve aquém desses reflexos, a despeito da idade do corpo discente atendido. Dificuldades de acesso e de manipulação das ferramentas essenciais para realizar as atividades, além de questões relacionadas à falta de espaço e de aparelhos apropriados às necessidades foram tópicos recorrentes durante a vigência dessa modalidade de ensino.



Quanto ao segundo conjunto de ações vinculadas ao projeto de monitoria, destacamos a elaboração de material didático introdutório aos estudos comparados e a posterior mediação desse produto em encontro síncrono com os alunos. Nesse caso, houve uma distinção entre as ações ocorridas nas disciplinas, pois, no caso da literatura angolana, verticalizamos discussões acerca da teoria pós-colonial e sua relação com a Literatura Comparada. Apesar dessa modalização, em comum, o processo de construção dos materiais foi dividido em três momentos: (i) preparação (leitura de bibliografia indicada, montagem e revisão do material), (ii) apresentação e discussão em momento síncrono e (iii) reescrita para posterior disponibilização nas turmas da plataforma digital das disciplinas.

Tivemos como texto-base o livro *Literatura comparada* (2006), da professora Tânia Franco Carvalhal, referência introdutória que possibilita situar a Literatura Comparada em uma perspectiva diacrônica. Para a autora, o procedimento comparativo não se restringe aos estudos literários. Porém, neste campo de estudos, ela destaca que “[...] a comparação possibilita [...] uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe.” (CARVALHAL, 2006, p. 8).

Além do percurso histórico de formação do campo, ao elaborarmos o material, exploramos a relação entre a Literatura Comparada e alguns conceitos e teorias críticas, a saber: tradição e modernidade (CARVALHAL, 2006), intertextualidade e dialogismo (FIORIN, 2018), estética da recepção (ZAPPONE, 2019), interdisciplinaridade (COUTINHO, 2017) e teoria pós-colonial (ACHEBE, 2012; BONNICI, 2019). Ademais, acrescentamos ao material exemplos de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação brasileiros com o intuito de demonstrar algumas possibilidades de abordagem do texto literário sob o viés

comparatista, tais como: diálogos entre obras literárias, literatura e outras artes, literatura e filosofia, etc.

As questões suscitadas pelas leituras e discussões no momento de apresentação materializaram-se, por sua vez, em avaliações no formato de seminário, que incorporou a perspectiva comparatista em suas orientações. A opção pelo gênero discursivo oral como forma de avaliação das disciplinas foi motivada pela possibilidade que ele apresenta de verticalizar as análises literárias efetuadas, uma vez que o aluno ou o conjunto de alunos pode se dedicar exclusivamente a um dos textos, prezando, assim, pelo valor qualitativo frente ao quantitativo na avaliação.

Essa metodologia avaliativa foi utilizada nas duas experiências de aplicação, isto é, tanto no trabalho com a Literatura Portuguesa quanto com a Literatura Angolana. Entretanto, para a segunda disciplina, foi elaborado um material complementar acerca da Teoria Pós-Colonial em diálogo com a área de Literatura Comparada. Além dos já citados textos de Bonnici (2019) e Achebe (2012), propomos um estudo em diálogo com o pensamento da professora Inocência Mata (2008; 2014), uma das principais referências das pesquisas em literaturas africanas em língua portuguesa.

Em linhas gerais, a teoria e a crítica pós-coloniais abordam as relações de poder imbricadas na composição de obras literárias, principalmente em espaços marcados pelo processo colonial. Essa perspectiva surgiu em um contexto marcado, por exemplo, pelo Pan-africanismo e pela Negritude, além dos movimentos de luta pela independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia. A princípio, os postulados teóricos que sustentam a perspectiva pós-colonial são provenientes da crítica de língua inglesa. Os textos de Edward Said, como *Orientalismo* (1990) e *Cultura e Imperialismo* (1995), tornaram-se



seminais no movimento de subverter a visão do Ocidente como discurso monolítico. De acordo com Bonnici (2019), a disseminação da crítica pós-colonial está atrelada ao surgimento de questões relativas aos “[modos de] ler as obras de escritores que, escrevendo nas línguas europeias, são etnicamente não-europeus.” (BONNICI, 2019, p. 257).

Frente aos paradigmas cristalizados de autores, obras e formas de recepção, segundo o autor, a postura de viés pós-colonial orienta-se por três procedimentos que podem se realizar em conjunto ou individualmente. São eles: o questionamento do cânone, a releitura de obras e a reescrita. Pelo primeiro procedimento, segundo Bonnici (2019), espera-se desvelar a aparente objetividade instituída ao se pensar a construção do cânone, isto é, revelar as razões que levam à valorização de certas obras em favor de outras e, conseqüentemente, ampliar esse *corpus*. No que concerne à releitura e à reescrita, esses procedimentos encontram-se alicerçados nas ações de retornar às obras, procurando depreender sentidos e implicações eventualmente invisibilizados pelas relações de poder, além de retomar temáticas e questões anteriormente cristalizadas sob a ótica do opressor em novas obras (BONNICI, 2019).

Para Mata (2008), no entanto, o pós-colonial adquire uma funcionalidade polivalente (polissêmica), pois podemos depreender diferentes acepções a partir desse termo: (i) condições históricas e geográficas? (ii) superação de um modelo de sociedade? (iii) somatório de perspectivas antagônicas? Dessa forma, a autora defende, em consonância com Ella Shohat, a ideia de pluralidade abarcada pelo termo, preferindo utilizar a forma "pós-coloniais", contemplando, assim, os diversos grupos minorizados pelo processo de globalização (MATA, 2008).

Apesar do desenvolvimento dos estudos pós-coloniais, é importante perceber que, muitas vezes, a crítica ainda está sendo forjada, majoritariamente, pelas antigas metrópoles. Em decorrência desse aspecto, o olhar do produtor (escritor) e do leitor ainda encontram-se condicionados por paradigmas afins ao “cânone ocidental”. Em contraponto, segundo a professora (MATA, 2008), no caso da crítica das literaturas produzidas nos países africanos, cabe o trabalho de convergência entre a operacionalização do repertório teórico-metodológico desenvolvido nos centros europeus e o compromisso ético.

Nos estudos comparados, a emergência das leituras pós-coloniais explora potencialidades de investigação como ferramentas em contraponto aos paradigmas anteriormente assegurados. Se observarmos os diferentes campos de investigação que emergiram entre os séculos XVIII e XIX, percebemos uma perspectiva hegemônica de orientação histórico-comparativa (lembramo-nos, por exemplo, da abordagem dos estudos linguísticos da época). É nessa época que, no âmbito dos estudos literários, a perspectiva comparada vai se difundir, sendo institucionalizada em departamentos espalhados pelo mundo na virada para o século XX.

Desse modo, a Literatura Comparada se insere na correnteza dos movimentos que questionavam a imobilidade e a universalidade de conceitos e categorias (NITRINI, 2000). A Escola Francesa, por exemplo, que passou a ser referenciada como Escola Clássica, apresentava como objetivo máximo de trabalho o reconhecimento de fontes e influências, a partir da verificação do contato efetivo entre autores e literaturas. Uma consequência da perspectiva foi a manutenção da ideia de débito, conforme aponta Tania Carvalhal: “Mas havia nesse procedimento uma outra intenção: estabelecida a analogia, instalava-se o débito. E a relação se convertia num saldo de créditos e débitos.” (CARVALHAL, 2006, p. 76).



Como contraponto às leituras respaldadas na ideia de dívida entre sistemas literários ou entre autores, que, muitas vezes, repercutem vínculos de relação de poder, a emergência dos estudos comparados contribui para o questionamento de leituras amparadas na permanência de pensamentos e de epistemologias coloniais, pois

é preciso não esquecer que a construção da identidade, mesmo a literária, é o resultado da dialética da tensão entre o mesmo e o outro. Eis porque cada vez mais a literatura comparada se apresenta como o estudo mais adequado para responder às solicitações da ideologia multicultural [...]. (MATA, 2014, p. 39-40).

Consideramos que a interseção dos dois campos dos estudos literários apresentados gera reflexos positivos na formação de professores e nas práticas mediadoras de leitura nas salas do Ensino Básico. Na seção seguinte, tecemos algumas considerações acerca das potencialidades que a compreensão da Literatura Comparada, dos seus métodos e dos seus conceitos principais podem abrir vertentes de trabalho na aula de Literatura.

#### **4. Prática de ensino na universidade**

Os cursos de licenciaturas em Letras preocupam-se com a formação de corpo docente qualificado para atuar junto às turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. Ao recortarmos as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, percebemos a delimitação de quatro eixos de trabalho com a linguagem: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Os

conteúdos trabalhados na disciplina de língua materna encontram-se organizados a partir das esferas de circulação dos gêneros e dos usos da linguagem.

Considerando a área de investigação deste trabalho e nossos objetivos, delimitamos o campo artístico-literário como foco de reflexão. Este campo de circulação da linguagem é descrito na BNCC (BRASIL, 2018) como o estudo de manifestações culturais diversas, com o objetivo de conjugar fruição e análise nas práticas de letramento literário. Além disso, delimita-se no documento a possibilidade de pensar os textos em diálogo a partir das relações possíveis de serem construídas no processo de leitura, como explicita-se nesta habilidade definida para os últimos anos do Ensino Fundamental:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 187).

Como podemos observar, a leitura dos documentos oficiais que orientam as práticas de ensino de literatura no país direciona, ainda que de forma implícita, o comparativismo como uma estratégia que pode ser mobilizada no trabalho com os textos literários. No entanto, as potencialidades que a abordagem comparatista pode propiciar nas práticas em sala de aula ainda não são tratadas da maneira devida, uma vez que, de forma hegemônica, as aulas de literatura continuam arraigadas à perspectiva dos estilos de época, que considera a historiografia dos textos como fim em si mesmo – principalmente se considerarmos os paradigmas de ensino orientadores para o Ensino Médio.





Em análise acerca da leitura desenvolvida por alunos inseridos nessa etapa de formação, Oliveira (2013) identificou a existência de um descompasso entre os modos como o contato com o texto literário se dá em práticas cotidianas dos alunos e no processo de didatização. Para a pesquisadora, isso contribuiu para o surgimento de um fosso entre esses dois domínios nos quais o adolescente, sujeito e leitor em formação, está localizado. Algumas consequências percebidas como resultantes dessa fratura são, por um lado, a falta de legitimação daquilo que o jovem lê como objeto literário e, por outro, a desmobilização das leituras propostas em sala, aspecto que se evidencia, sobremaneira, nos últimos anos do Ensino Básico.

Em contraponto a esse modelo cristalizado, entendemos que as contribuições da História da literatura – assim como da Teoria e da Crítica – devem ser manuseadas pelo professor, contudo, sem abrir mão do contato duplamente afetivo e efetivo com o texto, objeto central para elaboração de semioses na sala de aula. Desse modo, concordamos com a leitura de Mello (2013), entendendo, portanto, que

um dos papéis mais relevantes dos estudos de literatura comparada para a promoção da leitura literária é o de mobilizar conhecimentos da história, da crítica e da teoria literária para embasar as análises comparativas entre autores, textos, estilos e gêneros em situações de ensino [...] a fim de fornecer subsídios para que a formação de professores e a prática docente na Educação Básica provoque no aluno uma atitude comparativista, um meio de tornar fascinante a sua trajetória de leitura. (MELLO, 2013, p. 103-104).

Com o objetivo de perscrutar algumas linhas de força da aplicação da abordagem comparatista no Ensino Básico, apresentaremos, a seguir, de forma

sintética, três propostas de trabalho em que são utilizados elementos teórico-metodológicos provenientes da Literatura Comparada para sua formulação.

Como primeira perspectiva, utilizamos, também, os procedimentos teóricos da crítica pós-colonial ao efetuarmos uma leitura em contraponto de *Os Lusíadas*, de Camões - texto incontornável da Literatura Portuguesa devido a sua importância histórica, linguística e estética -, e um poema da autora santomense Conceição Lima. Assim como o texto camoniano foi, historicamente, retomado por outros autores portugueses, a exemplo de Fernando Pessoa em *Mensagem*, ele também foi recuperado por autores originários das antigas colônias portuguesas em África, que, em seus textos, evidenciam as relações de poder presentes na construção do épico. Esse é o caso da poeta Conceição Lima, no poema "Anti-epopeia":

Aquele que na rotação dos astros  
e no oráculo dos sábios  
buscou de sua lei e mandamento  
a razão, a anuência, o fundamento

Aquele que dos vivos a lança e o destino detinha  
Aquele cujo trono dos mortos provinha

Aquele a quem a voz da tribo ungiu  
chamou rei, de poderes investiu

Por panos, por espelhos, por missangas  
por ganância, avidez, bugigangas  
as portas da corte abriu  
de povo seu reino exauriu.  
(LIMA, 2012, p. 12).

A análise em conjunto dos dois textos possibilita visualizar, concretamente, os movimentos desenvolvidos pela crítica pós-colonial de releitura e reescrita



---

(BONNICI, 2019). Distanciando-se do tom laudatório que, por vezes, cerca a descrição da empreitada portuguesa, Conceição Lima volta-se para o processo colonial, desvelando, desde o título, os mecanismos discursivos de dominação sobre os povos subalternizados. Conjugando esses poemas no Ensino Básico, a nosso ver, permite observá-los em contraponto, colocando em tensão os valores mobilizados por cada autor em seu período histórico. Nesse sentido, concordamos, também no aspecto didático, com Inocência Mata por entendermos que “o ensino de outras literaturas e a sua inscrição no mapa das ‘literaturas consumidas’ é uma das estratégias para reverter a dimensão eurocêntrica da instituição canônica” (MATA, 2014, p. 34).

Outra possibilidade de trabalho se apresenta a partir das relações entre literatura e outros sistemas semióticos, configurando outra face pela qual a abordagem comparatista pode ser efetuada. Com esta segunda proposta, pretendemos mobilizar o diálogo fértil que o texto literário pode estabelecer com a canção popular. Não podemos, portanto, confundir canção e música, pois, enquanto esta corresponde a um tipo de linguagem específico, aquela é um gênero resultante da convergência de signos, quando a palavra encontra a melodia e o ritmo. Nesse sentido, voltamos-nos para os diálogos que podem ser evidenciados entre a cantiga “Ai flores do verde pino”, do “rei-poeta” Dom Dinis, e a canção “Juazeiro”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga.

No poema, enquadrado na tradição das Cantigas de Amigo, um eu lírico feminino partilha com um pinheiro as dores de se ver apartada de seu amado. Vejamos algumas estrofes da cantiga:

— Ai flores, ai flores do verde pino,  
se sabedes novas do meu amigo?

Ai Deus, eu é?  
[...]  
— Vós me perguntades polo voss'amigo  
e eu bem vos digo que é san'e vivo.  
Ai Deus, e u é?  
(DINIS, 2022).

Pela tipografia, marcada pelo uso dos travessões, fica evidente a presença das duas vozes que, formalmente, ocupam a mesma extensão dentro do texto. Enquanto nos quatro primeiros tercetos, é a moça que assume a posição de sujeito de enunciação, nas estrofes finais, as “flores do verde pino” tornam-se enunciadorees. Desempenhando o papel de confidente, a natureza responde às perguntas colocadas, afirmando que em breve a saudade será sanada, pois o amigo regressará “ant’o prazo passado”.

Já na canção do século XX, o sujeito da enunciação elege o juazeiro, árvore frondosa comum na região semiárida do nordeste brasileiro, como coenunciador, a quem direciona perguntas em busca de notícias sobre a amada:

Juazeiro, juazeiro  
Me arresponda, por favor,  
Juazeiro, velho amigo,  
Onde anda o meu amor  
  
Ai, juazeiro  
Ela nunca mais voltou,  
Diz, juazeiro  
Onde anda meu amor  
(TEIXEIRA; GONZAGA, 2022).

A diferença temporal e mesmo algumas mudanças no registro escrito podem provocar o distanciamento do leitor frente a textos escritos há quase 1000 anos, como é o caso das cantigas medievais. Porém, colocar em evidência a proximidade



que eles tinham com a música apresenta-se como um caminho pelo qual pode ser desenvolvido o contato com essa produção, evidenciando, nesse processo, aspectos temáticos e composicionais. Soma-se a isso, a possibilidade de apresentá-los junto à canção, um gênero muito consumido por diversos segmentos sociais e que guarda, ainda que na contemporaneidade, aspectos vinculados à tradição da poesia lírica trovadoresca.

Ainda com base na perspectiva comparatista, acreditamos que é possível trazer as redes de sociabilidade do aluno para a sala de aula, expandindo seu repertório mediante a sobreposição entre a produção literária e, por exemplo, narrativas de caráter popular, como é o caso das lendas urbanas. Do ponto de vista metodológico, isso evidencia um caráter ético e político, visto que se reconhece o conjunto de conhecimentos e de repertórios que os alunos trazem para a sala de aula.

Tendo em vista as particularidades de cada espaço de ensino, circunscrevemos esta terceira proposta ao contexto potiguar, uma vez que trabalhamos com a história da Viúva Machado, figura fantasmagórica que faz parte do imaginário da capital do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, propomos um plano de trabalho em que essa narrativa é colocada para dialogar com *A noite do castelo* (1836), do poeta romântico português António Feliciano de Castilho, que, devido à separação cronológica e ao modo de composição, pode afastar o aluno da atualidade.

Em comum, a história oral e o poema trabalham com a construção de espaços assombrados. A Viúva Machado foi uma personagem real da cidade que, segundo as narrativas populares, comia o fígado de crianças como forma de minimizar os efeitos da doença que lhe acometia. Utilizando a lenda como

elemento motivador, buscaremos aproximar o aluno da temática presente no texto de Castilho, relacionando-o às manifestações culturais da cidade. Com isso, consideramos que os alunos poderiam apresentar suas impressões sobre a lenda e acessar seus conhecimentos prévios sobre as narrativas de terror. Desse modo, ao trabalho com a leitura, pode ser adicionada a experiência com a produção de textos. Como maneira de registrar a experiência dos alunos, sugerimos a proposição de um exercício de escrita de microcontos, pequenas narrativas de terror que tenham como motivação algum elemento macabro.

## 5. Considerações finais

As reflexões apresentadas neste trabalho partiram da realidade concreta vivenciada durante a vigência de um projeto de monitoria. Uma vez que o surgimento do plano de trabalho encontra-se relacionado a uma evidência verificada nas dinâmicas em sala de aula nos cursos de formação de professores, a práxis constitui-se enquanto componente central das ações realizadas e das propostas aqui elaboradas.

Mesmo com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de literatura e a emergência de novas abordagens de transposição didática, ainda verificamos o formato de apresentação de períodos históricos como perspectiva norteadora nas salas de aula. Frente a esses modelos enrijecidos, consideramos que os elementos teórico-metodológicos fornecidos pelo campo dos estudos comparatistas funcionam como uma abordagem de ensino que foge às formas cristalizadas, tendo em vista que, entre outros aspectos, permite romper com os limites dos períodos históricos e das nacionalidades, alargando, portanto, os horizontes imaginativos dos leitores em formação.



Assim como essa perspectiva demonstra potencialidades de aplicação nos cursos de graduação em Letras, ela também pode reverberar em novos prismas a partir dos quais o texto literário pode ser concretamente mobilizado no Ensino Básico. Com as três propostas de aplicação comentadas no artigo, procuramos demonstrar diferentes faces que podem ser efetivadas, aprimoradas e adaptadas aos diversos contextos de ensino-aprendizagem, levando em consideração, como aspecto imprescindível, os traços contextuais que abarcam a realidade na qual a ação didática se efetua.

Por meio do diálogo entre autores clássicos que fazem parte do cânone em Língua Portuguesa, como Camões, e vozes da literatura contemporânea, a exemplo de Conceição Lima, ou entre textos institucionalizados e manifestações da tradição oral, ou ainda, abordando as relações entre a literatura e outras artes, como a canção, o comparatismo permite enxergar outras frestas pelas quais a leitura pode se inscrever no espaço escolar, ampliando, desse modo, a rede de leituras, de leitores e de sentidos que se constroem, mutuamente, ao redor de um texto.

## Referências bibliográficas

ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2015. p. 17-52.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 25 jun. 2022.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2019. p. 253-280.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-193.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Antônio Feliciano. A noite do castello. In: CASTILHO, Antônio Feliciano. *A noite do castello e confissão de Amélia*. Lisboa: Lisbonense, 1836.

COUTINHO, Eduardo de Faria. *O comparativismo e seus diálogos nos tempos de hoje*. ComparArte, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 8-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ca/article/view/11529>. Acesso em: 12 maio 2021.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DINIS, Dom. *Ai flores, ai flores do verde pino*. Disponível em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=592&tr=4&pv=sim>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LIMA, Conceição. *A dolorosa raiz de Micondó: poesia*. São Paulo: Geração Editorial, 2012.





MATA, Inocência. *A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência?* O Marrare, Rio de Janeiro, n. 8, 2008. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero8/inocencia.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185>. Acesso em: 20 set. 2021.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, [s. l], v. 15, n. 22, p. 89-114, 2013. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/299/303>. Acesso em: 30 jul. 2022.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>. Acesso em: 26 out. 2023.

PLATÃO. *Íon*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROSA, Allan da. *Pedagogia: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCLIAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 161-177.

TEIXEIRA, Humberto; GONZAGA, Luiz. *Juazeiro*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/261213/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2019. p. 183-193.

Recebido em 14/03/2023

Aceito em 24/10/2023