



SUSTENTABILIDADE, LEITURA SUBJETIVA E DIDÁTICA DA LITERATURA¹

Francisco Neto Pereira Pinto²

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão que coloca em diálogo a leitura subjetiva de literatura e sustentabilidade no âmbito da didática literária. Entendemos que um dos aspectos da sustentabilidade, no ensino, relaciona-se ao aprendizado profundo, que, embora lento, faz sentido na e para a vida do leitor. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, a leitura subjetiva de literatura considera desejável e legítimo o investimento moral, emocional, psicológico e espiritual do sujeito leitor no processo interpretativo do texto literário, oportunizando, assim, a mobilização daquele que lê segundo as dimensões objetiva e subjetiva. Assim, a conclusão a que chegamos é que a leitura subjetiva de literatura pode ajudar a promover uma didática literária mais sustentável, porque conduz a um aprendizado profundo – do ponto de vista objetivo e subjetivo, segundo o qual o sujeito é levado a conhecer não apenas o texto literário, mas também um pouco mais de si mesmo, dos outros e dos mundos que (o) habitam.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade, leitura subjetiva de literatura, didática literária

ABSTRACT: The aims this text is set a reflection that puts in dialogue the subjective reading of literature and sustainability in the scope of literary didactic. One of the aspects of sustainability, in teaching process, relates to deep learning, which though low makes sense in the and to the life of reader. In the same direction the subjective reading process consider as desirable and legitimate the moral, emotional, psychological and spiritual investment of the reader in the interpretative process of the literary text. This methodology gives opportunity to mobilization of the objective and subjective dimensions of that which read. Thus, our conclusion is that subjective reading of literature can helps to promote one literary didactic more sustainability because it promotes deep learning – both of point of view objective and subjective. This learning leading the reader brought to know not online the literary text, but also a little more of himself, of the others and the worlds that he inhabits.

KEYWORDS: Sustainability, subjective reading of literature, literary didactic

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de literatura, hoje, no Brasil, passa por um momento de efervescência. Cada vez mais estudiosos dos estudos literários deslizam o olhar do objeto literatura em si para o campo de estudos que investiga o ensino de literatura nos vários níveis de ensino e segundo os mais variados aspectos: metodologia de ensino, letramento literário, literatura infanto-juvenil, formação de leitores, literatura de cordel etc. O fato é que, desde a década de 1970, quando o ensino de literatura começa a germinar como área de investigação científica, muito já foi publicado a respeito – artigos, dissertações, teses e livros, de modo que, como diz Hélder Pinheiro (2014, p. 10), “já podemos dizer que temos um conjunto de pesquisas que contribuem para uma efetiva mudança no ensino de literatura no país”.

Concordamos com esse estudioso especialmente quando visualizamos um ensino de literatura ainda fortemente orientado pela história literária, centrada no nacionalismo, e pela análise literária que se desenvolve em uma perspectiva formal e técnica, como bem coloca Neide Luzia Resende (2013a e 2013b). Contudo, já bem avançados na segunda década deste novo milênio como estamos, novas preocupações e exigências que ocupam as agendas nacional e internacional – e que atingem os sistemas de ensino, não podem ficar de fora das reflexões que são feitas no âmbito da didática da literatura. Neste sentido, Resende (2014, p. 51) alerta que está posto

um novo contexto, decerto mundial, que requer dos processos educativos esforço para adequar-se aos novos tempos, o que em última instância demanda uma nova ética para a escola: ler para reconhecer-se, para ter prazer, para dar lugar à subjetividade, para construir a base de um pensamento autônomo e crítico.

A primeira observação que queremos fazer sobre o recorte apresentado é que, conforme a estudiosa, é necessário que os processos educativos se transformem para não ficar alheios ao contexto maior, de ordem mundial. A autora fala também de novos tempos, o que nos leva a pensar que, o que foi idealizado para o ensino de literatura, nos moldes do pensamento iluminista, embora não deva de maneira alguma ser ignorado ou simplesmente descartado, já não é mais suficiente para dar conta das demandas dos tempos atuais. Como já apontado, o ensino de literatura, pautado pela historiografia literária nacional e pela análise técnica e formal das obras, ainda é fortemente presente no Brasil e, embora já venha sendo combatido há muito, agora começa a dividir espaço com novas mentalidades e metodologias, orientadas para o trabalho não somente voltado à razão, ao intelecto, mas também à emoção, à subjetividade e aos valores e posicionamentos do sujeito leitor.

Uma outra estudiosa que se interessa pelo ensino da literatura, a crítica e ensaísta Leila Perrone-Moisés (2008), já havia falado também da necessidade de os professores de literatura alinharem sua prática aos novos tempos, isso porque a sociedade se transforma, como também as exigências postas aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, aos que ensinam literatura. Certamente, hoje vivemos em um contexto muito diferente ao apontado por Wolfgang Iser (2002), quando diz que, antes da década de 1960, a educação literária era a pedra de toque da sociedade burguesa ocidental. Àquela época, um ensino orientado sobretudo pela razão, voltado ao intelecto, era altamente valorizado e, portanto, adequado. No entanto, conforme o recorte que fizemos do texto de Rezende (2014), já apresentado, a nova ética para o ensino desse novo tempo requer um trabalho com o literário voltado não somente para o intelecto, mas que demande também do leitor o envolvimento subjetivo, em um movimento em que o leitor conheça não apenas o texto, mas também a si mesmo e que desenvolva um pensamento mais crítico e subjetivo.

Tendo este cenário como pano de fundo, pretendemos, neste texto, desenvolver uma reflexão que coloca em diálogo a leitura subjetiva de literatura e sustentabilidade na didática literária. Mais especificamente, iremos defender a ideia de que a leitura subjetiva de textos literários na escola contribui para um ensino mais sustentável, posto que mobiliza o leitor não apenas com sua estrutura cognitiva, mas também emocional, ética e espiritual, ou seja, o ser em toda a sua completude. Um engajamento desta natureza por parte do leitor propicia, por sua vez, um aprendizado mais duradouro, profundo, embora talvez mais lento, contudo mais favorável à produção de sentidos para a vida. O interessante é que este tipo de ensino não despreza a atenção que se deve dar à forma quando o objeto em consideração é o texto literário nem tampouco ao contexto de produção em que ele foi forjado, mas está atento, sobretudo, em criar cenários para que o leitor possa se relacionar de maneira ainda mais profunda com o texto literário, objetivo que a leitura subjetiva pode ajudar a alcançar.

SOBRE A SUSTENTABILIDADE

O termo *sustentabilidade*, hoje, é largamente difundido e usado nas mais variadas esferas sociais da comunidade internacional, com múltiplos significados e para os mais diversos propósitos. Isso se dá porque, conforme diz Elimar Pinheiro do Nascimento (2012, p. 51), atualmente “há um verdadeiro mar de literatura que aborda o tema das maneiras mais diversas”, dada a polissemia associada ao emprego da palavra, especialmente quando se tem em mente que sustentabilidade, depois das

reuniões de Estocolmo (1972) e do Rio (1992), passou a ser usada em conexão com desenvolvimento, formando a expressão adjetiva *desenvolvimento sustentável*. Talvez seja por isso que, quando recorremos a importantes fontes em busca de uma definição de sustentabilidade, encontremos aquela empregada para desenvolvimento sustentável, sendo uma das mais conhecidas a elaborada pelo Informe Bruntland, em 1988. Esse é o caso, por exemplo, da noção empregada por um documento elaborado pela UNESCO, veículo do resultado final da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, conforme segue: “desenvolvimento sustentável é o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações para satisfazer as suas” (UNESCO, 1999, p. 31). Esta é a mesma definição empregada por Henrique Leff, em seu saber ambiental (2007), que o faz, contudo, com o propósito de problematizá-la, como veremos mais adiante, neste texto.

Ignacy Sachs (2007) também afirma que a palavra sustentabilidade tem circulado em espaços de muita confusão semântica, suscitando diferentes significados, especialmente a partir da Conferência Mundial de 1992, quando se torna imperativo na retórica política planetária. Para o autor, sustentabilidade “evoca constância (*steadiness*), uma combinação de regularidade e perenidade” (SACHS, 2007, p. 286) e, no seu entender, pode ser pensada como sustentabilidade geral e como sustentabilidades parciais, que seriam: a social, a cultural, a ecológica, a ambiental, a territorial, a econômica, a política (nacional) e a política (internacional). Esta definição de Sachs é da maior importância para pensarmos a relação entre sustentabilidade e educação, em especial o ensino da literatura com ênfase na leitura subjetiva, ao que retornaremos no tópico seguinte.

É interessante dizer que a definição de sustentabilidade, tal como aparece no Informe Bruntland, tem sido cada vez mais despolitizada e perdido a força de sinal reorientador do processo civilizatório da humanidade, como bem assinala Leff (2007). Para o estudioso, isso tem acontecido porque os discursos da sustentabilidade, majoritariamente, têm sido engolidos pelo neoliberalismo global que sujeita tudo e a todos aos ditames do capital e, assim, desprovida daquela força inicial, a palavra sustentabilidade circula nos discursos sem, contudo, materializar sua proposta de modo concreto na ordem das coisas. Nos termos de Leff (2007, p. 26),

As estratégias fatais do neoliberalismo ambiental resultam de seu pecado capital: sua gula infinita e incontrolável. O discurso da globalização aparece como um olhar glutão que engole o planeta e o mundo, mais do que uma visão holística capaz de integrar os potenciais sinérgicos da natureza e os sentidos criativos de diversidade cultural.

Posto isso, firmamos posição em favor de uma visão de sustentabilidade que se ergue como uma outra racionalidade que contesta o paradigma cartesiano, mecanicista, simplificador, unidimensional e fragmentador presente não somente na esfera de produção dos conhecimentos e na ordem econômica mas em todas as dimensões da modernidade globalizante. Neste sentido, Leff (2007, p. 31) diz que

o princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano.

Esta nova racionalidade certamente já está sendo construída e disputa espaço com a racionalidade ainda dominante do velho paradigma cartesiano. Neste contexto de segunda década do novo milênio, esta nova racionalidade, fundada na noção de sustentabilidade, parece ainda mais plausível, quando pensamos que muitos dos limites anunciados por volta dos anos 1960 já não estão mais tão distantes de nossa geração, mas são algo que nos deparamos, de fato, no real do dia a dia, como, por exemplo, a desordem no ciclo da chuva que afetou severamente o Sudeste brasileiro, em 2015. Palavras como constância, regularidade e perenidade, que repousam na base da definição de Sachs (2007) para sustentabilidade, fazem todo o sentido e, mais ainda, quando se conjugam ao “imperativo ético de solidariedade sincrônica e diacrônica com gerações presentes e futuras” (SACHS, 2007, p. 290). Estamos bem de acordo com o este autor quando fala de uma solidariedade com as gerações presentes, onde quer que sejam encontradas, porque já não são somente as futuras que estão ameaçadas.

Do que expomos, é possível perceber que sustentabilidade não circunscreve seu raio de significação apenas à esfera ecológica ou ambiental, embora talvez essas referências sejam as primeiras a se impor quando o tema é abordado. Neste trabalho, iremos falar de sustentabilidade na esfera educacional, em particular voltada à didática literária, defendendo a tese de que a leitura subjetiva de literatura nos tempos atuais pode ajudar a promover um ensino mais sustentável. Cumpre ressaltar que nossa proposta não é inédita, pois essa relação entre sustentabilidade e educação já foi feita, por exemplo, por Andy Hargreaves e Dean Fink (2007), que se debruçaram sobre a gestão escolar segundo os vieses dos sete princípios da liderança sustentável. Neste texto, iremos defender nossa proposta ancorados em um dos princípios defendidos por esses autores, que é o da profundidade, movimento similar ao que fizeram Wagner Rodrigues Silva, Janete Silva dos Santos e Bárbara de Freitas Farah (mimeo), que articularam sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial.

SUSTENTABILIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM

A sustentabilidade, conforme os autores que estamos trazendo neste texto, não se restringe apenas às esferas ecológica e ambiental, embora sejam as mais conhecidas, mas abarca todas as esferas da vida, pois, conforme Hargreaves e Fink (2007, p. 23), o conceito “se ocupa basicamente do desenvolvimento e da preservação do que importa, se difunde e dura, de modo a criar conexões e desenvolvimento positivos entre as pessoas e não prejudicar os outros no presente e no futuro”. O ensino e a aprendizagem no âmbito da educação pública formal é algo que importa e que passa por processos de esgotamentos no Brasil, basta ver a demanda por satisfação de padrões de desempenho educacional cada vez mais altos, muitos deles internacionais, por um lado e, por outro, professores, gestores e alunos cada vez mais exauridos e desconectados do propósito de produzir ensino e aprendizagem de qualidade e que faça sentido na e para a vida.

As testagens, as medições, a padronização, a quantificação e outros mecanismos congêneres são variáveis dominantes nos sistemas educacionais brasileiros, exercendo pressão no ambiente de aprendizagem, cujo ônus recai em sua maior parcela sobre o professor e o aluno, gerando insustentabilidade, que pode ser trazida por um ensino que prima pela variedade e quantidade, realizado às pressas e de modo fragmentado e, além disso, no outro polo, uma aprendizagem superficial e passageira, com pouca possibilidade de difusão e durabilidade. Contudo, não deveria ser assim, pois, como dizem Hargreaves e Fink (2007, p. 17), “como um processo quase universal que molda gerações do futuro, a educação deveria ser tratada como um dos empreendimentos mais duradouros de todos”. Nesta direção, sustentabilidade em educação está relacionada, em grande medida, a aprendizado duradouro e profundo, portanto significativo e que faça sentido para a vida, como se pode perceber das palavras seguintes

sustentabilidade não é apenas uma metáfora emprestada da ciência ambiental. É um princípio fundamental para se enriquecer e preservar a riqueza e a interconectividade de toda a vida, e o aprendizado encontra-se no coração da vida de alta qualidade (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 17 – ênfase nossa).

É importante ressaltar, porém, que não é qualquer aprendizado que é sustentável, mas sim aquele que é profundo, que dura e faz sentido para a vida, e seria este o aprendizado que a educação deveria tomar como propósito a desenvolver, como defendem Hargreaves e Fink (2007, p. 34), quando dizem: “do ponto de vista da sustentabilidade, o coração deste propósito deve ser o aprendizado – algo que é,

por si só, sustentador – e não apenas qualquer aprendizado, mas o aprendizado que importa, se difunde e dura por uma vida inteira”. O aprendizado superficial, por outro lado, aquele promovido com vistas apenas às testagens, estaria fora do propósito educacional, uma vez que “não é tudo, nem qualquer coisa, que precisa ser sustentado ou mantido. Não tem sentido sustentar o aprendizado que é trivial ou que desaparece assim que é testado” (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 34). Assim, um dos princípios da educação sustentável é o aprendizado amplo e profundo, cujo sentido afina-se com o da vida, e este é o princípio que assumimos neste texto, fazendo link com a leitura subjetiva no ensino de literatura.

O aprendizado amplo e profundo é lento, requer demora, tempo, e apela às várias instâncias que configuram o ser complexo e multidimensional encontrável nas escolas no plano da realidade, ao contrário do aprendiz abstrato idealizado de inspiração positivista/iluminista pressuposto na didática literária ainda dominante nas escolas públicas brasileiras. Um aprendizado sustentável, lento e profundo mobiliza as emoções, o intelecto, a ética e o espiritual, como se pode ver nas seguintes palavras de Hargreaves e Fink (2007, p. 38)

Aprendizado amplo e profundo para todos os estudantes – e para todos os adultos que trabalham com ele – é então aprendizado para construir sentidos, aprendizado para a compreensão, aprendizado para a vida. É o aprendizado que engaja os estudantes em todos os sentidos – intelectualmente, socialmente, emocionalmente e espiritualmente.

Como se percebe, o aprendizado sustentável, amplo e profundo, exige um tipo de ensino que se coloque como objetivo ensinar mais que conteúdos assimiláveis intelectualmente, pois o sentido da vida é forjado na completude do ser, e não apenas em porções fragmentadas, como poderia fazer crer uma mentalidade de inspiração cartesiana, bem ao gosto da fragmentação e quantificação. Nos termos de Hargreaves e Fink (2007, p. 40), “o aprendizado amplo e profundo, que se estende para além da cobertura do conteúdo, dos básicos em leitura e escrita ou da necessidade premente de capital humano, é uma parte essencial da narrativa maior e mais esperançosa do que as escolas deveriam fazer”. É interessante notar que, para que a aprendizagem ampla e profunda possa ocorrer entra em questão o fator tempo, depondo contra a pressa, a velocidade, o conteúdo em demasia e sua alta rotatividade, pois, como ainda dizem Hargreaves e Fink (2007, p. 45), “águas calmas correm com constância. O aprendizado profundo raramente é rápido ou precipitado”.

Há tempo e tempos. Nem sempre os tempos das emoções, do processamento cognitivo, da inquietação e da resolução ética e espiritual correspondem ao do relógio

e do calendário, impassível, inexorável, tirano. Tempo da escola, das aulas fragmentadas, dos conteúdos já definidos que reclamam cobertura ou ao menos breves pinceladas e, neste ritmo, “o conhecimento lento, que planta as sementes da criatividade e da inventividade, é cada vez mais negligenciado nas escolas” (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 45). Para estes autores, o aprendizado lento é como se fosse uma mola propulsora para nossa capacidade de cultivar ideias criativas e inovadoras e, mais que isso, indispensável para lidar com problemas complexos e difíceis, muitos deles requerendo soluções inéditas. Além disso, o conhecimento lento “é indispensável a uma apreciação completa da música, da poesia e das formas de arte” (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 46).

Não significa isso dizer que todo o agir do sujeito neste mundo veloz e fugaz tenha de ser lento e ruminativo, posto que a velocidade é um dos ditames da vida global desde os primórdios da modernidade e quanto mais o é nesta segunda década do século XXI. Responder às demandas de nosso tempo requer, certamente, pensar rápido e agir prontamente, o que poderia justificar a recusa em se promover a aprendizagem profunda e lenta, sob a alegação de que os tempos já não o permitem e que tal insistência configuraria irresponsabilidade e imprudência. No entanto, antes de serem excludentes, o pensar e o agir rápidos e o aprendizado lento e profundo são duas vias que se alimentam mutuamente e que precisam ser, igualmente cultivadas, pois, como argumentam Hargreaves e Fink (2007, p. 48), “ter a habilidade de agir no momento e pensar sem perder a calma depende de conhecimento e compreensão profundos, acumulados lenta e cuidadosamente ao longo de muitos anos. Pensamento rápido e conhecimento lento são alter-egos, não caminhos distintos”.

A insustentabilidade no ensino-aprendizagem, entretanto, se manifesta em grande medida por meio de uma brutal realidade, nem o pensamento rápido nem o aprendizado lento estão sendo promovidos satisfatoriamente na maioria das escolas. Neste sentido, Hargreaves e Fink (2007, p. 48) dizem que “em sua maioria, nossas escolas não nos dão nem pensamento rápido nem conhecimento lento. Em vez disso, oferecem doses massivas de conteúdo ou dietas infinitas de memorização e testagem”. Importante ressaltar que as reflexões dos autores tomam como base os sistemas de ensino da Austrália, Estados Unidos da América e da Inglaterra. No entanto, tanto lá, como cá, no Brasil, as realidades parecem dialogar, ou seja, há um predomínio de interesse pelos conteúdos, pela memorização e pela testagem, em detrimento de uma maior preocupação com a aprendizagem e, sobretudo, com uma aprendizagem que possa fazer sentido não apenas enquanto geração de números, de dados, mas sentido para a vida. Iremos, no próximo tópico, relacionar sustentabilidade com a leitura subjetiva de literatura no campo da didática literária, defendendo a ideia de que este

tipo de leitura mais que satisfaz a lógica do conteúdo a cumprir, da memorização e das testagens, pois faz sentido para vida do aprendiz, uma vez que o mobiliza intelectual, espiritual, moral e emocionalmente.

SUSTENTABILIDADE E LEITURA SUBJETIVA DE LITERATURA

A subjetividade, nos estudos literários, segundo Perrone-Moisés (1998), sempre foi um problema, este que ainda continua sendo o calcanhar de Aquiles no ensino de literatura que se pratica, no Brasil, tanto na graduação em Letras, no ensino superior, quanto no ensino médio, na educação básica. O fato é que o ensino de literatura se confunde com estudos literários e ao fim e ao cabo o que se estuda é crítica, teoria ou história da literatura, isso porque mesmo quando o texto literário ocupa o centro da cena geralmente o faz não como um *fim*, mas como um *meio* para se estudar outra coisa, elementos que lhe são quer internos, constitutivos da forma, quer externos, índices de sua relação com o meio, com o contexto. De qualquer forma, dificilmente a ênfase recai no polo da recepção da obra pelo leitor segundo uma relação de implicação deste com o conteúdo da obra literária, ou seja, esta parcela de humanização com a qual o texto literário pode contribuir para a formação do homem fica de fora da didática literária.

No geral não se quer saber como o estudante é afetado pelo conteúdo da obra, ou seja, como o texto lhe faz sentido, se relaciona com sua história, com sua vida, como lhe toca adversamente, ou seja, como ressoa em sua subjetividade, demandando-o emocional, moral e espiritualmente. Pode-se estudar a obra analiticamente e mesmo a partir dela a sociedade com a qual se relaciona, mas dificilmente a implicação do sujeito com a obra que lê, quer dizer, como a obra reclama o seu leitor isso é coisa que não interessa. Silêncio. É bem verdade que o estudo analítico, formal e técnico contribui para a humanização do estudante, mas apenas em parte. A potência da literatura deriva de sua forma e conteúdo, da indissociabilidade entre eles no todo que é a obra e, se assim for, é o contato com o todo que mais contribui para a humanização do leitor. Neste sentido, veja as palavras do grande crítico Antonio Candido (1995, p. 249) sobre a humanização e literatura:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos tornamos mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

É interessante observar que o humanizar aponta para um processo que tem a ver com ser, conhecer, reconhecer e conviver de modo complexo consigo mesmo e com os demais habitantes do planeta, processo que envolve conhecimentos objetivos e subjetivos, conscientes e inconscientes, intencionais e não intencionais. A literatura, nesta direção, mobiliza tanto do autor quanto do leitor conhecimentos das esferas objetiva e subjetiva, mas no polo do leitor, que é o que mais nos interessa neste texto, o impacto maior se dá pela mobilização do subjetivo, como bem se pode ver das seguintes palavras de Candido (1995, p. 248): “Este (conhecimento) pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar”.

Quando a escola – ou mesmo a universidade despreza esta segunda forma de aquisição e processamento do conhecimento que a literatura pode proporcionar, está não apenas abrindo mão de um enorme potencial pedagógico em favor da promoção da leitura como também reforçando o estigma que paira sobre a leitura subjetiva de literatura. O fato é que a leitura subjetiva tem sido vista tanto pela sociedade, de modo geral, e pelos sistemas educacionais, em particular, como sendo incompatível, e até mesmo nociva, com o que se espera da leitura literária na escola, isso porque professores, de todos os níveis de ensino, gestores, pais e alunos “trazem marcas de uma visão ‘psicológica’ da leitura, malvista e mal-afamada, que não cumpriria a função formativa, objetiva e universal, própria da escola” (REZENDE, 2013b, p. 8 – ênfase no original).

No entanto, conforme já ressaltado neste trabalho, com base em Rezende (2014), um novo contexto se desenha, não apenas em escala nacional, mas mundial, demandando da escola uma nova ética, o que inclui reconhecer e valorizar, no processo de ensino e aprendizagem, a subjetividade. A leitura subjetiva de literatura, no campo da didática literária, valoriza essa parcela de conhecimento profundo, de que fala Candido (1995), e se insere em uma nova ética, de que fala Rezende (2014), sem, contudo, desvalorizar o saber já acumulado sobre como ensinar literatura na escola. Podemos dizer, então, que a leitura subjetiva de literatura alinha-se com os postulados da sustentabilidade, pois busca promover uma aprendizagem que faça sentido para o sujeito leitor, pois valoriza os links que o leitor faz entre o conteúdo da obra que lê e sua própria história no sentido amplo do que essa expressão possa significar.

De acordo com Gérard Langlade (2013, p. 27), a leitura subjetiva de literatura seria uma leitura participativa, que “realiza, com efeito, a indispensável

apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular”. No tradicional ensino de literatura, a apropriação se daria sobretudo via analítica, às custas da implicação do leitor do ponto de vista emocional, psicológico e moral, à medida que, por outro lado, o objetivo seria formar leitores que pudessem fruir uma obra, guardando, claro, a devida distância, que uma apreciação estética – na perspectiva kantiana – exigiria. A leitura subjetiva, ao passo que não rejeita a leitura analítica, objetiva, coloca em cena leitor e obra em uma relação de completude, ou seja, a potência virtual da obra pode se atualizar para o leitor, mediante a leitura, e a cada leitura, tanto o quanto ele puder atualizá-la.

Nesta perspectiva, a leitura subjetiva, como diz Annie Rouxel (2013, p. 197), coloca-se como “índice de uma relação viva com o texto e de uma interpretação legítima”, ou seja, as impressões pessoais, as flutuações subjetivas, o relacionar passagens e personagens do texto com as próprias histórias de vida e familiares deixam de ser vistos sob suspeita e passam a ser encarados como “um investimento capaz, em sala de aula, de tornar-se ponto de partida de um procedimento interpretativo” (ROUXEL, 2013, p. 197). Mais do que virada didática, a leitura subjetiva também abre portas de acesso legítimas àqueles que, talvez pela primeira vez na vida, têm contato com a literatura, já na escola, pois à medida que o acesso ao literário pelo viés formal e objetivo faz parecer a literatura distante e inacessível, a leitura literária subjetiva aproxima texto e leitor, ou seja, torna a literatura familiar, uma como continuidade da outra – vida e literatura.

Percebe-se, então, que a leitura subjetiva pode contribuir para uma didática literária mais sustentável, uma vez que oferece chaves de acesso à literatura não apenas a uma pequena parcela de especialistas, mas ao grande público que frequenta inclusive a escola pública – público em grande parte desprivilegiado e excluído do restrito ciclo de leitores especializados em literatura, mas que, em conformidade com Candido (1995), tem direito à literatura. É neste sentido que visualizamos, apoiado em Sachs (2007), as vantagens de se operar com a ideia de sustentabilidade parcial bem como com a de solidariedade para com as gerações presentes, e não somente com as futuras. Ao passo que o estudo da literatura, sob viés formal, em grande escala tem causado desinteresse nos alunos, como argumenta Rouxel (2013), gerando, pois, insustentabilidade, a leitura subjetiva cativa, posto que gera sentidos, não apenas para a obra, mas também para o leitor, para sua vida, dado que, como argumenta Candido (1995), a leitura de uma obra literária mobiliza e gera conhecimentos não apenas de ordem intencional, objetiva, mas também, e sobretudo, subjetiva, ressoando,

inclusive, nas camadas mais profundas do ser.

A apropriação pessoal da obra literária pelo aluno não é incompatível com a finalidade do ensino de literatura, quer dizer, o objetivo último não ser apenas conhecer a obra, mas este conhecimento deve conduzir ao sujeito leitor melhor conhecer a si mesmo e aos outros e o mundo e tantos outros que lhe seja possível, posto que, como diz Tzvetan Todorov (2009, p. 33) “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”. A vertente formal, tecnicista e objetiva, à medida que reputa à obra de arte literária um fim em si mesma, procurando salvá-la da impureza da subjetividade do leitor, acaba por prestar um desfazer à literatura e ao seu ensino, pois, ainda com base em Todorov (2009), dificilmente terá por consequência, no âmbito do ensino, o cultivo do amor do leitor pela literatura. Um ensino literário sustentável seria, então, aquele que ajudaria o leitor a desenvolver e cultivar o amor pela literatura, porque o amor, a despeito de todas as razões objetivamente apresentáveis, faz sentido – sentido profundo e duradouro.

NOTAS

¹ Este artigo foi desenvolvido como atividade final, avaliativa, da disciplina Discursos de sustentabilidade: linguagem e educação, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina, ministrada pela profa. Dra. Janete Santos, a quem confiro os devidos créditos e agradecimentos.

² Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina, instituição onde também é servidor. Professor de Língua Portuguesa no Centro Universitário ITPAC, campus de Araguaína. Coordenador do Programa de Extensão Educação no e para o Século XXI: Investigando as novas configurações educacionais sob o olhar da Psicanálise. E-mail: fneto@uft.edu.br

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. Discutindo alternativas na formação de leitores. In: _____ (Org). *Memórias da Boreborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 7-18.

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

HARGREAVES, A. FINK, D. *Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem*. Tradução de Adriano Moraes Migliavacca. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 927 - 51.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEFF, H. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 5 ed. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. Ensino da literatura. In: NITRINI, S. et al. (Orgs.). Encontro Regional da ABRALIC (11. : 2007. São Paulo). *Literaturas, artes, saberes*. São Paulo: Aderaldo & Roths-child: ABRALIC, 2008. p. 13-22.

PINHEIRO DO NASCIMENTO, E. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. In: *Estudos Avançados*, n. 26, vol. 74, p. 51-64, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000100005. Acessado em: 08/ago/2016.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; _____. ; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013a. p. 99 – 112.

_____. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; _____. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 7-18.

_____. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou ideal? In: ALVES, J. H. P. (Org). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37- 54.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. In: _____. ; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 192-208.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. F. *Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas inovadoras para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa*. (Mimeo)

SACHS, I. *Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento*. VIEIRA, P. F. (Org). São Paulo: Cortez, 2007.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: IBAMA, 1999.