

**MONITORIA DE LITERATURAS HISPÂNICAS
ENTRE RUÍNAS DE INFINITAS RELAÇÕES¹⁷⁴**

Renata da Cruz Paula (UERJ)

renatac.paula@gmail.com

Marcella de Paula Carvalho (UERJ)

pcarvalhofdl@gmail.com

Elda Firmo Braga (UERJ)

elda@literaturas.net

RESUMO

A monitoria possibilita ao aluno uma experiência inicial na área da docência superior, pois esta atividade busca dar conta do aprendizado docente, da pesquisa e do ensino no âmbito do ensino universitário e do conteúdo da disciplina que esteja vinculada. Envolvendo-nos nesses domínios, confrontamo-nos com muitos questionamentos: Quais obras devem ser contempladas? Quais os riscos da historiografia da literatura? Como lançar mão de um estudo interdisciplinar? Que estratégias o professor pode usar para aproximar o aluno de seu objeto de estudo? Com tais perguntas relacionadas à prática do ensino, somos impulsionadas a buscar uma orientação teórico-metodológica. Em nosso trabalho, nos apoiamos numa abordagem pautada na concepção de “Letramento Literário” (COSSON, 2011), cuja contribuição nos alertou para o papel humanizador da literatura (CANDIDO, 2004). Benjamin (apud MURICY, 2009) valoriza uma temporalidade intensiva, não vinculada ao tempo evolutivo, mas capaz de gerar conexões atemporais. O cânone, produto da história da arte e da tradição, exclui obras relevantes. A possibilidade de abordar produções não canônicas torna o ensino flexível, reflexivo quanto à motivação ideológica de determinada escolha. Um trabalho comparativo nos permite romper com um raciocínio linear, enriquecendo nosso estudo e angariando uma visão mais ampla da produção literária ao longo do tempo, visto que o diálogo entre duas ou mais literaturas ou mesmo entre a literatura e outras linguagens artísticas, contribui para uma maior compreensão dos textos literários (CARVALHAL, 1991). Vemo-nos, então, diante de obras que funcionam como ruínas (BENJAMIN, 1984), cujo sentido cabe ao professor, ao aluno, ao monitor atribuir e recriar de acordo com as relações estabelecidas ao longo do curso. Compete a todos os implicados neste processo reconstruir coletivamente as ruínas da abordagem tradicional e buscar novos horizontes metodológicos.

Palavras-chave: Monitoria. Literaturas hispânicas. Docência. Ensino.

¹⁷⁴ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, no Campus Nova América da Universidade Estácio de Sá, de 25 a 29 de agosto de 2014.

1. Introdução

A atividade da monitoria nos conduziu à reflexão acerca da necessidade de desenvolver estratégias para atuar junto aos alunos, atendendo aos domínios inerentes a essa experiência na área da docência superior. A pesquisa no âmbito do ensino universitário, bem como o conhecimento da disciplina que esteja vinculada à monitoria, surgem, assim, como elementos fundamentais dessa atividade.

Buscar uma orientação teórico-metodológica é, então, a iniciativa encontrada para respaldar nosso propósito de adotar caminhos não tanto convencionais e unir teoria e prática pedagógica. Assim, visando aproximar o aluno de seu objeto de estudo, utilizamos a perspectiva da literatura comparada que fomenta discussões e análises a partir do diálogo entre duas ou mais literaturas ou mesmo entre a literatura e outras línguas artísticas, bem como entre obras literárias e outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento, contribuindo para uma maior compreensão dos textos literários (CARVALHAL, 1991).

O recurso comparativo permite ao aluno buscar conexões atemporais, valorizando a temporalidade intensiva apontada por Benjamin (apud MURICY, 2009, 195), quando considera a importância do leitor crítico estabelecer sentidos através das lacunas marcadas no texto. A metáfora benjaminiana das ruínas a serem restituídas pelo crítico alegorista nos auxilia na compreensão desse processo de construção de sentidos. Sentidos esses que cabem ao professor, ao aluno, ao monitor atribuir e recriar de acordo com as relações estabelecidas ao longo do curso.

A fim de compreender a problemática da história da literatura, bem como sua relevância para o ensino de tal disciplina, nos pautamos em Souza (2006) e em Cosson (2011), que atenta para a associação entre o cânone, produto da história da arte e da tradição, e a obra contemporânea que, por sua vez, também tem a sua devida importância. Verificamos, então, que a responsabilidade de ensinar literatura, segundo Cosson, abarca a observância da atualidade da obra trabalhada em sala de aula, de modo a proporcionar sentido para o aluno e contribuir para ampliar a sua formação cultural.

Assim, apresentaremos as atividades realizadas em sala de aula que foram elaboradas a partir das abordagens teóricas apresentadas, possibilitando aos alunos essa experiência de construção coletiva do conhecimento e às monitoras a vivência de dinâmicas próprias da docência universitária.

2. *A responsabilidade de ensinar literatura (segundo Cosson)*

Como orientação acerca do ensino de literatura, bem como do tratamento didático da linguagem literária, nos pautamos nos estudos de Cosson em *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2011), uma vez que o autor oferece subsídios que visam não somente o aperfeiçoamento do professor no tocante à ação pedagógica referente à disciplina, como também a consequente autonomia do alunado, já que a prática literária proporciona uma possibilidade de desenvolver-se no âmbito da linguagem, formando seu próprio discurso.

É nesse contexto que percebemos, então, como que a experiência literária, seja ela por meio da escrita ou da leitura, auxilia no processo de desenvolvimento do discurso e na ampliação da “bagagem” do leitor, enriquecendo-o e proporcionando a vivência – ainda que ficcional – de diferentes realidades porque: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. (COSSON, 2011, p. 17)

Nessa mesma perspectiva, Antonio Candido (2004) afirma que a literatura organiza, liberta, humaniza. No entanto, para que “cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (COSSON, 2011, p. 17). É necessário renovar os meios, para que a literatura alcance o seu fim, auxiliando-nos na compreensão de nós mesmos, do “outro” e do mundo.

Deparamo-nos, assim, diante de uma questão preocupante no processo de ensino e aprendizagem da literatura: como fazer com que ela seja um possível caminho para a formação e a humanização? Cosson (2011), na qualidade de professor da área de Letras, aponta a necessidade de unir o ensino de literatura à educação, uma vez que aquela possui a função não somente de ensinar a ler e a escrever, mas sobretudo ampliar o contato de um indivíduo com a cultura, já que, ao longo da história, podemos identificar o seu caráter educativo, como este autor assinala:

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. (...) Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente um indivíduo. (COSSON, 2011, p. 20)

A proposta de Cosson surge como um grande desafio, pois o que se observa no ambiente escolar, no caso do ensino médio, por exemplo, é um ensino limitado e focado predominantemente no estudo da história da literatura, demarcada por meio de períodos cronológicos, características dos movimentos literários e pela contemplação de autores com seus respectivos dados bibliográficos.

Essa perspectiva tradicional, além de descaracterizar o ensino da disciplina em questão – pelo fato de não proporcionar o elemento humanizador – também não contempla a leitura, pois o que se percebe geralmente nas escolas, ainda nos dias de hoje, é o estudo fragmentado das obras, utilizados simplesmente para que se possa observar as características dos períodos literários trabalhados em sala. Ou seja,

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2011, p. 23)

Outro problema muito comum é o impasse entre considerar ou não o cânone. Muitas vezes os professores optam por não utilizar textos canônicos pelo receio de que podem não interessar aos alunos. Verifica-se, então, uma substituição do objeto de ensino da literatura, ou seja, os textos literários considerados fundamentais são abandonados e cedem espaço para as canções, filmes etc. Será esse o caminho único para atrair o aluno?

Surge, assim, a necessidade de renovar a escolarização da literatura a fim de recuperar o seu sentido, do contrário, ela se converterá “em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu papel de humanização”. (COSSON, 2011, p. 23). Mas como fazê-lo de forma que essa renovação seja atrativa para o aluno? De maneira que associe a leitura literária ao prazer do texto? Cosson salienta que “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. (COSSON, 2011, p. 26)

Visto isso, percebe-se o papel fundamental que a escola exerce quanto ao processo de leitura do texto, que não significa simplesmente decodificar símbolos, seria explorar significados por meio do conhecimento prévio que cada um possui. Toda leitura é, por assim dizer, um processo de troca que envolve além do leitor e do escritor, o âmbito social em que se vive, uma vez que este contexto contribui diretamente para o processo de interpretação e (re)construção de sentidos. “O bom leitor,

portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. (COSSON, 2011, p. 27)

Por isso a importância de valorizar uma leitura que contemple os sujeitos que a ela estão relacionados. O processo ascendente de leitura – que parte do texto para o leitor, bem como o processo descendente – que parte do leitor para o texto devem ser igualmente trabalhados, tendo em conta a leitura interativa que se conforma entre leitor e texto, uma vez que é a conciliação dos dois processos que constituem a interação característica do ato de ler e que torna o leitor em uma espécie de coautor do texto porque ele também colabora para a construção de significados através do diálogo que travam entre si. Logo, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido”. (COSSON, 2011, p. 41)

É essa construção de sentidos que caracteriza o processo de leitura interativa, tornando-o ao mesmo tempo agradável e formador do saber, pois, quando confronta valores, a leitura não somente confirma bases de conhecimento, como também deperta a capacidade de questionar, movimentando o leitor, retirando-o da inércia. Em *O Prazer do Texto* (2004), Roland Barthes apresenta uma distinção entre o texto de prazer e o texto de fruição quando considera como:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2004, p. 20)

Percebemos, então, a importância de considerar o texto de prazer tanto quanto o de fruição, pois enquanto o primeiro atrai o aluno, indo ao encontro de suas expectativas, de seus gostos; o segundo possibilita o questionamento, abalando suas bases culturais, substituindo o comodismo pelo interesse em refletir e buscar novos rumos de conhecimento. A associação de ambos é de grande valia para que se amplie a formação cultural do aluno, garantindo a valorização do prazer do texto.

Sendo assim, observamos a importância da literatura como formadora justamente porque, quando devidamente explorada em suas potencialidades, possibilita a reflexão por meio das múltiplas vozes que fa-

zem parte do processo de leitura. Cabe ao professor, então, “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2011, p. 29)

Como ponto intermédio entre o livro e o aluno, o professor é responsável tanto pelo incentivo à leitura, como pela seleção das obras que serão trabalhadas em sala de aula. Dessa maneira, urge mesclar a abordagem canônica à contemporânea, de modo que não se perca a herança cultural deixada pela primeira e a possibilidade de uma maior aproximação com o espaço-tempo do aluno através da segunda. A respeito desta questão, Cosson propõem que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. (COSSON, 2011, p. 35)

Assim, Cosson (2011) também aponta como fator fundamental, a distinção entre obra contemporânea e obra atual. Ou seja, a obra não necessariamente precisa ser contemporânea – escrita e publicada no tempo do aluno – para atraí-lo, precisa sobretudo fazer sentido para ele no tempo que vive, independente de sua época de escrita e publicação, o que caracteriza a obra atual. “E essa atualidade [da obra] que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2011, p. 34) e que proporciona o letramento literário.

3. A problemática da história da literatura

A disciplina história da literatura vem sendo intensamente criticada pelo meio acadêmico. Criada em um contexto cientificista do século XIX, tem sido considerada ultrapassada para as necessidades atuais. No entanto, duas posturas extremas têm sido adotadas no ensino básico e universitário de literatura: ou sua total negação ou sua completa afirmação. Sendo assim, ou não se deve mais ensinar literatura com base na sucessão de fatos ou é privilegiada justamente tal linha do tempo com seus estilos de época em seqüência.

Para refletir sobre uma forma justa de tratar a história da literatura, faz-se necessário entender a história desta disciplina, o contexto do seu surgimento, as características inerentes a ela e a possibilidade de adaptar-se aos novos tempos.

Para Souza (2006, p.92), a disciplina é um produto oitocentista da visão de história como uma ciência moderna, a qual assumia a necessidade burguesa de estudar a sociedade e moldá-la ao seu projeto de classe. Influenciada pelo cientificismo da época proveniente das ciências naturais, a história adquire *status* e transmite seu modelo a outras disciplinas das humanidades. No âmbito da literatura, a disciplina história da literatura estabelece-se como hegemônica. Distingue-se pelas seguintes características:

...integralidade narrativa; esforço de reconstrução dos eventos segundo sua dinâmica específica; tentativa de explicação de uma época com base em seus antecedentes e de acordo com condicionamentos ou determinantes psicossociais, políticos, econômicos religiosos, linguísticos etc.; atenção exclusiva aos produtos escritos no vernáculo de cada país (SOUZA, 2006, p. 91-92)

Como se pode perceber na busca de um correspondente factual para explicar uma dada característica da obra, há um ideal de objetividade que autenticaria o prestígio da disciplina. No entanto, essa isenção não pôde se concretizar (SOUZA, 2006, p. 95). Seja por meio de julgamentos explícitos, seja desconsiderando ou dando mais ou menos valor a um autor ou obra, a história da arte (SOUZA, 2006, p. 97) demonstra sua parcialidade. Como será trabalhado no tópico referente a Benjamin, o professor precisaria investigar essas brechas com os alunos. Por exemplo, poderia refletir sobre a escassez de mulheres com obras canônicas, como a menção realizada pela professora Elda Firmo Braga, nossa orientadora, no curso de literaturas hispânicas I, a María Zayas Sotomayor (1590-1661), uma escritora espanhola do século XVII que expressou e criticou a marginalização da mulher na sociedade da época.

A história da literatura originou-se também junto à necessidade de construção das identidades nacionais. Por isso, está tão vinculada ao ensino, por objetivar infundir no alunado o sentimento de pertencimento à nação na qual se insere. Essa herança chega aos dias de hoje engessada às instituições educativas. Contudo, no século XX, a disciplina entra em crise nas universidades, juntamente com o paradigma historicista, possuindo: “tão-somente uma existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento dos exames oficiais”. (JAUSS, *apud* SOUZA, 2006, p. 100)

A história da literatura, supervalorizando o contexto em que uma obra se insere, acaba por negligenciar a própria literatura, com aquilo que é inerente a ela. Tal disciplina, criticada, movimentou novas vertentes teóricas. É a partir delas que surge a teoria da literatura com o intuito de

explorar de forma mais ampla e profunda as propriedades do texto literário em si mesmo.

Devemos nos perguntar por que teoria e história da literatura não se articulam nos cursos de letras? Essa seria uma alternativa, do nosso ponto de vista. Como veremos adiante, outra possibilidade seria conciliar a disciplina oitocentista com a literatura comparada, sem dispensá-la, pois também possui sua importância.

4. A perspectiva da literatura comparada

Embora o cânone literário contemple obras de fundamental importância pelo fato de funcionar como herança cultural e ser uma manifestação artística com determinados vínculos com a história da arte, muitas vezes exclui obras relevantes que poderiam ser exploradas a fim de enriquecer o estudo desenvolvido em sala de aula. Para tanto, utilizamos a perspectiva de Tania Carvalhal, em *Literatura Comparada* (2006), que considera a comparação como “um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura”. (CARVALHAL, 2006, p. 7)

A partir disso, percebemos que a comparação é inerente à natureza humana e está presente na vida de relação como mecanismo de generalização ou diferenciação. Ou seja, o confronto como parte do processo de investigação literária auxilia o comparativista a buscar e a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os objetos analisados.

[A crítica literária] quando analisa uma obra, muitas vezes é levada a estabelecer confrontos com outras obras de outros autores, para elucidar e para fundamentar juízos de valor, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes. (CARVALHAL, 2006, p. 7)

Então, utilizar essa proposta como base metodológica no ensino de literatura possibilita ao aluno criar nexos e explorar relações entre obras canônicas e contemporâneas, por exemplo. E, através dessas possíveis relações, aprimorar seu conhecimento e facilitar e ampliar o processo de compreensão do texto em foco, uma vez que o estudo de uma obra pode suprir as lacunas de outra em um procedimento de complementação de sentidos.

Pelo fato de uma obra não estar isolada em si mesma, seu conteúdo se expande na medida em que é articulada com outras e na medida em

que é lida, já que ocorre um diálogo/interação entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura. Além disso, o processo de produção da escrita acontece através da intertextualidade porque “*todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto*” (KRISTEVA, 1978, p. 190), ou seja, toda obra carrega impressões daquela que a originou porque toda escrita é desenvolvida a partir de leituras anteriores e, assim, uma obra atualiza a outra, através de “um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos”. (CARVALHAL, 2006, p. 52)

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo) o reinventa. (CARVALHAL, 2006, p. 54)

É o passado que se cruza com o presente para ampliar os horizontes no que se refere ao processo de (re)construção de sentidos. Isso aponta para a necessidade do professor valorizar, além do cânone, obras literárias que possam gerar uma gama de riquezas quando usufruídas em seu potencial e, principalmente, quando articuladas com manifestações literárias diversas.

A palavra representante dessa perspectiva comparada é, então, contraste porque:

A comparação não é um fim em si mesma, mas apenas um instrumento de trabalho, um recurso para colocar em relação uma forma de ver mais objetivamente pelo contraste, pelo confronto de elementos não necessariamente similares e, por vezes mesmo, díspares. Além disso, fica igualmente claro que comparar não é justapor ou sobrepor, mas é, sobretudo, investigar, indagar, formular questões que nos digam não somente sobre os elementos em jogo, mas sobre o que os ampara. (CARVALHAL, 1991, p. 2)

Além da relação entre literaturas, esse recurso comparativo pode contemplar também possíveis diálogos da literatura com outros campos do saber e com outras artes, conformando, dessa maneira, uma relação que tem como base tanto a intertextualidade quanto a interdisciplinaridade. Ou seja, a especificidade da literatura comparada “é lograda pela atribuição à disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação”. (CARVALHAL, 1991, p. 1). Neste sentido, a literatura comparada é tida como:

...o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes (pintura, escultura, arquitetura, música), filoso-

fia, história, as ciências sociais (política, economia, sociologia) as ciências, religiões, etc. de outro. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. (REMAK, *apud* CARVALHAL, 1991)

A abordagem *interartística*, dentro do viés da literatura comparada, nos auxilia, assim, no processo de interpretação do texto, possibilitando uma maior capacidade de explorar os elementos apresentados, uma vez que os diferentes campos e áreas, quando se cruzam, ampliam os horizontes no tocante ao processo de (re)criação de significados.

Dessa forma, na perspectiva interartística, confrontar diferentes linguagens artísticas, explorar as possíveis relações que possam se construir entre elas, são recursos valorizados no âmbito do ensino de literatura, já que cada arte, a partir de suas especificidades, poderá dar a sua contribuição, complementando-se entre si. Assim, a pintura e/ou a música, por exemplo, podem contribuir para novas e diferentes possibilidades de (re)construção de sentidos nos processos de leitura e de estudo do texto literário.

5. A metáfora benjaminiana das ruínas e do crítico alegorista

Para Benjamin, o ponto de vista barroco, alegórico, é aquele que reconhece a *facies hipocratica* da história (BENJAMIN, 1984, p. 188), ou seja, a susceptibilidade das coisas ao declínio, à morte. A arte também é “vítima” do tempo, possui toda sua significação envolta no contexto em que foi produzida reduzida a ruínas. Distanciado dele, o crítico (e o leitor) precisa(m) desenvolver a habilidade de criar sentidos a partir das lacunas geradas naquela obra. O sentimento de impotência, de melancolia ante a impossibilidade de encontrar o sentido “original”, pela perspectiva alegórica é, no entanto, transformado em uma relação lúdica e livre com aquilo que se estuda, aguçando a criatividade do crítico – entendido como alegorista por Benjamin (1984, p. 204) – para que teça novos sentidos a partir do vazio, como podemos observar na citação abaixo:

Se o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda a eternidade, entregue incondicionalmente ao alegorista, exposta a seu bel-prazer. Vale dizer, o objeto é incapaz, a partir desse momento, de ter uma significação, de irradiar um sentido; ele só dispõe de uma significação, a que lhe é atribuída pelo alegorista. Ele a coloca dentro de si, e se apropria dela [...] Em suas mãos, a coisa se transforma em algo diferente, através da coisa, o alegorista fala de algo diferente, ela se converte na chave de um saber oculto, e como emblema desse saber ele a venera. (BENJAMIN, 1984, p. 205)

Além de ser embotada pela temporalidade, a obra de arte é mortificada pela própria crítica, que atribui determinados saberes as manifestações artísticas, limitando seus contornos. Entretanto, tal atividade é necessária, pois sem a estruturação teórica das características do belo em dada obra, este será efêmero, não terá registro. Cabe ao crítico transformar seu teor factual, o componente histórico da obra, em conteúdo de fato (BENJAMIN, 1984, p. 204). Segundo Muricy (2009, p. 173), “o trabalho da crítica seria, para Benjamin, o de tornar as obras de arte alegóricas”, um “emblema”, “um saber oculto” que garante a renovação de sentidos passíveis de serem extraídos de um objeto artístico, em nosso caso, a literatura. A alegoria é uma estratégia, um esquema para fixar um saber revelado (BENJAMIN, 1984, p. 206), que sugerimos, aqui, como um meio de se realizar a leitura literária, conforme será explicado a seguir.

Benjamin aponta como exemplo máximo de obra que se desgasta no tempo aquela pertencente ao Barroco. Os múltiplos artifícios do artista não encantam mais, desgastaram-se. Nossa percepção para tal obra só vê ruínas, truques sem sentido de uma época a qual não pertencemos. O professor seria o responsável por fazer o aluno enxergar no texto não contemporâneo sua atualidade. Para isso a literatura comparada é de suma importância. Como um objeto alegórico, o texto literário se torna livre para ser associado com outros que revelem algo que a história da literatura ainda não nos trouxe.

Aqui, nos propusemos a analisar um texto sob o prisma de outro texto, como por exemplo, uma poesia da escritora mexicana Sórora Juana de la Cruz (1651-1695), século XVII, pelo viés de uma música de uma atual e famosa cantora pop, Julieta Venegas (nascida nos Estados Unidos em 1970, mas filha de mexicanos), ambas enlaçadas a partir de uma mesma temática, aqui, o amor platônico.

No entanto, para Benjamin (*apud* GAGNEBIN, 2014, p. 2), é necessário descobrir primeiramente o que uma obra antiga possui de diferente da atualidade, isto é, a comparação aqui não se daria somente pela identificação dos elementos semelhantes, mas sobretudo daqueles diferentes, outra possibilidade de trabalho, como observamos no tópico anterior sobre literatura comparada na citação de Carvalho (1991, p. 2). A partir da análise desse componente díspar, revisitado pelo olhar do crítico, o leitor deveria apurar sua sensibilidade para enxergar a fragilidade das categorias dos estilos de época preconizados pela tradição, subvertendo sua sistemática.

Benjamin (*apud* MURICY, 2009, p. 195) opõe dois tipos de temporalidade: uma *intensiva*, específica das obras de arte, que romperia com uma *extensiva*, a linearidade historicista, em sua cronologia de *modelo evolutivo-biológico*. A temporalidade intensiva seria aquela obtida por uma interpretação e que fosse capaz de gerar nexos atemporais. Essas conexões recuperam a obra da pobreza e estabilidade a que foi submetida pela história da arte. Vale lembrar que para Benjamin a história seria a versão dos vencedores, levando um determinado texto a ter seu lugar conveniente à ideologia dominante (1994, p. 225).

Toda referência realizada aqui ao crítico também deve ser aplicada ao leitor. Nesse caso, professores precisariam enfrentar o desafio de apresentar de forma atrativa e dinâmica o texto literário aos seus alunos. Desse modo, alimentando-nos do ponto de vista benjaminiano, somos chamados a dar importância e a buscar compreender a face oculta, alegórica de cada obra que estudamos, para que consigamos, assim, construir outros caminhos que não aqueles cristalizados pelo *status quo*. Essa abordagem certamente poderia contribuir para tornar o aluno um indivíduo mais autônomo, que busca sentidos para além daqueles que são repetidos pela tradição.

6. Descrição das atividades realizadas na monitoria e aplicação dos conceitos do referencial teórico

Junto à supervisão de nossa orientadora, a experiência na monitoria nos possibilitou a elaboração de atividades, bem como sua aplicação na turma de literaturas hispânicas I, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no semestre letivo de 2014.1. Dentro do programa da disciplina citada, selecionamos alguns tópicos que pudessem ser contemplados em atividades e posteriormente planeamos como elas seriam desenvolvidas.

A partir dessa oportunidade, tivemos como perceber toda a dedicação que a proposta de uma atividade acadêmica requer e os procedimentos que estão diretamente relacionados à sua elaboração. Além da preocupação com o conteúdo a ser aplicado, propor uma atividade exige também a seleção de obras e teóricos a serem trabalhados e uma metodologia adequada para relacionar a aplicação do conteúdo da disciplina em questão ao objetivo a ser alcançado.

Assim, pudemos, ao longo das reuniões com nossa orientadora, estudar os teóricos escolhidos e pensar como poderíamos aplicar a proposta de cada um deles às atividades para a turma, aliando tudo isso ao conteúdo previsto pelo programa de literaturas hispânicas I. Salientamos que o contato com o estudo teórico foi fundamental para que pudéssemos criar alicerces e respaldar o trabalho que seria desenvolvido.

Pensamos as atividades, então, de maneira que os alunos pudessem resgatar o conteúdo ministrado previamente pela professora em sala de aula. Dessa forma, depois do conteúdo apresentado e trabalhado, as atividades contribuiriam para, além de praticarmos o conhecimento desenvolvido e adquirido no tocante ao exercício da docência superior, auxiliar os alunos a desenvolver linhas de pensamento acerca do tema estudado sob o viés da teoria aplicada.

6.1. Adélia e a mística

A partir do estudo da mística espanhola, os alunos estudaram criações poéticas de autores como Santa Teresa de Jesús (1515-1582) e San Juan de la Cruz (1542-1591) e, dentro dessa temática, buscamos desenvolver uma atividade que relacionasse o conteúdo à proposta que vínhamos trabalhando em nossas reuniões. Assim, a fim de valorizar a temporalidade intensiva proposta por Benjamin (*apud* MURICY, 2009), consideramos relevante levar para o cenário da sala de aula o estudo de uma autora contemporânea que dialogasse com o estudo da mística da Espanha do século XVI.

Decidimos, então, propor um trabalho com as poesias de Adélia Prado (1934-), escritora brasileira, cuja poesia está fortemente permeada pela temática cristã. A religiosidade, portanto, surge como um ponto de interseção entre a mística espanhola e a obra da autora mencionada, embora existam alguns séculos de distância entre ambas.

Selecionamos os vídeos *Adélia Prado Fala Sobre Amor* e *Adélia Prado Fala Sobre o Amor* (Continuação) para que os alunos conhecessem um pouco sobre Adélia e sua visão acerca da sublimidade do amor. A autora estabelece, nestes vídeos, uma aproximação entre o amor divino e profano, inclusive, em suas poesias aproxima a imagem de Cristo à do homem comum, atribuindo semelhanças ao amor dispensado a um e a outro.

Depois do vídeo, tivemos um momento para debate, em que foi possível dar oportunidade para os alunos se colocarem e relacionarem a temática do amor, segundo a visão da Adélia e segundo o estudo da mística à suas próprias vidas, o que configura a proposta de Cosson (2011) quando aponta para a importância da atualidade da obra, considerando que o estudo literário deve fazer sentido para o aluno.

Em seguida, trabalhamos junto aos alunos duas poesias da Adélia: “Pelicano” e “O Sacrifício”, presentes em *Poesia Reunida* (1991), propondo um estudo comparativo embasado no estudo de Carvalho (2006) entre a poesia mística espanhola e a criação poética da autora brasileira.

Esse diálogo intercultural – por aproximar a literatura espanhola da brasileira – e interliterário – por propor uma relação entre poéticas relativas à autoras, épocas e regiões diferentes – propôs uma atualização do passado por meio de uma articulação com o presente, uma vez que relaciona o estudo de obras previstas pelo cânone ao estudo de textos contemporâneos, como sinalizado por Cosson (2011). E, além disso, nesse jogo comparativo, uma poesia não apenas complementa a outra, como a atualiza e a renova, conforme aponta Carvalho (2006).

Ainda dentro desses propósitos, elaboramos uma atividade escrita para que os alunos, respaldados pelo estudo da mística e pela atividade comparativa em torno das poesias de Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz e Adélia Prado, pudessem relacionar fragmentos referentes à mística carmelitana (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERE, 1980) às poesias “Pelicano” e “O Sacrifício” e aos vídeos assistidos em aula. Assim, os alunos puderam experimentar a união entre o prazer e o letramento literário, estabelecendo nexos atemporais e (re)construindo sentidos por meio do estudo comparativo.

6.2. Sor Juana, pintura e músicas

Em outro momento, trabalhamos com três poemas de Sórora Juana Inés de la Cruz – (1) “*Muestra se debe escoger antes morir que exponerse a los ultrajes de la vejez*”, (2) “*Quéjase de la suerte: insinúa su aversión a los vicios, y justifica su divertimento a las musas*”, (3) “*Contiene una fantasía contenta con amor decente*” – cada um foi relacionado a outra obra artística, uma pintura ou música. Retomamos aqui o que foi mencionado no tópico sobre literatura comparada, o intuito de criar relações é usar um texto para indagar, investigar outro (CARVALHAL,

1992, p. 10). Considerando que são linguagens artísticas distintas, essas diferenças enriquecem, trazem dados novos, facilitam a compreensão do texto literário.

Começamos a aula explicando nossa proposta metodológica, para que os alunos fossem iniciados no conceito de *interartístico* (CARVALHAL, 1992). Apontamos para eles a importância de buscar alternativas à história da literatura. Explicitamos que estávamos experimentando possibilidades baseadas em novas formas de se pensar o ensino de literatura.

Trabalhamos o primeiro poema de Sórora Juana a partir de uma comparação com o quadro *En un abrir y cerrar de ojos*, do pintor espanhol Juan de Valdés Leal (1622-1690), e com a canção *Mon amie la rose*, da cantora francesa Françoise Hardy (1944-). As três linguagens artísticas contempladas aqui – literatura, pintura e música – apontavam para a temática da efemeridade da vida. No poema, o eu lírico alerta para a necessidade de aproveitar-se a vida enquanto se é jovem e belo, pois é melhor antes morrer que submeter-se ao sofrimento da velhice. Na pintura, temos uma caveira em cima de um globo – o que mostra a onipotência da morte – apontado para um amontoado onde há livros, coroa, cetro, objetos relacionados ao poder. Temos então a pintura e o poema contemporâneos a um período histórico permeado pela fugacidade, pela ameaça das marcas do tempo, seja pela velhice, seja pela morte. Na canção francesa, temos a mesma alegoria barroca da rosa, presente no poema, símbolo da beleza vã e efêmera. Salientamos que no trabalho comparativo entre obras de épocas distintas, tornou-se claro o elemento “cultural, por extensão, o social” (CARVALHAL, 1991, p. 2) que atravessa as obras. Isso significa que pudemos fazer uma reflexão com os alunos sobre a possibilidade de se pensar um substrato cultural da sociedade ocidental, em que a preocupação com a velocidade da passagem do tempo é herdada da mentalidade clássica. Refletimos também acerca da universalidade dos temas expostos nas atividades, sendo esta característica certamente o fator atualizador da obra. Então, relacionamos este poema e os outros dois trabalhados ao nosso modo de estar no mundo, a como nos sentimos, levando o aluno, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo, a confrontá-los com a obra.

O segundo soneto, foi analisado em comparação a carta *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, uma vez que ambos os textos mencionam a ânsia por conhecimento característica de Sor Juana, bem como as perseguições que a autora sofria em virtude disso, expressando a situação social da mulher no contexto do século XVII, mulher essa que deveria estar

atrelada ou preocupar-se somente com as atividades domésticas ou de culto religioso.

Sor Juana, em *Respuesta a Sor Filotea*, sistematiza um manifesto de rebeldia intelectual frente a uma situação injusta, reivindica el derecho de las mujeres a la cultura, ironiza sobre los que creen que sólo pueden realizar «filosofías de cocina» y señala como única aspiración su afán por el conocimiento: «Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar..., sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos». (SÁNCHEZ LLAMA, 1990)

Aproveitamos a proposta da literatura comparada, apontada por Carvalho (2006), quando destaca a importância do ato comparativo para identificar não somente semelhanças, como também diferenças para confrontar a questão da valorização do conhecimento presente tanto em *Quéjase de la suerte: insinúa su aversión a los vicios, y justifica su divertimento a las musas*, quanto em *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* com a pintura *En un abrir y cerrar de ojos* que, ao contrário, sublinha a ideia de que os bens materiais e, até mesmo o conhecimento, são fugidios, pois o corpo, que é perecível, não detém esses bens após a morte. No entanto, vale ressaltar que no poema há, como no quadro, uma moral que prega o desapego dos bens materiais, bem como da beleza física, ponte que podemos fazer com a música francesa também.

O terceiro soneto foi apresentado em comparação ao quadro *Eros y Psiqué*, do pintor flamenco Anthony van Dyck (1599-1641), e à canção *Amores Platónicos*, de Julieta Venegas, sinalizando a ideia do amor platônico, puro, idealizado, que não se concretiza.

Reiterando o componente cultural que nos atravessa, novamente estamos em dívida com a Antiguidade Clássica, inventora do amor platônico. Na aula, comentamos o mito de Eros e Psique, o fato de Psique nunca poder ver seu amor para que ele dure. Retomamos também a literatura mística, conteúdo que os alunos estudaram anteriormente. Eros e Psique personificam o amor e a alma, interlocutor e enunciador, respectivamente, da poesia mística.

A música de Venegas e o poema de Sor Juana estão muito relacionados, apesar da distância temporal. A cantora apresenta a *metáfora* como um elemento capaz de sustentar o amor platônico, criando com ela uma imagem a ser admirada. É assim que o eu lírico de Sor Juana também define seu amado: “*imagen del hechizo que más quiero, sombra de mi bien esquivo, bella ilusión, dulce ficción*”. Desta forma, buscamos evidenciar os possíveis sentidos que poderiam ser criados a partir da música e do quadro apresentados, levando em conta também a manifestação

do amor platônico na atualidade.

Nessa atividade priorizamos, então, a comparação entre diferentes artes que contribui para uma maior compreensão acerca dos fenômenos estéticos porque:

Se de um lado, pondo em relação duas ou mais literaturas o investigador quer melhor compreender a literatura em si mesma, de outro, relacionar duas ou mais formas de expressão artística nos diria mais sobre os fenômenos estéticos em si. (CARVALHAL, 1991, p. 5)

Esse acúmulo de sensações, propiciado pelas distintas linguagens artísticas, contribui para despertar diferentes experiências no processo de recepção, uma vez que cada arte ocupa uma lacuna sensorial e, em conjunto, funcionam “como sistemas de signos que põem em movimento toda uma série de associações fundadas em experiências individuais e coletivas”. (CARVALHAL, 1991, p. 8)

7. Conclusão

Este artigo foi mobilizado pelas inquietações que sentimos diante da hegemonia e predomínio da história da literatura no tratamento didático da literatura. Ano após ano não conseguimos ver uma mudança; entretanto, participar da monitoria de literaturas hispânicas I, na UERJ, foi uma oportunidade que tivemos para entendermos como funciona o planejamento de um curso, quais as dificuldades, quais as brechas para alterações e também de entrarmos em contato, por meio da pesquisa, com outras abordagens no âmbito do ensino de literatura.

Aprendemos que o caminho rumo ao “novo” precisa ser estruturado, para que não nos percamos. Essa base advém necessariamente do estudo teórico, no nosso caso, da compreensão do que é o letramento literário, da reflexão sobre o papel e a crítica que deve ser feita à história da literatura, da metodologia da literatura comparada, do entendimento benjaminiano de que a literatura é alegórica, um objeto enigmático capaz de relevar sentidos ocultos ao conhecimento da tradição.

Acreditamos que, com as atividades propostas e realizadas, conseguimos experimentar a possibilidade de relativização de um determinado esvaziamento do objeto literário e de falta de espaço pleno de (re)construção de sentidos múltiplos. Esvaziamento e falta de espaço ocasionados, muitas vezes, pelo privilégio que, ainda hoje, a história da literatura goza nas aulas de literatura no ensino básico e, em menor me-

dida, no ensino superior, no nosso caso, no curso de graduação em letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adélia Prado *fala sobre amor*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=2rm05iFibUE>> e em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=7MSH11AJuxQ>>. Acesso em: 24-08-2014.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Origem do drama barroco alemão*. Trad, apres. e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Literatura comparada: estratégia interdisciplinar*. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, n. 1, p. 9-21, 1991.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE LA CRUZ, Sor Juana. *Sonetos*. Disponível em:
<http://www.poesi.as/Sor_Juana_Ines_de_la_Cruz.htm>. Acesso em: 28-08-2014.
- _____. *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Disponível em:
<<http://www.ensayistas.org/antologia/XVII/sorjuana/sorjuana2.htm>>DYC
- K. Anthony Van. *Eros y Psiqué*. Disponível em:
<<http://lucienefelix.blogspot.com.br/2014/02/eros-e-psique-condicao-sine-qua-non.html>>. Acesso em: 27-08-2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin*. Disponível em:
<www.revistas.usp.br/discurso/article/viewFile/37898/40625>. Acesso em: 27-08-2014.
- HARDY, Françoise. *Mon amie la rose*. Disponível em:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<<https://www.youtube.com/watch?v=jxtOIBAFOhk>>. Acesso em: 27-08-2014.

KRISTEVA, Julia. *Semiótica*. Madrid: Fundamentos, 1978.

LEAL, Juan de Valdés. *En un abrir y cerrar de ojos*. Disponível em: <http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3349/07crisisimperiarte_valdesleal.html>. Acesso em: 27-08-2014.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B.; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. *Manual de literatura española II*. Renacimiento. Pamplona: Cénlit, 1980.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

Revista Brasileira de Literatura Comparada. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/download/revista/Revista_Brasileira_de_Literatura_Comparada_-_01.pdf>. Acesso em: 28-08-2014.

SÁNCHEZ LLAMA, Íñigo. *La lente deformante: la visión de la mujer en la literatura de los Siglos de Oro*. 1990. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso_2_2_051.pdf>.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Iniciação aos estudos literários: objetos, disciplinas, instrumentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VENEGAS, Julieta. *Amores platônicos*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/venegas-julieta/1656189>>. Acesso em: 27-08-2014.