

CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Cristina Coutinho VIEGAS
Colégio Pedro II
anacristinaviegas@terra.com.br

Resumo: A leitura em sala de aula pressupõe o estudo de diferentes gêneros textuais, entre os quais se encontra o gênero literário. Desenvolver a sensibilidade dos alunos para o artefato verbal constitui um grande desafio para grande parte dos professores da Educação Básica. Paralelamente à formação estética, contudo, a educação literária precisa contribuir também para a promoção de uma consciência dos valores políticos e ideológicos que permeiam o gosto e o cânone.. O fortalecimento do ensino da literatura requer uma interseção entre os estudos literários acadêmicos e uma pedagogia crítica, o que passa necessariamente pela formação do professor. Em um mundo dominado por tecnologias visuais e pela cultura do entretenimento, é preciso rediscutir os objetivos de ensinar e estudar literatura, a relevância da educação literária e ainda o meio de fortalecer sujeitos sociais através da disciplina. Este trabalho se propõe a discutir o papel político e social da literatura, levando em conta relações entre a formação e a prática do professor na contemporaneidade.

Palavras-chave: ensino de literatura – estudo do cânone - formação do professor

Constitui papel fundamental da escola ampliar e aprofundar a convivência dos alunos com a variedade e a complexidade dos gêneros textuais, entre os quais se encontram os gêneros literários. De modo geral, a educação literária visa desenvolver a sensibilidade do leitor para o artefato verbal através do desenvolvimento dos sentidos, da emoção e da reflexão, contudo tem também como finalidade contribuir para a promoção de uma consciência dos valores políticos e ideológicos que formam o gosto e o cânone.

A experiência com o texto literário pode ocorrer por meio de uma leitura que dá asas à imaginação e envolve emocionalmente o leitor, uma leitura crítica que possibilita discernir questões éticas, ideológicas, além de uma leitura capaz de perceber a construção do texto. Esses diferentes modos de ler podem e devem ser experimentados desde o Ensino Fundamental, visando à formação de um leitor autônomo.

No século XIX, após a independência política, a literatura se mostrou o campo privilegiado na luta para se desvencilhar da ex-metrópole e criar uma identidade nacional.

Em seu livro *Introdução à historiografia da literatura brasileira*, o professor Roberto Acízelo de Souza apresenta um estudo do processo de institucionalização da literatura brasileira pela análise dos programas de ensino do século XIX do Colégio Pedro II, estabelecimento fundado em 1837, sob o patrocínio direto do imperador e destinado a servir de modelo para um sistema educacional a ser implantado no país. O Colégio Pedro II era uma instituição de ensino médio, destinada à formação de bacharéis num período de sete anos. Como não havia no país curso superior de Letras – situação que persistiu até 1934 –, o colégio acabava preenchendo essa lacuna.

De acordo com o referido estudo, apenas em 1892 se consumou o processo de institucionalização da literatura brasileira no currículo escolar. O ensino literário passou a ser ministrado numa única série, sendo representado exclusivamente pela disciplina história da literatura nacional. Além do próprio nome da disciplina e da presença amplamente majoritária

no programa de tópicos da literatura brasileira, outro sinal de sua institucionalização era o livro adotado: *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero (SOUZA: 2007).

Se a institucionalização do ensino de literatura se pautou pela busca de uma identidade nacional, faz-se necessário, nos dias atuais, discutir como a formação literária continua a contribuir de forma relevante para o desenvolvimento linguístico e crítico dos indivíduos. Em seu livro *A literatura em perigo*, o teórico Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro do processo educacional. Embora seu nome esteja tradicionalmente associado, em nossos meios acadêmicos, à corrente formalista, Todorov defende que a leitura que busca encantar deve preceder as análises críticas que adjetivam as obras e correm o risco de afastar o leitor (TODOROV: 2009).

A questão da “literariedade” tão cara à teoria literária e aos estudos formalistas do século XX não dá conta da formação do leitor na Educação Básica. Se, no âmbito acadêmico, tem-se tornado cada vez mais complexa a definição do “literário”, no espaço escolar, caberia aos professores a apresentação de algumas ferramentas básicas de análise para que o aluno fosse capaz de ultrapassar uma leitura impressionista.

Ao longo do século XX, correntes críticas se revezaram entre a valorização do estudo das relações entre o texto literário e o real e o destaque para as combinações linguísticas operadas no próprio texto (*close reading*). Com os estudos culturais e o avanço das novas tecnologias, o caminho a ser trilhado pela teoria literária tornou-se mais complexo com a necessidade não apenas de se rever o *corpus* que constitui seu objeto de estudo, mas também de se refletir sobre os métodos e pressupostos que orientam esse estudo. Isto é, aquilo que confere a uma obra a sua qualidade literária. Está cada vez mais claro que as correntes literárias do século XX estavam intimamente ligadas à literatura do período, ou seja, ao modernismo de autores como Proust, Joyce, Borges e, no Brasil, uma Clarice Lispector, um Guimarães Rosa. É preciso construir novos caminhos teóricos para o tratamento das questões trazidas pelo impacto da cultura do vídeo e da internet sobre a cultura do livro, o que não significa desprezar completamente o pensamento do século XX. Como dizia o velho Machado, em seu *Instinto de Nacionalidade*, “nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos, com os haveres de uns e de outros é que se enriquece o pecúlio comum” (MACHADO: s/d.).

No século XIX, as antologias de caráter didático-escolar formaram a base das futuras histórias da literatura, responsáveis, por sua vez, pela construção de um cânone literário nacional.

Na segunda metade do século XX, a LDB n. 5692/71 dicotomizava a disciplina em Língua e Literatura. Essa divisão repercutiu na separação entre gramática, estudos literários e redação, modelo reproduzido nos livros didáticos do Ensino Médio até hoje. Os estudos literários continuam tendo como foco a historiografia da literatura brasileira. É claro que o ensino de literatura depende muito do modo como a leitura do texto literário é vista pelos professores, que, em muitos casos, orientam sua ação em sala de aula pelos livros didáticos. Após uma breve análise desses livros já nos deixa perceber que são constituídos de retalhos recortados de diferentes orientações teóricas.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais situam o texto literário entre os diferentes gêneros discursivos a serem lidos na escola. Tendo como referência a LDB n. 9.394/96, os PCNs entendem o estudo da gramática como uma estratégia para a compreensão, a interpretação e a produção de textos e integram a literatura à área de leitura. Sem apontar nenhum caminho para o letramento literário, dão a impressão de passar de um extremo a outro, ou seja, se havia gêneros e obras dignos de leitura, agora todas as leituras se tornaram equivalentes.

Cada vez mais, se faz necessária a ponte entre a Universidade e a sala de aula da Educação Básica. Ponte de mão dupla, pois os estudiosos da literatura precisam levar em

conta, em suas pesquisas, as experiências com seu objeto de estudo nesse espaço de circulação social que é a escola.

1. NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

O livro de Cyana Leahy-Dios *Educação literária como metáfora social*, publicado em 1990, traz uma importante contribuição para reflexões que se tornaram urgentes diante das dificuldades generalizadas e do desinteresse dos alunos de nível médio pela leitura do texto literário. De acordo com a própria autora, sua pesquisa tenta determinar os objetivos de ensinar e estudar literatura na contemporaneidade.

De acordo com Cyana Leahy-Dios, a educação literária é o *locus* ideal dos discursos pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas, entretanto esse aspecto ainda é muito pouco explorado em nossas salas de aula, que deveriam se caracterizar como espaços de convivência democrática com a diversidade.

A leitura crítica e competente é fundamental para a cidadania e o fortalecimento do corpo discente requer a interseção entre as teorias dos estudos literários acadêmicos e uma pedagogia crítica. Segundo Antonio Candido, a literatura pode formar, não no sentido pedagógico da palavra, mas como um dos meios através dos quais o jovem entra em contato com realidades que “se tenciona escamotear-lhe” (CANDIDO: 1972).

A promulgação da lei 10639/03, a qual regulamenta e torna obrigatória a abordagem de questões relativas às culturas afro-brasileira e africanas na Educação Básica, ao mesmo tempo em que representa uma vitória dos movimentos afro-brasileiros, traz embutidos em si alguns desafios. Um desses desafios diz respeito à reorganização dos currículos escolares, uma vez que aspectos referentes a essas culturas têm sido estudados □ quando o são □ como apêndices em diversas disciplinas.

A valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira constitui um item fundamental na formação de cidadãos atuantes e conscientes numa sociedade multicultural. A prática efetiva do que propõe a lei 10639/03 requer, contudo, além da elaboração de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola, a reestruturação curricular.

Outro desafio que precisa ser enfrentado pela Educação brasileira se refere à formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais e de gênero, para citar algumas. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam para essa questão ao apresentarem, por exemplo, a “pluralidade cultural” como um dos temas transversais.

No campo das Licenciaturas, a Resolução CNE / CP 1 / 2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem observadas pelas instituições de ensino voltadas para a formação de professores. Deve ser referendada, portanto, nos cursos de formação dos profissionais da educação – Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Letras e Sociologia, entre outras – tanto nas atividades acadêmicas comuns a todos eles (disciplinas, módulos, seminários, estágios), quanto nas específicas (SECAD: 2006, 123).

As instituições de educação superior precisam ter, entre seus objetivos, capacitar profissionais para, em sua prática pedagógica, construir novas relações étnico-raciais e lidar positivamente com a diversidade étnico-racial; capacitar profissionais da educação a incluírem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem

as relações étnico-raciais; construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriormente citados.

A escola que formou os profissionais de educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica. Construimos nossa identidade profissional em meio ao mito da “democracia racial”. Como nos indica Munanga, em seu artigo *As facetas de um racismo silenciado*, trata-se de um mito, porque a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstram as diversas formas de desigualdade social e racial que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA: 1996: 216).

Os chamados “estudos culturais” inegavelmente suscitaram novas discussões sobre o cânone. Aqueles que os consideram uma ameaça ao estudo dos clássicos questionam, por exemplo, se obras anteriormente negligenciadas estão sendo valorizadas por sua ‘excelência literária’, sua “dignidade estética”, como chamou Baudelaire, ou por sua representatividade cultural. Um argumento possível para esse tipo de postura vem a ser o fato de que o critério de excelência literária tem estado historicamente comprometido com critérios não-literários.

Valores políticos e ideológicos interferem na construção das organizações estéticas. Na contemporaneidade, a tradição abre espaço para produções de grupos (mulheres, negros, gays), de setores marginalizados da sociedade (a literatura produzida pelos presidiários, por exemplo), sem esquecer os imigrantes (a literatura produzida pelos chicanos nos EUA, por exemplo) e as nações pós-coloniais. Margens problematizadoras da memória cultural, das nacionalidades, dos cânones e que evidenciam, cada vez mais, o fato de as nações modernas serem, na verdade, híbridos culturais.

A necessidade de se garantir a representação das identidades culturais em diversos campos, incluindo o educacional, é fruto de uma histórica resistência de diferentes grupos e gera um debate no qual ganham força novos olhares sobre a formação docente. Reconhecida a heterogeneidade da população brasileira e a discriminação experimentada por diferentes segmentos sociais no que se refere a gênero, etnia, religião, entre outros, ressalta-se a pertinência de políticas que buscam legitimar a diferença. Como, porém, os estudos culturais ainda hoje são vistos com desconfiança pela academia, os debates sobre as relações raciais deslocam-se para espaços alternativos de produção de conhecimento.

Com Heloisa Buarque de Hollanda, professora com larga experiência em pesquisas que privilegiam relações entre arte e cultura, como os estudos de gênero ou o projeto da Universidade das Quebradas, voltado para as manifestações culturais das periferias, comungo o interesse pelo estudo dos caminhos de um saber em direção à sua legitimação acadêmica. As lutas estratégicas e as lutas de poder que os campos de saber enfrentam para conquistar seu lugar dentro das grades curriculares (HOLLANDA: 2009, 111).

A abordagem das questões étnico-raciais e a efetiva implementação da lei 10639/03 dependem muito da formação dos profissionais de educação. Muitos cursos de Letras ainda não oferecem aos alunos, ainda que na grade optativa, disciplinas voltadas para as literaturas africanas lusófonas. A partir do contato com essas literaturas, o futuro professor passaria a ter acesso a um universo bastante rico para pensar até mesmo seu próprio país. Afinal, fortes vínculos histórico-culturais ligam o povo brasileiro a esses povos.

Cabe aos cursos de licenciatura estabelecer o vínculo entre suas disciplinas e a temática da pluralidade cultural. Consequentemente, esta deixará de ser tratada nas escolas apenas em datas comemorativas.

2. A LEI 10639/03 EM PRÁTICA

O projeto “Lusofonia: identidades culturais nos países falantes da Língua Portuguesa” desenvolvido no Colégio Pedro II em 2008 representou uma tentativa de pôr em prática as orientações da nova lei.

Esse projeto teve por objetivo promover uma discussão mais profunda sobre as relações culturais existentes em países falantes do Português como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, além de outras comunidades lusófonas ao redor do mundo.

Levando em conta especialmente dois itens do programa de Língua Portuguesa e Literatura para a primeira série do Ensino Médio no Colégio Pedro II □ a variabilidade linguística e o estudo dos gêneros literários □, o projeto visava levar os adolescentes a uma reflexão, dentro de uma perspectiva mais abrangente, sobre as relações entre língua, literatura e cultura.

Além disso, faz parte de uma proposta mais ampla que vem sendo desenvolvida na Unidade Engenho Novo II por um grupo de professores de Língua Portuguesa¹ no sentido da implementação efetiva da Lei 10639/03.

O principal objetivo era conscientizar a comunidade escolar sobre a relação cultural entre África, Brasil e Portugal em um processo de identificação com as nossas identidades. Consequentemente, contribuir para o processo de inclusão através da valorização da cultura africana e afro-brasileira, do respeito às diferentes etnias e da ética na escola e na sociedade de modo geral.

Quanto aos objetivos específicos, todas as atividades foram norteadas pelo compromisso em divulgar, no colégio, produções da literatura lusófona de diferentes países e, dessa forma, incentivar o estudo da cultura africana e da sua importância na formação histórica, cultural, étnica e econômica de nosso país. Com a leitura crítica dos textos literários, foi possível promover discussões, em sala de aula, sobre o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais e debater conceitos e estereótipos acerca do negro no Brasil.

O projeto foi desenvolvido em seis etapas. Primeiramente, abordamos dois itens do conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literatura para a primeira série do Ensino Médio. Dentro do programa de Língua Portuguesa, discutimos a questão da variabilidade linguística □ o português do Brasil, o português de Portugal e o português da África. No que se refere ao conteúdo mais específico do programa de Literatura, apresentamos o gênero lírico e sua caracterização.

O segundo passo constituiu na leitura comentada da apostila de poemas lusófonos elaborada pelos professores da série². Além de poemas de autores como Alda Lara (Angola), Manuel Bandeira (Brasil), Julião Soares Sousa (Guiné Bissau) e Fernando Pessoa (Portugal), entre outros, a coletânea incluiu também questões de interpretação e de teoria literária.

Em seguida, apresentamos outro item do programa de Literatura para a primeira série, ou seja, o gênero narrativo e os elementos estruturadores da narrativa □ o enredo, o narrador, as personagens, o tempo, o espaço.

Ainda dentro do estudo do gênero narrativo, optamos pela leitura crítica do romance *Os lusófonos*, de Martinho da Vila. Através das viagens do protagonista Aristide Samora Cabral Neto, nascido na Ilha Príncipe, um roteiro literário e sentimental que passa por Portugal e Cabo Verde, entre outros países falantes da Língua Portuguesa, os alunos foram tomando conhecimento de vários elementos que compõem a diversidade cultural lusófona.

Os próximos passos do projeto contaram com a importante presença e colaboração de pessoas convidadas. Em abril, organizamos uma mesa sobre lusofonia na Biblioteca da Unidade Engenho Novo II. Os palestrantes foram o próprio Martinho da Vila e o professor da

¹ O trabalho foi desenvolvido por mim juntamente com os professores Jorge Luis Marques e Adriana Maria de Freitas.

UFRJ Agostinho Dias Carneiro. As palestras foram acompanhadas de uma tarde de autógrafos do livro *Os lusófonos*.

Encerrando o trimestre e o projeto em questão, recebemos a visita de trancheiras do grupo “Trançando Ideias”, as quais desenvolveram algumas atividades com os alunos. Inicialmente, abordaram a importância histórica das tranças africanas. Num segundo momento, realizaram tranças em alguns alunos sorteados e ensinaram aos alunos algumas técnicas básicas do trancamento de cabelos.

Ao longo do trimestre, foram realizadas avaliações individuais e em grupo. No que diz respeito a esta última, os grupos deveriam pesquisar na internet informações sobre os países lusófonos □ cada grupo ficou responsável por um país. Em seguida, os resultados dessas pesquisas foram apresentados oralmente por cada grupo para o restante da turma. É interessante destacar que, durante essa pesquisa na internet, os alunos se depararam novamente com a questão da variabilidade linguística, visto que muitos desses sites não são organizados por brasileiros.

Quanto à avaliação individual escrita, foi realizada através de algumas questões sobre o romance de Martinho da Vila respondidas em sala de aula.

Projetos como esse mostram que há espaço, no planejamento anual, para outras perspectivas no ensino de literatura. Atravessar o Atlântico em busca de novas perspectivas, certamente, possibilitou um mergulho diferente em nossas próprias águas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal argumento para se continuar a ensinar literatura na contemporaneidade é o de que a leitura literária é um direito de todos desde a infância. Ainda que o aluno não tenha interesse pelos textos literários, negar o contato com qualquer tipo de representação artístico-literária é privá-lo de exercer sua humanidade plenamente.

O escritor Bartolomeu Campos Queirós, no Manifesto por um Brasil literário, lembra que:

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (...) Se é um projeto literário, é também uma ação política por sonhar um País mais digno. (QUEIRÓS: 2009)

Se a imaginação vem a ser um instrumento para compreender o mundo e a nós mesmos, que futuro lhe está reservado nessa “civilização da imagem” (CALVINO: 1994)? Extrapolando finalidades meramente informativas, a literatura na folha de papel ou nas telas virtuais parece constituir um dos poucos espaços que restaram para a realização do nosso imaginário.

Em meio a tantas inovações industriais e tecnológicas, é preciso permanecer atento ao processo de mecanização do próprio ser humano. A literatura cumpre papel fundamental no sentido de nossa humanização. Se o mundo capitalista tem como valor a “utilidade”, a literatura, assim como as outras artes, se constrói no “desperdício” do qual o ser humano necessita. Fiquemos com Manoel de Barros, que, ao se definir como poeta, afirma: “porque eu

não sou da informática: / eu sou da invencionática. / Só uso a palavra para compor meus silêncios” (BARROS: 2006)

Por fim, é importante lembrar que a literatura é um produto acessível a consumidores dotados de certa competência, a qual tem sido desenvolvida basicamente pelo sistema de ensino. Além disso, a instituição escolar também reivindica um papel de consagradora, isto é, depois de um longo processo, canonizam-se determinadas obras pela sua inscrição nos programas didáticos. A esfera pública se compõe de diversos segmentos culturais, entre eles a escola, a qual funciona como um dos agentes de conservação e, simultaneamente, dinamização do cânone. Estudos que se dedicam à reconstituição de períodos literários não devem, portanto, ignorá-la.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Instinto de nacionalidade. In: _____. *Crítica literária*. Rio de Janeiro, Garnier, s/d, p. 7-28.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. *Antologia comentada da poesia brasileira do século XXI*. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. v. 24, n.9, 1972.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Escolhas: uma autobiografia intelectual*. Recife; Rio de Janeiro: Carpe Diem; Língua Geral, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Brasília. 1999.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia K. M. & QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto por um Brasil literário. In: www.brasilliterario.org.br. Acesso em 27 de nov. de 2011.

SECAD – Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC-SECAD, 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.