

LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO LEITOR: POR UMA AÇÃO DIDÁTICA DECOLONIAL

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹

As pessoas crescidas não compreendem nada por si mesmas, e é trabalhoso, para as crianças, estar sempre dando explicações. (Antoine de Saint-Exupéry)

Resumo: O presente texto envida esforços no sentido de operar uma discussão que contemple a necessidade de uma mudança no processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura na escola, garantindo que o espaço escolar possa se tornar o cenário de promoção da formação de leitores em busca da emancipação intelectual e política. Para uma eficaz consecução metodológica, foi utilizado um referencial bibliográfico ancorado na linguística, na educação literária e nos estudos culturais.

Palavras-Chave: Língua. Literatura. Leitor.

À GUIA DE UMA APRESENTAÇÃO

O presente texto opera a discussão a respeito da formação do leitor literário na escola, objetivando uma reflexão sobre a sua emancipação intelectual. Para isso, abriremos três campos de discussão, a saber: a) refletiremos sobre o sentido da língua enquanto instituição social e humana e seus arranjos sógnicos, condicionados a significantes e significados; b) pensaremos a literatura como produto vivo da língua e o leitor como consumidor operante; c) discutiremos o papel da escola como

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é referente a parte da pesquisa do Estágio Pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB.
E-mail. fatimaberenice@terra.com.br.

signatária da execução de uma prática pedagógica para emancipação intelectual do sujeito leitor.

As reflexões aqui tecidas fazem parte de um universo maior de pesquisa que envolve a Linha 2 (Letramento, Identidade e Formação de Educadores) do Programa em Crítica Cultural, assim como a essência epistemológica do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens, doravante (GEREL). Quando o nosso olhar recai sobre a Língua e a Literatura na formação do leitor é porque entendemos a urgência de pensar práticas de letramento escolar como suportes didático-metodológicos que sejam promotores da formação identitária do docente e do estudante. Nesse sentido, o Grupo de pesquisa entra como condutor e signatário de um lastro epistemológico voltado para o entendimento dos estudos sobre as múltiplas linguagens, o uso efetivo dessas linguagens no processo de formação docente e discente e a capacidade de ressignificação resiliente dos sujeitos envolvidos no processo de reconstrução de seus saberes. Daí a importância de investigar cuidadosamente a língua, sua função e seus produtos.

Por isso é que a nossa pesquisa, desenvolvida no (GEREL), investiga todo e qualquer suporte metodológico e/ou material didático que esteja sendo produzido para crianças jovens e adultos no Brasil, e que tenha como foco de atenção a promoção da emancipação intelectual do sujeito com viés decolonial. Haja vista que, se estamos num momento em que a crítica cultural resolve repensar/refletir o lugar desse sujeito construído por uma cultura colonialista/patriarcal, faz-se necessário que tenhamos um olhar para o que se está construindo no terceiro milênio, cuja matriz de referência é, indubitavelmente, o jovem nativo digital. Então, por essa razão é que a língua e a literatura é aqui pensadas como promotoras da emancipação intelectual do sujeito para o terceiro milênio.

Dito isto, entendemos que refletir sobre a utilização da leitura literária na escola exige previamente uma discussão sobre a instituição social que é a língua, visto que ao nos debruçarmos sobre a instituição língua, estamos, inevitavelmente, entendendo a sua constituição, seu

desenvolvimento e os seus produtos. Em vista disso, antes de falarmos sobre o papel do leitor frente ao texto literário e a proposta de uma leitura literária emancipatória, há que pensar como a língua se constitui, qual a sua função, quais os elementos que a compõe e como essa língua pode ser aproveitada para uma proposta de emancipação intelectual do sujeito leitor.

CONSERVA DA LÍNGUA ESCRITA *VERSUS* TRAPAÇA DO SIGNO VOCAL

Ferdinand de Saussure no *Curso de linguística geral* (1971, p. 22-23) apresenta quatro caracteres da língua que vale a pena destacarmos aqui para iniciar a reflexão. O primeiro diz respeito a língua como parte social imutável da linguagem, condicionada ao contrato existente entre os membros de uma comunidade. O segundo refere-se a língua como objeto passível de estudo mesmo quando já não existe falantes (línguas mortas). O terceiro reforça a homogeneidade da natureza da língua e o quarto apresenta a língua como objeto da natureza concreta, representada por uma imagem acústica e traduzida numa imagem visual constante.

Esses quatro caracteres da língua reforçam a ideia, enquanto código, de sua imutabilidade, da sua arbitrariedade e da sua convenção a partir de um contrato natural entre falantes e não falantes de uma comunidade. Registro os não falantes porque mesmo aqueles privados da fala conservam a língua como seu código de orientação. Nesse sentido, conhecer a constituição e a natureza da língua é, ao mesmo tempo, desvendar a natureza humana e a cultura que nos molda e que nos transforma. Na visão de Roland Barthes língua e cultura mantem uma relação simbiótica difícil de divisar onde começa uma e onde termina a outra. Ao discutir a relação da língua com a cultura japonesa ele afirma: “Esses fatos e muitos outros nos convencem de quão irrisório é querer contestar nossa sociedade sem jamais pensar nos próprios limites da língua pela qual (relação instrumental) pretendemos contestá-la: é querer destruir o lobo alojando-se confortavelmente em sua goela” (2007, p. 13).

Na esteira de Barthes entendo que é impossível pensar uma proposta didático metodológica sobre leitura literária para escola sem que antes preparemos professores e estudantes para o entendimento da instituição social e humana que é a língua e os seus dispositivos sónicos de reprodução e transformação. Então, se a língua cultuada na escola é um recorte de um código privilegiado com pudores de sofisticação, cabe aos atores sociais da escola utilizar-se desse código de privilégios, eleito por uma burguesia ditadora para desconstruí-lo e transformá-lo em dispositivo intelectual de emancipação.

Nesse sentido, é possível estabelecer como território da revolta o texto literário como campo de ação da língua; e a escola como incentivadora dessa revolta, pois até o momento ela se mantém no papel de reprodução. Ao falar sobre o equívoco de se pensar a escola como fator de mobilidade social, Bourdieu (2010, p. 41) afirma que a escola tende a reforçar os fatores de “conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. A escola, como afirma Bourdieu, não cria mobilidade social para o sujeito. Contudo, os artefatos linguísticos e literários utilizados pela escola podem e devem promover a emancipação intelectual desse sujeito.

Em estudo publicado em 2012 afirmo que “se não podemos modificar o papel conservador da escola na vida da sociedade, podemos redefinir a utilização e finalidade do capital cultural que o aluno adquiriu em seu contexto” (CRUZ, 2012, p. 94). Essa assertiva deriva do fato de que o sistema escolar se mantém como instrumento de conservação do capital cultural da classe dominante, o que seria ingênuo percebê-lo fora dessa ótica. Entretanto, não estamos aqui questionando o capital cultural oferecido pela escola. Questionamos a didática de aplicação desse capital cultural que invisibiliza o lugar de fala do estudante e o conduz a ser um mero reproduzidor de conteúdos.

Em outro momento do estudo (2012, p. 94) questiono de que forma a leitura escolarizada (representação do filtro canônico que “precisa” ser

lido por nossos alunos) pode ser considerada matéria prima a ser transformada em produto que beneficie o contexto de vida daquele indivíduo pobre que viu a escola como solução para os problemas do seu povo? Julgo não ser fácil responder a esta questão; mas entendo a urgência de a escola criar condições didático-metodológicas que possam produzir propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja contribuir para a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Sabemos que a língua escrita exerce poder e privilégio sobre a língua enquanto fenômeno psíquico porque, principalmente no mundo ocidental, é ela que estabelece o código padrão de registro da memória e da tradição. É exatamente essa língua escrita que o estudante encontra ao adentrar à escola. Muito embora o discente já possua a competência da língua materna, ao entrar na escola ela vai conhecer o código escrito que demarca o registro, o privilégio e a exclusão. Nas sociedades regidas pelo sistema fonético (como a nossa), o registro escrito parece ser a única forma de validação do poderio hegemônico da classe dominante. Desse modo, ao encontrar-se com essa língua que lhe parece estrangeira, o estudante perde a sua autonomia de criação (Ato criador e criativo) e se deixa abater pela ideia de fracasso escolar.

Esse sentimento de fracasso e deslocamento do código escolar é derivado do entendimento de que a língua da escola não corresponde à língua dos seus pais e da sua comunidade. Em vista disso, como manter com a escola uma parceria de produção intelectual? A resposta é simples: não há parceria de produção porque a escola desconhece o conceito de produção. O pensamento arbóreo² da escola intimida o processo criativo e estimula o processo reprodutivo. Perde-se portanto, aí a oportunidade

² Sobre o pensamento arbóreo ver Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68) quando afirma que: “o paradigma arbóreo marca a racionalidade moderna com sua ideia de raízes ou fundamentos seguida da noção de entroncamento único desdobrada em ramos que partem deste tronco comum. Desse modo, do século 19 até hoje, predominantemente, a árvore mantém-se a metáfora da ciência”.

de produção de novos conceitos, oriundos das práticas sociais e culturais de cada estudante. Seria nesse provável contexto de ouvidoria ao estudante que estabeleceríamos o estado de trapaça do signo para com os lendários códigos imutáveis da língua escrita.

Dessarte, quando poderia ser iniciada essa revolução na linguagem e no pensamento do sujeito? Sem sombra de dúvidas desde a primeira infância, desde os primeiros contatos com textos orais e/ou escritos da literatura infantil. Esse primeiro momento da educação infantil é crucial para o estabelecimento da postura leitora do sujeito e seu contato com a mobilidade do significado. Haja vista a oração verbal que nos introduz ao mundo encantado da fantasia; ela já carrega em seu enunciado a trapaça do signo em consonância ao poder de significação do sujeito leitor. Contudo, nunca nos deram a condição de entender como apenas três palavras (Era uma vez) possuíam o poder de transporte espacial do sujeito leitor pelo mundo encantado da imaginação. Mas por que sinalizo transporte espacial e não temporal?

Tomando como parâmetro a gramática normativa utilizada, obviamente, na escola, podemos observar que essa oração vem sempre conjugada a um sujeito. Então, imaginemos que esse sujeito seja “umas meninas”. Como poderíamos analisá-la? “Era uma vez uma meninas” funciona como oração subordinante, sendo “Era uma vez” o predicado e “umas meninas” o sujeito da oração. O verbo ‘ser’ é intransitivo e o substantivo seguinte é o sujeito. Segundo Adriano da Gama Kury (2006, p. 34), “a atração fortíssima que exerce o numeral UMA da locução “uma vez” leva a que o verbo fique no singular ainda que o sujeito seja um plural, pois quando o verbo é anunciado antes do sujeito é como se o falante ao começar a oração pelo verbo ainda não tivesse decidido como iria apresentar o sujeito. O interessante nessa análise é que “uma vez” funciona como complemento circunstancial de tempo. Mas então por que afirmo anteriormente que o sujeito leitor faz um transporte espacial?

Porque “Era uma vez” é um signo vazio de (tempo) e pleno de (lugar), visto que nos remete a um determinado mundo simbólico para o

qual nos transportamos e no qual nos encontramos. A referida expressão é esvaziada do caráter sagrado que marca geralmente a determinação de tempo para tudo que fazemos e pensamos. O tempo define chegadas e partidas num ritmo cronometrado e, portanto, controlador. O lugar por sua vez conduz o sujeito à imaginação, ao transporte sem limites cronológicos e à invasão de um espaço fisicamente inexistente, mas simbolicamente presente.

A trapaça do tempo se dá pela locução “uma vez”. Mesmo na língua inglesa em que o narrador da história explicita o significante tempo: *once upon a time*, mas existe no gesto vocal desse contador de histórias ao pronunciar a expressão “Era uma vez” uma sobrecarga mitológica que o transporta para o campo dos sentidos, isto é, o sujeito é envolvido por expectativas, êxtase, aflição, ansiedade, tudo emergindo do significante proferido. É o que chamamos de realização do Páthos pelo leitor/ouvinte. Esse sentido plástico gerado pelo contador da história, configurado através de gestos e entonações, produz no leitor/ouvinte competências de criação imagética, geradora de novos significados.

Entendemos, portanto, que o significante “Era uma vez” é esvaziado de sentido visível. O texto escrito ou o contador de histórias não o coloca como protagonista ou como lugar de reflexão. Contudo, o seu papel de provável “ausência” de sentido é que lhe confere a “presença” produtora de sentidos. O mais importante é que a expressão requesta para si o direito de ser fútil, curta, inexpressiva, porém marcante, assustadora e provocadora. Nesse sentido essa expressão se constitui como um símbolo, oriundo da “fabricação ativa do signo” como afirma Roland Barthes (2007, p. 93).

Dito isto, pensar o texto é ter consciência de que a língua escrita, na sua suposta imutabilidade, carrega o frescor da relva e as brechas da rocha, isto é, o signo em consonância com nossas práticas sociais, dá leveza ao peso, pois como afirma (CALVINO, 1990, p. 22), “a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta”; e, a partir dessa leveza, abre frestas no significante concreto por

onde sairão novas ressignificações. Nesse sentido, as frestas, brechas ou fissuras oriundas do significante são entendidas por Catherine Walsh como forma de desaprender tudo que foi construído pela ideia de totalidade para aprender a pensar pela transgressão crítica. A esse respeito ela afirma:

Mi apuesta es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente (WALSH, 2017, p. 31).

Assim, ao estudante deve ser dado o direito de, através do constructo língua e literatura, se tornar sujeito promotor de transgressões, rupturas e deslocamentos propiciados por uma prática escolar libertária que os faça entender a sua formação a partir do aprender, desaprender e reaprender a pensar, agir e sentir decolonialmente.

LÍNGUA E LITERATURA: TAPEÇARIA DA CULTURA

A seção anterior nos conduziu a pensar a importância de se realizar uma Educação literária a partir de processos didático-metodológicos de observação crítica da língua estudada na escola, visto que fica praticamente impossível pensar no desenvolvimento crítico e intelectual do estudante se não houver uma macro e micro compreensão da língua que o constitui. Isso nos faz refletir sobre o *modus operandi* com que são elaboradas e conduzidas as aulas de Língua Portuguesa na escola básica, geralmente com foco exclusivo na memorização de regras fixas para apropriação da língua escrita e por via de regra a língua falada. Então, como podemos promover na prática pedagógica uma simbiose metodológica em que a literatura e a língua sejam entendidas como uma tapeçaria que representa a imagem da cultura do sujeito?

Antes de respondermos a essa questão e, ao mesmo tempo, recapitulando o exposto na seção anterior, vamos entender a importância do estudo crítico da língua na formação do sujeito leitor. A língua, como já vimos, é uma instituição social humana que se desenvolve através de processos psíquicos e se materializa em produções vocais e representações gráficas. Tanto as produções vocais, quanto as representações gráficas geram significantes, com os quais convivemos diariamente através do que ouvimos, lemos e/ou apreciamos por meio de imagens.

Ao manter esse contato com o mundo grafo-sonoro, o sujeito produz seu universo de significados, que necessariamente está atrelado às suas práticas sociais, culturais e históricas. Esse mundo sótico que embala a linguagem humana, encontra, desde a primeira infância, um território de controle disciplinar chamado escola. A escola, obediente às diretrizes curriculares, reduz a produção de linguagem humana a um mero conjunto complexo e sistemático de regras fixas que supõem dar conta da formação linguística e literária do estudante. Entretanto, o formato reducionista de aprendizado da língua não consegue atingir os resultados desejados porque está distante da dinâmica na qual se constitui a língua no cotidiano humano. Destarte, nesse formato de ensino a escola se mostra inexperiente, arbitrária e intolerante para com aqueles que a procuram.

Não quero com essa reflexão negar o valor da gramática normativa, do conhecimento estrutural da língua e nem do uso do livro didático. A minha reflexão recai sobre o método utilizado nas aulas de Língua Portuguesa com as quais poderemos promover a formação de leitores e escritores. Reflitamos: se o sujeito leitor (aluno) é oriundo de um lugar de produção contínua de significados gerados no contexto de vida e ação, cabe à escola aproveitar e valorizar essas linguagens trazidas pelo estudante para transformá-las em matéria prima de trabalho. A escola não pode desconsiderar que a população mais jovem que hoje frequenta as salas de aulas é uma população nascida a partir de 2010, a que chamamos geração Alpha ou nativos digitais.

Conectada desde os primeiros anos de vida, essa geração valoriza mais as experiências, vivências e manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha que hoje encontra-se na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, se conectar com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora, porque mais estimulada. Essa criança de 9 ou 10 anos possui uma grande intimidade com as múltiplas telas, com os diversos estímulos visuais e sonoros em qualquer lugar em que esteja. Esses constantes estímulos interativos aceleram o desenvolvimento de muitas habilidades nas crianças, tornando-as versáteis, questionadoras, criativas, curiosas e muitas vezes hiperindependentes. Essa geração descrita conduz as suas práticas sociais de forma dinâmica e com alta produção de significados.

Em virtude desse esboço fica mais urgente e necessária a mudança na proposta didático-metodológica para o ensino da língua e da literatura. Assim, voltando ao questionamento que fizemos no início da seção sobre a simbiose entre língua e literatura como tapeçaria da cultura do sujeito aprendente, devemos nos reportar ao que nos diz Paulo Freire na Pedagogia da Esperança, “a prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1992, p. 100). E mais adiante ele reitera “é exatamente nesse ponto que se coloca a importância da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos que explicam o grau de interdição do corpo” (FREIRE, 1992, p. 102).

Vimos que as palavras de Paulo Freire reforçam ainda mais a necessidade de uma prática pedagógica que estreite a distância entre texto, língua e cultura como padrão metodológico na vida escolar, para que assim possamos criar uma cultura leitora desvinculada do mecanicismo. A emancipação leitora e intelectual do sujeito deveria datar da mais tenra idade ainda no seio da família. Contudo, é inútil pesquisadores da educação literária alimentarem a ilusão de que esse paradigma seja o padrão das crianças oriundas das classes populares no

Brasil. A criança, o jovem e o adulto que recebemos na escola pública brasileira, em sua maioria e com raríssimas exceções, tiveram a cultura da leitura em suas casas. Esses relatos são frequentes entre estudantes de Letras que afirmam não ter visto um só livro em suas casas durante a sua infância e juventude. Contudo, antes de ser um quadro de desalento para professores e pesquisadores, esses relatos devem se tornar um estímulo para que possamos criar novas condições reais de leitura na escola, visto que a escola é para muitos jovens o lugar possível de contato com o livro literário e com a arte em sua mais ampla dimensão conceitual.

Sabemos que o conceito de arte é extremamente subjetivo e varia de acordo com a cultura a ser analisada, o período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão. Não se trata de um conceito simples, por isso vários artistas e pensadores já se debruçaram sobre ele no intuito de descobrirem a sua natureza. Desde a antiguidade quando o homem começou a estudar a arte por ele mesmo produzida, as noções sobre concepção e função da literatura tem sido assunto de muitas controvérsias, visto que a cada época de produção literária são atribuídas à literatura, natureza e funções distintas, condizentes com a realidade cultural e social daquele momento histórico.

Frente a isso, todas as ações leitoras do ser humano o dirigem para encontrar na arte o caminho em busca da liberdade. Então, quando se considera que a liberdade é uma desvinculação total do poder a que se é submetida, só resta ao homem, a fuga da linguagem por meio de uma trapaça linguística utilizando-se da própria língua. Essa trapaça salutar é considerada por Roland Barthes (1978, p. 16) como literatura. A concepção de Roland Barthes de que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder, deve-se ao fato de que a linguagem literária pode desobedecer as regras de estruturação para se fazer compreender. Esta desobediência marca o poder emancipatório que o texto literário exerce na vida do leitor na utilização da linguagem de uma realidade cotidiana.

Daí pode-se perceber que uma das funções da literatura é a representação do real. Esta representação, no entanto, é feita de um modo especial, uma vez que o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional por ter uma natureza distinta, pluridimensional. Assim, Barthes diz que a literatura é utópica, pois permite a criação de novas realidades, conferindo às palavras uma verdadeira heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser melhor entendida quando se entende que esta linguagem, como já dito anteriormente, é livre para conferir novos significados às palavras. É aquilo que Eco (2004, p. 37) chamou de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos. É por isso que ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado.

Nessa perspectiva de representação Antônio Cândido nos diz que “A arte, e, portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1972, p. 53). Ao fazer esta afirmativa Candido fala da indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Este elemento entende-se que é a linguagem classificada por Barthes como a linguagem literária, a qual estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural.

Diante dessas nuances que envolvem o ensino da língua e da literatura na escola, percebemos a urgência da escola brasileira em conhecer resultados de pesquisas que possam mostrar caminhos de inovação e reflexão sobre antigas práticas que já não correspondem aos anseios e nem atendem às reais demandas da sociedade. Por isso, pesquisadores independentes e a própria Universidade vêm apostando em investigações que reforcem o valor da vida, o direito do cidadão, o respeito às diversidades e a emancipação leitora. Daí o objetivo dessa nossa discussão, que empreende esforços no sentido de mostrar que é exequível uma prática pedagógica voltada para a produção de sentidos do

sujeito a partir do texto literário, que congrega em seu tecido a língua e a cultura.

Nesse sentido, e em articulação com Umberto Eco (2004), que diz que é na porosidade do texto que reside a produção de sentidos do leitor e, inspirada nas noções trazidas por Eco sobre espaços em branco, brechas, incompletudes, entendo que não podemos deixar que o academicismo ofusque o nosso olhar acerca da discrepância territorial desenhada em nosso país, no que se refere ao acesso à educação, à saúde e à tão propalada ‘novas tecnologias’. Muitas vezes questões-problema no campo da linguagem e do ensino, que exigem da academia uma atenção mais específica, são tratadas de forma generalizada como se fosse possível criar um modelo hegemônico para a educação no Brasil. A leitura literária escolarizada é uma dessas questões-problema. A extensão territorial brasileira, conjugada com a desigualdade de condições nos obriga a ter cautela ao tratar de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura.

Por exemplo, se olharmos especificamente para o Nordeste brasileiro observamos explicitamente o contraste desigual de condições de aquisição das linguagens contemporâneas. Ainda existem cidades rurais e povoados no Nordeste que a energia elétrica inexistente e, por consequência, o uso da televisão, do computador ou do celular não fazem parte da realidade desse povo. Aliado a essa ausência vem o desconhecimento do livro e da literatura.

Este quadro nos impulsionou a pensar a responsabilidade atribuída à Universidade de criar pesquisas que, de alguma forma, minimizem as dificuldades do ensino da leitura em nosso país. Se de um lado temos uma parcela da sociedade que não tem qualquer acesso ao livro e a leitura, do outro lado encontramos a escola dos centros urbanos, que mesmo tecnologicamente aparelhadas e inseridas no mundo das tecnologias da informação e da comunicação padecem do obscurantismo leitor. Na concepção de professores da Educação Básica o ensino da literatura perdeu o sentido da existência e resvala para uma reprodução sistemática

de leitura, sem que os leitores (professores e alunos) se tornem sujeitos reais de voz e pensamento. Por essa razão é que devemos criar uma ação didática decolonial que contemple, pobres, ricos, campo e cidade.

LEITURA COMO AÇÃO DIDÁTICA DECOLONIAL

Sempre foi muito polêmico investir numa discussão sobre a educação literária na/para escola, visto que tal discussão geralmente instiga o leitor a vislumbrar duas alternativas, isto é, ou espera do texto uma proposta “milagrosa” que dificilmente será aplicada, em virtude da sua discrepância com o cotidiano da escola, ou opta pelo negacionismo de que seja possível redefinir o modo de produção da leitura literária para educação básica. Ambas alternativas estão fadadas ao insucesso porque não atendem às reais necessidades dos atores sociais da escola.

Pensar uma prática de leitura emancipatória para escola é criar estratégias que conduzam essa prática a uma ação didática decolonial. Mas o que isso significa? Na concepção de Catherine Walsh (2017) os momentos complexos vividos pelos povos da América Latina decorrentes de governos com políticas autoritárias e desumanas exigem e provocam movimentos circulares de teorização e reflexão, ancorados na construção de caminhos de “ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com horizonte decolonial” (p. 24). Para Walsh, esse horizonte decolonial necessário na escola exige práticas teóricas e pedagógicas de ação que necessariamente ligarão o pedagógico ao decolonial. Redefinir as práticas de leitura na escola é condição *sine qua non* na reinvenção do perfil leitor de crianças, jovens e adultos. Essa reflexão sobre uma educação literária na escola, ancorada no intento emancipatório, é certamente algo complexo de assimilação considerando a nossa conjuntura leitora desenvolvida há mais de 500 anos no Brasil.

Em um estudo desenvolvido por Jorge de Souza Araújo sobre o perfil do leitor colonial (1999), Araújo revela que a negligência portuguesa pelo Brasil era resultante de que essa terra se apresentava para eles sob a mística do paraíso intocado, desconhecido e habitado por selvagens

brancos, ingênuos e mansos, imagem representada por Montaigne e Ronsard. Jorge Araújo afirma ainda que: “a América portuguesa dos primeiros séculos não trata da formação ou desenvolvimento de qualquer processo educativo que tome a Literatura como instrumento de transmissão cultural” (1999, p. 31). E desse modo a leitura na cultura jesuítica só se manifesta enquanto mecanismo retórico com objetivo catequético. Esse breve panorama da cultura leitora no Brasil evidencia, ainda segundo o autor, que “não se poderia prever maior desenvoltura cultural e literária no Brasil” (p. 31).

Assim, o Brasil leitor é resultado de dois séculos de ocupação pedagógica colonial jesuítica que levaram a uma ação pedagógica mecanizada, centralizada e mimética. Equivocadamente, esse modelo pedagógico de ensino da literatura permanece no Brasil do século XXI, convivendo com as novas tecnologias e com estudantes de competência leitora rápida e dinâmica. É pensando nesse cenário paradoxal que abrimos este espaço de reflexão, visto a ingente necessidade de provocarmos debates e novas reflexões acerca da importância didático pedagógica da educação literária como dispositivo de emancipação do sujeito leitor na escola.

A base leitora fundada numa concepção colonialista não promove sujeitos leitores, ao contrário, produz sujeitos que não percebem no tecido literário o exercício móvel da sua própria língua em ação. Essa inabilidade para perceber a língua e a literatura como tapeçaria de suas práticas culturais e sociais resulta de pedagogias opressoras que não validam a fala do estudante. Em vista disso, criar condições de ações decoloniais é promover práticas, metodologias de/para leitura que estabeleçam uma proposta de luta, insurgências, resistências e transgressões contra a dominação mecanicista de uma educação bancária. É a partir dessa proposta que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão de ser e seu significado político, cultural e existencial em comunhão com as práticas sociais e culturais dos estudantes.

No instante em que conseguirmos levar para escola uma nova proposta de educação literária, firmaremos o compromisso com o exercício de uma ação didática decolonial que venha revisar uma racionalidade construída a partir de binarismos dicotômicos como homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros, língua/literatura, que se estabelecem como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. O binarismo língua/literatura, por exemplo, se torna, nas aulas de língua portuguesa, um entrave para o aprendizado tanto da língua quanto da literatura. O estudante, em virtude de práticas pedagógicas equivocadas, não consegue entender que a literatura é o tecido da língua, pois a língua é tratada na escola como um artefato técnico, descolado das práticas sociais e culturais do falante.

Esse tratamento deliberadamente orquestrado pelo sistema de ensino faz parte de uma engrenagem perversa que impede as massas populares a criarem antídotos críticos sobre a realidade vivida. Ao referir-se sobre a relação da realidade opressora com as massas oprimidas Paulo Freire afirma: “o que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas (*massas oprimidas*)³ em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora” (2005, p. 43). Esse estado de opacidade com que são produzidas e projetadas as práticas de leitura literária na escola brasileira, indubitavelmente, não contribui para o desenvolvimento crítico do aluno leitor, visto que a sua voz é constantemente silenciada e a suas experiências sociais e culturais são invisibilizadas.

Esse pragmatismo da escola fere a proposta humanista de valorização da ouvidoria do aluno, porque o seu foco de atenção está voltado para o tempo de execução das atividades programadas; e desse modo a escola acaba negligenciando a condição de pensar, de existir e de sentir do sujeito estudante no ato da atividade leitora. Paulo Freire vai dizer na *Pedagogia do Oprimido* que na essência da educação como prática de liberdade encontraremos a palavra e o diálogo como resultado

³ Grifo nosso.

daquela. Contudo, para o educador bancário, na sua recusa à dialogicidade, a atenção se volta não ao conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa que deve ser cumprido por seus alunos. Todorov (2009) vai dizer que o sentido da aula se dispersa porque o docente ao invés de buscar o sentido de um livro, ele se prende a elementos soltos da obra. E reitera: “Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca” (TODOROV, p. 29).

Por isso, que se faz necessário investir na promoção do diálogo em sala de aula sobre o produto que se está produzindo e consumindo, visto que este diálogo é, portanto, uma ação pedagógica decolonial que visibiliza a palavra, a ação e a reflexão do estudante na escola; pois como nos diz Freire: “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (2005, p. 94). E esta situação concreta de que fala Freire advém de posturas pedagógicas doutrinárias concebidas a partir de um ponto de vista intocável, que é o do docente e que, portanto, reproduz os mecanismos da dominação. Assim, a educação literária humanista de base decolonial que aqui defendemos permite ao estudante a tomada de consciência de sua plena humanidade, pois não podemos chegar aos jovens pobres, trabalhadores, de modo geral, imersos num contexto colonial, para impor-lhes conteúdos que não atendem às suas reais necessidades. Até porque devemos considerar que esses jovens veem na escola a sua possibilidade de crescimento pessoal e intelectual e não a sua negação enquanto sujeito aprendente.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson (2006) afirma que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (p. 23), visto que as aulas se resumem a apresentação de características estéticas e históricas de obras e escolas literárias, desvinculadas do exercício do prazer e da reflexão.

Nesse sentido, o letramento literário tem uma função preponderante na formação do sujeito leitor, pois na visão de Cosson:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Ao chegarmos aqui podemos compreender que uma ação didática decolonial para o ensino da literatura requer da escola uma mudança de abordagem metodológica que inclua o estudante na condição de se sentir sujeito de pertencimento daquele projeto pedagógico. Nessa perspectiva Carlos Magno Gomes (2010) traz algumas reflexões sobre o método interdisciplinar de ensino de literatura a partir das contribuições da literatura comparada e dos estudos culturais, cuja relevância nos leva a perceber a ingente necessidade do diálogo entre ensino da literatura e estudos culturais. E para consecução dessa proposta o autor sugere a leitura interdisciplinar, fazendo com que a leitura literária se aproprie das duas formas de interpretação, isto é, a estética e a cultural.

O interessante na reflexão de Gomes (2010) é que esse método interdisciplinar proposto por ele, só se torna viável se o leitor for efetivamente um co-autor desse repertório de leituras. Numa postura reflexiva de ação decolonial, Gomes entende que o estudante ao se tornar co-autor, ele (*o estudante*)⁴ “aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades como seu caráter fluido e flexível” (p. 27). E ele reitera: “Rumo a uma pedagogia da provocação, a leitura interdisciplinar leva o aluno a pensar seu espaço social a partir das subjetividades do tecido literário, pois a recepção de um texto pode ser vista como uma produção cultural de diferentes épocas” (p. 29).

⁴ Grifo nosso.

A proposta de Gomes (2010) destaca a importância da agudização crítica na formação do leitor, pois reforça a necessidade da ampliação do debate sobre a postura politizada por parte de professores e alunos, que os encaminhem a emancipação intelectual. E nesse sentido Gomes aposta não só na construção de um leitor politizado, mas também numa pedagogia inclusiva que privilegie a formação cultural do leitor. Por isso, Vincent Jouve (2012, p. 106) nos diz que “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós”. Esta concepção libertária de apreensão da leitura deve ser a mola-mestre que moverá todo o trabalho realizado na escola brasileira; haja visto a preocupação entre pesquisadores para a educação literária de promover a autonomia política do seu povo.

Em comunhão com os teóricos aqui referenciados, Antônio Candido (2002) vai dizer que a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 84-85). Assim, a respeito do caráter humanizador da literatura, essas atividades que integram o leitor ao texto, corroboram a necessidade de se pensar com urgência um novo olhar da escola sobre a aquisição de uma política de leitura que mantenha docente e discente comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento e com a transformação do seu ser no mundo através do desejo de estar com o texto.

REFERÊNCIAS:

- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Ilhéus: Editus/UESC, 1999.
- BARTHES, Roland. *O império dos signos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia da Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- CANDIDO, Antônio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.16, 2010.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2006.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Dossiê: Diálogos do Sul*, Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Orgs). São Paulo: Cultrix, 1971.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Série Pensamiento Decolonial. Tomo I. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.
- WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Série Pensamiento Decolonial. Tomo II. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.