

## **DEBATES E DESAFIOS PARA A LEITURA LITERÁRIA: UMA CRÍTICA AOS MÉTODOS E DISCURSOS DO ENSINO**

Adilson Vagner de Oliveira\*  
adilson.oliveira@tga.ifmt.edu.br

### **RESUMO**

Este artigo discute os desafios atuais para a leitura literária, a partir de uma crítica fundamental aos métodos didáticos e às práticas discursivas que os sustentam. Trata-se de uma proposta reflexiva de pensar os efeitos do discurso eurocêntrico nos livros didáticos e na práxis pedagógica. Em síntese, o eurocentrismo baseia-se na tradição e no conservadorismo para manter referências à história cultural de Portugal nos materiais de ensino. Por meio de revisão bibliográfica, são apontados direcionamentos concretos para a renovação da leitura literária na educação básica, destacando as possibilidades de trabalhar-se com projetos temáticos.

**Palavras-chave:** literatura; leitura; eurocentrismo; métodos.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este texto visa a fortalecer um debate necessário sobre o ensino de literatura nas escolas de ensino básico, diante dos conflitos didáticos em que se encontram as práticas regulares de trabalho com a literatura atualmente. Desse modo, nos são exigidos projetos inovadores que possam converter-se em modelos alternativos para o ensino.

O caráter paradoxal refere-se a dois pontos principais, discutidos ao longo desse trabalho. Primeiramente, a permanência questionável da história da literatura portuguesa nos currículos e nos livros didáticos do ensino médio, ocupando cerca de um terço da carga horária disponível de literatura (OLIVEIRA *et al.*, 2016), e, como segundo questionamento, tem-se a intensa predominância dos estudos de periodização dos movimentos literários, como prática mais recorrente nas aulas de leitura literária (CANDIDO, 1995; COSSON, 2011). Portanto, desafios reais à comunidade escolar e acadêmica, uma vez que poucas oportunidades são criadas para a experiência estética que a literatura deveria proporcionar aos estudantes.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto teórico de que mudanças pragmáticas devem ocorrer no ensino de literatura (CANDIDO, 1972; COSSON, 2011; KLEIN, 2015; LAJOLO, 1982; NOBREGA, 2004; ROCCO, 1992; SOUZA, 2014; ZILBERMAN, 1988; OLIVEIRA, 2014, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016) a fim de produzir experiências de

---

\* Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor no Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil.

encantamento para a leitura literária, por suas próprias ferramentas intrínsecas, repensando, assim, o papel da periodização e da primazia das características estilísticas sobre a obra literária. Entretanto, para isso, faz-se necessária a discussão acerca do poder e os efeitos do discurso eurocêntrico nos materiais de apoio ao ensino, e principalmente, na prática pedagógica. Como proposta de trabalho, ao final, aponta-se um direcionamento possível para a renovação didática, por meio de projetos temáticos, nos quais as obras literárias passam a ser discutidas, pela sua natureza social, permitindo assim debates concretos da realidade, o que atribui aos movimentos literários uma função secundária, ou seja, tornam-se recursos didáticos paralelos às experiências literárias, apenas para um aprofundamento analítico quando necessário.

## **2 O ENSINO DE LITERATURA: A QUESTÃO DO ENCANTAMENTO**

Numa perspectiva crítica, discutir os métodos para a leitura literária na educação básica costuma parecer, aos mais ortodoxos do cânone, uma subversão à tradição e aos clássicos por ela cultuados, porém, não se trata apenas de atingir a aura normativa da tradição literária, mas repensar as práticas metodológicas do cotidiano escolar (LAJOLO, 1982, 1988, 1993; ROCCO, 1982; ZILBERMAN, 1988, 1991). Como produtos de uma formação superior conservadora, os profissionais das letras seguem deixando a academia com vícios, crenças, valores e práticas didáticas constantemente reforçadas, ou mesmo legitimadas pelo poder da tradição. Dessa forma, as perspectivas institucionais fossilizadas pela intelectualidade acabam por moldar o comportamento pedagógico dos professores, mesmo depois de anos distantes do centro de referência, como as universidades, poucas mudanças podem ser sentidas nesses espaços, principalmente, no que tange à leitura literária.

Podem-se destacar mudanças mais significativas no ensino de língua portuguesa, com o fortalecimento de novos paradigmas linguísticos, as teorias sobre o texto e sua recepção, os robustos trabalhos da análise do discurso, voltados para a compreensão dos processos ideológicos e os efeitos da intencionalidade na produção textual, a ascensão da sociolinguística, permitindo o reconhecimento e a valorização de variantes linguísticas e as relações de poder que envolvem o prestígio e o preconceito na utilização de códigos cultos ou coloquiais pelos falantes reais, além dos debates sobre capital cultural e seus desdobramentos nos processos comunicativos do cotidiano. Todos esses fatores referem-se a algumas das principais transformações das quais o ensino de língua portuguesa pôde experimentar durante as últimas décadas. Entretanto, o questionamento que move este trabalho reflete exatamente

esse paralelo desigual dado a leitura literária atualmente, o que nos leva a perguntar se houve também mudanças no trabalho com o texto literário em sala de aula?

A princípio, as comparações podem parecer injustas, diante das inúmeras mudanças nas formas de se perceber e se conceber o ensino de língua portuguesa na educação básica (OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016). Mas, trata-se de uma provocação necessária aos teóricos do ensino e da teoria literária, uma vez que os moldes que direcionam a prática pedagógica da literatura insistem em manter-se inatingíveis pelas modificações contextuais da sociedade e da própria comunidade escolar. Em termos substantivos, não somente as estruturas curriculares apegam-se arduamente à tradição e ao conservadorismo, como também seus agentes de transformação que face à mudança, preferem as certezas do passado cultuado acriticamente.

Porém, o ensino de literatura defronta-se com os desafios rotineiros, de valorização cultural e estética, além dos fatores sociais ao tentar encantar os jovens não-leitores com textos medievais ou barrocos, justamente nos primeiros anos de acesso à escrita literária com mais intensidade, referindo-se, neste momento, principalmente às séries iniciais do ensino médio, quando as experiências mais interessantes deveriam ser oferecidas com maior intensidade, paradoxalmente, os estímulos à leitura literária tornam-se verdadeiras atividades de regressão histórica há séculos de distanciamento temporal entre os estudantes e os textos de referência dos livros didáticos. Assim, nos parece válido o deslocamento hipotético do papel de professor (moldado pelas experiências acadêmicas conservadoras) para o lugar do jovem aluno ingressante no ensino médio, o conflito eminente não se refere às diferenças geracionais (professor/aluno), mas, ao completo abismo de interesses entre qualquer leitor habitual, consumidor de produções literárias contemporâneas e os textos medievais “correspondentes” ao primeiro ano do ensino médio.

Pode-se, então, imaginar essa mesma posição de aluno jovem, contudo, sem um histórico efetivo de leitor, condição comum a grande parte dos estudantes brasileiros, ainda em processo de mobilidade social, cujas experiências de leitura estejam reduzidas apenas ao passado escolar. Neste instante, já se poderiam ouvir as críticas elitistas aos excessos de contextualizações ao mundo do aluno, às tentativas de ignorar os grandes clássicos da língua portuguesa, mas o que se pretende discutir aqui são exatamente os efeitos desse discurso da tradição às experiências literárias significativas que tendem a ser criticadas pelo ensino tradicional. Trata-se de um debate indispensável para a educação atual, pois, os resultados práticos que a escola tem obtido, no quesito literatura, parece ser um caminho rumo ao desencanto em relação à arte, potencializando ainda mais a seriedade da situação ao imaginar

que talvez nem tenha ocorrido ainda o encantamento inicial desse aluno pela literatura, ou seja, a condição *sine qua non* para o desencantamento.

Portanto, realizados os deslocamentos de alteridade entre professor/aluno, faz-se necessário o retorno à questão inicial desse texto que é o método de ensino que permita oferecer aos estudantes experiências de encantamento pela literatura. Como se destacou anteriormente, o completo domínio dos textos medievais nos primeiros anos do ensino médio, período em que muitos alunos estão acessando à escrita literária pela primeira vez, em grande parte dos casos, ou seja, as experiências de aprendizagem que lhes permitiriam encantar-se pelos efeitos estéticos e emocionais da literatura seguem sendo suplantadas por atividades de periodização estritamente exógenas à experiência literária.

De maneira incompreensível, a história da literatura tornou-se o conteúdo prescritivo dos livros didáticos, talvez pela praticidade de trabalhar-se com as referências históricas fornecidas pelos materiais de apoio, ou mesmo pelas sérias condições estruturais das bibliotecas escolares brasileiras que impediam o adequado trabalho com as próprias obras literárias. Entretanto, o que se perpetuou ao longo das décadas tem sido a abordagem histórica da literatura, alinhadas às constantes caracterizações compartimentadas dos movimentos culturais e dos estilos de época, como elementos indispensáveis para qualquer tentativa de compreensão do texto literário.

Contudo, cabe nesse momento outra questão relacionada ao espaço para a literatura contemporânea, nessa sequência compartimentada de ensino. Pois, a tradição pedagógica cultua o clássico, o canonizado, o imortal, o secular, como requisitos básicos de legitimação, ou mesmo, de autorização para o uso de determinadas obras literárias em sala de aula. Desse modo, se todo o cronograma ocorrer da forma planejada, talvez os alunos do terceiro ano tenham acesso às produções literárias dos modernistas brasileiros, em outras palavras, a própria periodização dos movimentos culturais por si só impede a interação com a contemporaneidade, o passado artístico parece ser o único recurso didático possível para a literatura. Em síntese, não há espaço para a literatura dos vivos durante o ensino médio nas escolas brasileiras, trata-se, portanto, de uma questão de ruptura com a tradição, como única alternativa para se permitir o encantamento do aluno pela literatura.

Assim, se os materiais didáticos e os profissionais da linguagem que os produzem ou os utilizam estão presos numa armadilha hierárquica, tradicional e conservadora, todos aqueles que decidirem transgredir os métodos “legítimos”, de abordar a literatura durante a educação básica, devem receber o rótulo pertinente de subvertido, por ousar ir contra o cânone didático? Pode-se observar, então, que agir arbitrariamente às normativas pode soar

como uma afronta ao conhecimento historicamente acumulado. Assim, para não terem de modificar as estruturas pedagógicas e questionar o discurso da tradição, o *status quo* torna-se preferível por todos, conseqüentemente, o que se tem é exatamente o que o ensino de literatura experimenta há várias décadas, ou seja, uma estática silenciosa que apesar de receber, de tempos em tempos, roupagens com ar de renovação, ainda permanece presa aos modelos curriculares seculares.

Enquanto que a teoria literária defronta-se, à força, com a necessidade de atualização metodológica em suas análises, destacando-se, por exemplo, os métodos: histórico, sociológico, psicológico e linguístico, empreendidos nas tentativas de compreender a fundo a produção literária contemporânea, além é claro, das mais recentes abordagens culturalistas, propostas pelas correntes do *Cultural Studies*, (SOUZA, 2014) os setores direcionados às pesquisas sobre o ensino da literatura parecem possuir pouco protagonismo nas universidades. E as conseqüências diretas desse fenômeno têm sido a falsa ilusão de que tudo está indo muito bem na sala de aula, dito de outro modo, alguns professores simplesmente renunciam às propostas pedagógicas tradicionais e decidem levar aos alunos obras contemporâneas, deslocando a um segundo plano os movimentos literários convencionais dos livros didáticos, para que possam, enfim, acessar a literatura pela própria experiência estética e emocional em que se propõem as grandes obras literárias do passado e da atualidade.

Nessa perspectiva, surgem discretamente projetos didáticos paralelos que visam trabalhar as obras literárias por meio de temáticas geradoras, como gênero, feminismo, racismo, política, relacionamentos, etc., a fim de tentar fugir das convencionais subdivisões de periodização. Dessa maneira, as obras são lidas e discutidas, independentemente, das épocas de surgimento, para proporcionar oportunidades de aprendizagem estética mais real, ou seja, os estudantes passam a exercitar a leitura para experienciar o efeito estético e psicológico que a escrita literária deveria proporcionar (ver CANDIDO, 1972). Contudo, trata-se de transformações de abordagens materializadas apenas em casos esporádicos, irregularmente durante o período letivo, portanto, experiências alternativas concorrentes aos modelos conservadores de ensino.

Em suma, tais exemplos refletem um pouco a marginalidade em que as discussões metodológicas dirigidas ao ensino se converteram. Sendo assim, é possível propor mudanças mais amplas nos processos pedagógicos da literatura? Para responder a essa questão, torna-se indispensável a investigação sobre as causas para a manutenção dos modelos tradicionais, reproduzidos acriticamente pelos profissionais da linguagem, principalmente na educação básica. Em termos objetivos, o ensino de literatura no Brasil esteve sempre condicionado às

pressões prescritivas que recomendavam o que poderia ou deveria ser ensinado nas escolas, seguindo-se modelos tradicionais de conteúdos canonizados historicamente, independente de todas as transformações sociais e culturais da sociedade atual. Assim, apesar de recorrentes discussões paradigmáticas sobre abordagens mais contemporâneas ao ensino, a utilização de novas tecnologias no cotidiano escolar e as próprias mudanças de consciência sobre a composição da cultura brasileira, por meio do reconhecimento da diversidade étnica, religiosa e social dos estudantes, a leitura literária pareceu estar ausente de novas proposições didáticas.

Evidentemente, o trabalho com o texto literário parte de uma seleção cultural relativamente arbitrária, regida por convenções pedagógicas mantidas pelo conservadorismo ideológico, pois, essas escolhas podem variar com a época e com a cultura, e estão relacionadas aos valores e às práticas das quais os profissionais da linguagem compartilham, portanto, trata-se de um recorte cultural canonizado que a tradição literária proclama como um sistema imutável e extremamente valorizado por sua natureza histórica e sua capacidade de manter viva a história da literatura em língua portuguesa. Evidentemente, a escola tende a privilegiar essas formas pré-estabelecidas pelo cânone, fortalecendo determinadas seleções em seu currículo (OLIVEIRA, 2015). Essa condição política da formação do currículo de literatura revela as relações de poder em que se constituem as referências bibliográficas disponíveis para a escolha dos professores.

Existem formas alternativas de afastar-se da tradição pedagógica e até mesmo mercadológica que costumam prender-se às normativas emitidas pelos centros de poder para influenciar o espaço escolar, como as universidades, a Academia Brasileira de Letras e o Ministério da Educação e Cultura, ou seja, as possibilidades de renunciar às diretrizes pedagógicas conservadoras tornam-se mais sensíveis diante de uma legitimação tão poderosa dessas instituições. Dessa forma, como romper com as amarras do livro didático, diante de perspectivas ideológicas tão semelhantes entre si? Algumas causas para a rigidez nas abordagens da leitura literária foram respondidas, referem-se às instituições de legitimação aos modelos curriculares atuais, porém, ainda existem outros elementos sustentando o conservadorismo pedagógico.

Alguns dos grandes desafios para o ensino de literatura, nos diferentes níveis educacionais do país, mas com especial destaque ao ensino médio, referem-se à composição eurocêntrica dos livros didáticos e à seleção literária de recomendação para o trabalho cotidiano em sala de aula. Como demonstrado em estudos anteriores (OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016) os anos iniciais do ensino médio são preenchidos com referências quase que exclusivas à história da literatura portuguesa, através do oferecimento de poéticas

medievais, como fundamento de origem da produção brasileira. É evidente que existe um fio condutor na historicidade da escrita literária brasileira com os movimentos culturais e artísticos de Portugal. Contudo, até que ponto essas referências realmente são fundamentais para a compreensão da literatura brasileira contemporânea?

Em síntese, passa-se o primeiro ano do ensino médio discutindo-se poéticas medievais portuguesas, posteriormente os alunos são introduzidos às primeiras produções literárias brasileiras, durante todo o segundo ano, e finalmente, no último ano consegue-se acessar as obras do modernismo brasileiro, normalmente, até metade do século XX. Logo, poucas experiências literárias com obras contemporâneas são possíveis diante da perspectiva normativa que os livros didáticos reproduzem, assim, torna-se relevante refletir se realmente estão sendo oferecidas oportunidades para que os alunos possam fazer leituras literárias menos atreladas à história dos movimentos culturais, uma vez que os livros didáticos sejam tomados majoritariamente por fatos históricos e não pelo acesso às experiências humanas da realidade, interpretadas e representadas nos textos ficcionais.

Como tem sido apontado ao longo do texto, pode-se dizer que as experiências literárias na educação básica estão condicionadas, em grande parte, ao livro didático, não somente por questões de formação profissional que poderiam dar mais autonomia ao professor para selecionar abordagens alternativas às propostas do material, mas também pela praticidade de possuir um suporte intermediário entre os alunos e professores. Pois, muitas vezes as primeiras experiências do aluno com a literatura ocorrem através do livro didático, mas percebe-se que esse recurso pedagógico aborda, muitas vezes, de forma equivocada o ensino da literatura, podendo-se mencionar principalmente a ênfase dada à periodização da historiografia literária e a exposição a fragmentos de obras, como forma de facilitação à compreensão dos movimentos culturais, dessa forma, a leitura propriamente das obras pode ser suplantada pelos recortes descontextualizados disponíveis nas lições (KLEIN, 2015; COSSON, 2011). Entretanto, essas experiências condicionam a qualidade das atividades de leitura e interação com o texto ficcional, primeiramente, por limitar a aprendizagem prática da literatura, pois, se o contato inicial do aluno estiver reduzido às produções medievais europeias, pouco prazer estético pode existir entre os adolescentes e as fontes artísticas tão distantes da realidade cotidiana, segundo, se esses alunos já possuírem um histórico concretizado de leituras desobrigadas, por contatos extraescolares com textos literários contemporâneos, talvez serão recondicionados a se aterem às características contextuais e formalidades estéticas, distantes demais de sua zona proximal de aprendizagem.

Para Coutinho (2003, p. 212), “o problema da literatura no Brasil, o seu futuro, seu desenvolvimento, sua consolidação, sua maioridade, estão a depender em especial do estudo e do ensino da literatura”. Por isso a urgência em questionar os efeitos da tradição e do conservadorismo nas perspectivas ideológicas dos profissionais da linguagem face aos modelos de referências ainda extremamente eurocêntricos e presos a subjetividades históricas que podem retirar da leitura o prazer e a experiência literária a que se propõe o texto ficcional no espaço escolar. Obviamente, os professores devem direcionar seus alunos a momentos de aprendizagem estética, humanística e cultural, porém, somente a internalização de formalidades e informações históricas não pode tornar-se a centralidade das atividades pedagógicas da sala de aula. Klein (2015, p. 17) aponta que essa inquietação se concretiza em inúmeros trabalhos investigativos de pesquisa e ainda reflete a angústia em relação ao destino da literatura, visto que cada vez mais a perda de espaços na sociedade brasileira atual torna a literatura uma preocupação de segunda ordem, mesmo para os profissionais da linguagem, pois, a supressão do ensino da literatura e a falta de práticas de leitura se acentuam quando as experiências de aprendizagem, por meio dos textos literários, circulam entorno apenas da exposição de estilos de época e fixação de fatos históricos.

De maneira geral, os materiais didáticos, apesar da sua função de apoio ao ensino, têm se tornado o único recurso para muitos profissionais do país, dadas às dificuldades formativas, tecnológicas, administrativas e estruturais das escolas públicas do país. Em termos formativos, a capacitação dos profissionais para o trabalho com a literatura pode ocorrer de maneira totalmente assimétrica nos cursos de graduação, pois, se tiveram apenas contato com a periodização da história literária da língua portuguesa durante a formação, talvez reproduzam em sala de aula essas experiências, sem qualquer questionamento para a validade e significância para o público adolescente. Além disso, o acesso a ferramentas tecnológicas para buscar novos materiais de suporte, referências alternativas para produzir o próprio material didático pode ser ainda um privilégio para parte dos profissionais da área. Como terceiro ponto, existem as questões administrativas ligadas à gestão escolar, pois, a adoção de um livro didático e a não utilização do mesmo durante as aulas pode gerar desconfortos com os setores de coordenação e até mesmo com os alunos que esperam desfrutar do material oferecido. Porém, somente a renúncia frequente à utilização do livro adotado pela instituição não fortalece a discussão sobre as inadequações do material com a realidade. A última dificuldade refere-se às questões estruturais, apesar das grandes transformações educacionais nas últimas décadas, a disponibilidade equânime de bibliotecas e laboratórios de pesquisa ainda é um grande desafio à educação pública.



É dentro deste cenário político-pedagógico que outras abordagens surgem como contraponto aos efeitos da tradição nas práticas literárias. Assim, os enfoques culturais e os deslocamentos teóricos ascendem com o fortalecimento de visões descentralizadoras, imprescindíveis para a educação contemporânea. Ao longo da história educacional, diferentes perspectivas críticas foram adotadas pelos estudiosos das produções literárias, pois, as configurações da sociedade em determinadas épocas tendem a influenciar as formas de se ver e de se perceber a realidade. Assim, as mudanças nas leituras literárias fizeram desta área do conhecimento, um espaço fértil para a reflexão devido à concepção da literatura como um produto social e por isso mesmo, deve interagir com o contexto social em que surgem as obras ficcionais (OLIVEIRA, 2014).

Nóbrega (2004, p. 83) ainda ressalta que “também a literatura, vista como representação da realidade, é detentora de visões de mundo, ideologias, trazendo à tona as nuances de um imaginário individual ou coletivo”. Nessa perspectiva, tanto o texto literário quanto o livro didático refletem ideologias dominantes que fazem parte do imaginário social, dessa forma, as seleções canônicas reforçam tradições hegemônicas, enrijecidas pelo poder da intelectualidade dependente culturalmente dos modelos artísticos estrangeiros, deixando de considerar em sua composição a pluralidade de possibilidades para produzir materiais didáticos que valorizem mais as obras nacionais recentes e as obras emergentes fora do centro cultural europeu. Portanto, com o desenvolvimento dos estudos culturais nas últimas décadas no Brasil, novas possibilidades de se pensar o cânone literário surgem, a partir do momento em que se busca desconstruir um sistema de ensino centrado em concepções etnocêntricas que desconsideram qualquer outra forma de experiência de aprendizagem que esteja à margem dos modelos prescritivos dominantes.

Ainda que tenham ocorrido mudanças tênues no currículo para a literatura brasileira, motivadas pelas recomendações governamentais, como é o caso da lei 10.639/03 que estabelece a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como política de reparação histórica e reconhecimento de outras práticas culturais que contribuíram para a formação da população brasileira, a atenção atribuída à matriz europeia no estudo da arte e da literatura ainda é muito dominante, mesmo em materiais de expressiva qualidade. Trata-se, portanto, de uma questão basilar para se discutir a literatura atualmente, pois, a natureza do conservadorismo pedagógico está enraizada em mecanismos discursivos e ideológicos mais profundos da cultura brasileira, por isso, a história da literatura portuguesa ainda domina os currículos dos primeiros anos do ensino médio, baseada na premissa de que para compreender a literatura brasileira é necessário o retorno às “fontes” criativas. Porém, se

fortalecidos os projetos literários que trabalham por temáticas geradoras, nada desse discurso da origem faz mais sentido, e é por isso que discutir os elementos causais de tal comportamento conservador torna-se fundamental para se entender os mecanismos intrínsecos à tradição pedagógica brasileira.

### **3 A MATERIALIDADE DO DISCURSO EUROCÊNTRICO NO CONSERVADORISMO BRASILEIRO**

Como sintetizou a parte inicial dessa discussão, a perspectiva ideológica dos centros institucionais de referência para o ensino de literatura, e conseqüentemente, para a composição dos currículos escolares e livros didáticos, baseia-se no pressuposto de dependência cultural em que a literatura brasileira, por haver se nutrido da literatura portuguesa durante os primeiros séculos de desenvolvimento, e mesmo depois dos eventos de independência político-administrativa. Portanto, trata-se de uma concepção ideológica, uma crença, sustentada pela tradição, ou seja, as referências medievais do trovadorismo e humanismo portugueses seriam indispensáveis para compreender a literatura brasileira, pois esses movimentos referem-se ao mito de origem da produção artística luso-brasileira.

Como vimos anteriormente, os projetos literários que trabalham, por meio de temáticas geradoras de discussão em sala de aula, podem utilizar-se de obras ficcionais de qualquer época ou lugar, pois, são as experiências humanas ficcionalizadas que importam para os debates, não necessariamente o resgate histórico medieval. Portanto, apresentam-se dois grandes problemas centrais nesse trabalho, primeiramente, a predominância da periodização literária nos materiais de apoio ao ensino, como os livros didáticos e manuais de literatura, como método de abordagem às experiências literárias. Em seguida, tem-se, além disso, a presença da história da literatura portuguesa, dominando quase que inteiramente os primeiros anos do estudo das artes e da literatura no ensino médio. Assim, faz-se necessária a discussão acerca do eurocentrismo, como construção cultural, e seus efeitos sobre a sociedade brasileira, com ênfase, é claro, à seleção de obras, referências para o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Para tal empreendimento teórico, torna-se indispensável a utilização da obra “*Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*” (2006) de Ella Shohat e Robert Stam que fornecem uma reflexão consistente de sustentação teórica para os objetivos desse trabalho, a obra possui a capacidade de desconstruir práticas discursivas que dominaram a

modernidade ocidental. Por meio de um debate crítico sobre cultura e política, este tratado teórico pode transitar entre os vários campos de produção do conhecimento, uma vez que os conceitos discutidos, ao longo do trabalho, devem ser entendidos como pertencentes aos paradigmas sociais da contemporaneidade. O conceito de eurocentrismo que os autores empregam está ligado às formas de pensar, presentes no cotidiano político e cultural do mundo, em que os discursos construídos e fortalecidos desde o século XVI acabam por supervalorizar a Europa, tornando os demais territórios em regiões consumidoras do conhecimento produzido pelos europeus. Em outras palavras, o eurocentrismo, como discurso e prática, constitui-se no pensamento e na educação atuais, torna-se a visão de mundo mais lógica e legítima, parte-se do pressuposto de que a filosofia e a literatura sejam patrimônios europeus, portanto, centros de referências permanentes para o mundo, “o melhor do que foi pensado e escrito” no mundo ocidental (SHOHAT e STAM, 2006, p. 19).

Conseqüentemente, tem-se nessa prerrogativa, uma seqüência de desdobramentos discursivos que tomam conta de parte significativa da intelectualidade brasileira, pois, a formação educacional de muitos intelectuais das universidades e das instituições administrativas dos governos, esteve sempre atrelada às universidades europeias, de alguma maneira, logo, o discurso da superioridade epistemológica europeia transitava pelo imaginário coletivo nacional. De forma alguma se trata de um demérito a história cultural do continente, e muito menos, estamos ignorando a produção histórica europeia, o que se argumenta aqui é que essa dependência nacional da produção literária portuguesa é insuficiente para suportar a manutenção da história literária portuguesa nos currículos nacionais, somente o dependente apego à tradição e ao conservadorismo pode explicar essa condição atual.

A naturalização do discurso eurocêntrico na educação nacional toma como sustentação a histórica força econômica e política da Europa, e como consequência direta, a imposição cultural que acaba por moldar nosso sistema de ensino e todos os aparatados didáticos que organizam essa prática. Como resultado do colonialismo econômico e cultural, o discurso eurocêntrico surge como justificativa para o domínio e exploração das colônias europeias pelo mundo, sustentado numa prática discursiva racista que propagou um sentimento fictício de superioridade nata das culturas e dos povos europeus. E como forma de pensar já naturalizada pela força da história, o eurocentrismo permeia a linguagem do cotidiano, a mídia, as universidades e evidentemente, a educação de nosso país, pois, construiu-se um mecanismo cíclico de legitimação e reprodução do discurso eurocêntrico que por séculos, o Brasil foi incapaz de interagir com a literatura latino-americana, podendo-se perceber nas universidades estudos de caráter comparativo somente nas últimas décadas. No que se refere ao espaço

escolar na educação básica, trata-se ainda de um vácuo literário enorme, pois, poucas experiências isoladas podem ser definidas, de fato, como interação.

Assim, discursos que se justificam em sua historicidade permanecem vivos, inclusive nos materiais de ensino de literatura brasileira, cultuando elementos que já não mais fazem parte do universo cultural nacional. Dessa forma, torna-se evidente o questionamento que propõe a desconstrução do discurso eurocêntrico na literatura brasileira contemporânea, pois, nos perguntamos, constantemente, até que ponto o estudo sistemático de cantigas portuguesas da Idade Média seja necessário para a compreensão da literatura produzida no Brasil desde o século XIX. Somente se pode perceber uma justificação, marcada pela pretensa superioridade da produção cultural portuguesa que se retroalimenta de práticas acrílicas no ensino nacional, uma vez que buscar raízes em séculos de história brasileira, utilizando-se como única fonte cultural países europeus, nos parece a manutenção de um discurso eurocêntrico.

Portanto, o conservadorismo das instituições superiores de ensino está estritamente correlacionado com o domínio da literatura portuguesa nos primeiros anos do ensino médio, trata-se de uma reprodução cíclica do discurso eurocêntrico, mantido à base do poder e da influência da intelectualidade conservadora brasileira. Dessa forma, ainda que os professores na educação básica possuam a liberdade de escolherem o material didático a adotar para o ensino, poucas são as opções que tenham se libertado da coerção discursiva em que se encontra o sistema educacional do país. Diante desse cenário, quais alternativas concretas podem ser apontadas para promover mudanças nessas perspectivas questionadas nesse trabalho? Por tratar-se de discursos e práticas, historicamente, reforçadas e retroalimentadas nos cursos superiores de formação, as transformações nesse sistema cíclico poderão ocorrer somente de forma incremental, através da crítica e da reflexão, criando-se espaços para projetos alternativos que possam chamar a atenção às incoerências pedagógicas atuais, como será demonstrado na próxima seção desse trabalho.

#### **4 A LITERATURA EM SALA DE AULA: ABORDAGENS POR MEIO DE PROJETOS TEMÁTICOS**

Apesar de todos os desafios às experiências literárias significativas, apresentados nesse artigo, existem alternativas paralelas que visam traçar outros caminhos possíveis para levar os alunos a experimentar de fato o texto literário, pela sua própria natureza lúdica, estética e emocional, deslocando o foco da periodização dos movimentos literários para a

prática de leitura literária, ou seja, o trabalho efetivo com as obras, como matéria de discussão e aprendizagem.

A recomendação por abordagens que tomem os textos tradicionais, canônicos, esteve sempre presente nos planos nacionais, voltados à escolha de livros didáticos, assim, a sucessão cronológica dos períodos literários e dos estilos de época faz parte das próprias diretrizes prescritivas para a produção dos materiais de ensino. Embora, o livro didático não deva ser a única fonte de estudo para alunos e professores, para muitas escolas ele ainda é a única referência para o ensino, dessa forma, os padrões rígidos e estáticos para se trabalhar o texto ficcional em sala podem inibir a ludicidade e a fantasia inerentes à literatura, em muitos casos, o próprio material de ensino pode ser o primeiro contato do aluno com a estética literária, o que representa a imensa responsabilidade desses livros em promover a aprendizagem da leitura, como uma ponte para as obras de ficção (KLEIN, 2014). Entretanto, nada pode substituir a obra literária em si, por isso, apesar da preponderância histórica do livro didático durante as aulas de literatura, a leitura ficcional deve ser o objeto principal de estudo, por isso, os recursos de periodização e elementos contextuais devem agir paralelamente aos debates sobre as obras, mas jamais tornar-se primazia.

Nessa perspectiva, as propostas mais recentes para a atualização dos métodos pedagógicos na educação básica fazem referência à possibilidade de trabalhar as obras literárias a partir de projetos temáticos, dessa forma, os textos ficcionais alcançam a centralidade nas aulas de literatura. Assim, inúmeros recortes temáticos podem ser planejados para o ano letivo, e em consonância a esses tópicos, obras representativas dos temas podem compor os projetos curriculares das turmas, a fim de fazer uma demonstração mais clara das proposições desse trabalho e contribuir para a renovação nas abordagens de ensino, o quadro abaixo ilustra o funcionamento dos projetos temáticos, em substituição à sucessão cronológica dos períodos literários.

Quadro 1 – Abordagem de ensino, por meio de projetos temáticos

<b>Tema</b>	<b>Obras</b>	<b>Autores</b>
Gênero	“Laços de família”	Clarice Lispector
Pobreza	“Quarto de despejo”	Carolina Maria de Jesus
Política	“Em liberdade”	Silviano Santiago
Cultura Popular	“O coronel e o lobisomem”	José Cândido de Carvalho

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os temas selecionados para o ano letivo, várias obras podem ser selecionadas simultaneamente, independentemente dos movimentos literários, dos estilos de época ou do contexto histórico, como se defende nesse trabalho, esses elementos devem ser apenas recursos paralelos à leitura da obra, o tempo em sala de aula não deve ser suplantado por eles, os debates sobre o texto ficcional devem tornar-se o núcleo da atividade. Nessa perspectiva, várias obras que evidenciam a questão do gênero, por exemplo, podem ser incluídas no primeiro bimestre letivo, assim, não somente obras de escrita feminina devem fazer parte do debate, mas textos ficcionais com temática *queer*, produções sobre discriminação, preconceito e violência de gênero, entre outros subtemas paralelos. Da mesma forma, que no tema “Pobreza” podem fazer parte obras representativas, como os problemas relacionados à seca, à vida em favelas, à fome e às migrações econômicas dentro do país. No que se refere ao tema “Política”, existem inúmeras produções nacionais e estrangeiras que buscaram retratar os horrores das guerras, dos períodos de ditaduras no país, portanto, uma gama enorme de possibilidades. E por fim, o tema “Cultura Popular” pode incluir as várias obras sobre o folclore brasileiro, as manifestações culturais das regiões interioranas, as expressões étnicas, etc.

Várias abordagens são possíveis, diante da grandiosidade cultural e literária do país, dessa forma, buscou-se apresentar aqui apenas um exemplo simples de renovação pedagógica que pode fornecer alternativas significativas para o ensino de literatura, principalmente, na educação básica, foco principal dessa discussão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa discussão encontra-se num momento educacional propício para as propostas de intervenção e de mudanças, como se defendeu ao longo do trabalho, essas reflexões tenderam a ser deixadas em segundo plano por práticas e discursos conservadores que tomam a tradição, como ferramenta de manutenção e reforço aos modelos desconexos com a realidade brasileira contemporânea. O trabalho baseou-se numa crítica ao discurso eurocêntrico, como principal elemento causal para a perpetuação de referências didáticas que já não mais condizem com o contexto atual do país, depois de todas as grandes transformações sociais e culturais do país das últimas décadas, a literatura brasileira fortaleceu-se, enormemente, em quantidade e qualidade, por isso, deve adquirir centralidade no ensino de literatura.

Os debates sobre os métodos e sobre as condições do estudo da literatura nas escolas não podem ser considerados como recentes, há várias décadas grupos específicos de intelectuais brasileiros vêm chamando atenção às inconsistências no trabalho com textos ficcionais em sala de aula, contudo. Evidentemente, não há neutralidade nos discursos conservadores dos intelectuais brasileiros, trata-se de uma ferramenta ideológica importante, e extremamente, funcional para os elementos da tradição, por isso, as mudanças pedagógicas apontadas nesse trabalho visam colaborar com os pressupostos da crítica recente. Por meio de apontamentos dirigidos às práticas metodológicas, o trabalho com obras literárias, a partir de temáticas sociais, pode promover transformações significativas no futuro do ensino da literatura nas escolas brasileiras.

## **DEBATES AND CHALLENGES FOR THE LITERATURE READING: A CRITICISM ON METHODS AND DISCOURSES OF TEACHING**

### **ABSTRACT**

This paper discusses the current challenges for the literature reading, from a fundamental criticism on teaching methods and discursive practices that support them. It refers to a reflexive proposal to think the effects of Eurocentric discourse in textbooks and pedagogical praxis. In short, eurocentrism is based on tradition and conservatism to keep references to the cultural history of Portugal in teaching materials. Through a bibliographic review, we pointed out concrete directions for the structural renovation of literature reading, in basic education, by highlighting the possibilities of working with thematic projects.

**Keywords:** Literature; reading; eurocentrism; methods.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Lei n. 11.645. **História e cultura afro-brasileira, africana e indígena**. Brasília: MEC, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

KLEIN, Jaime André. **Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNL 2015**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

NOBREGA, Geralda M. Literatura e História: um diálogo possível. In: SILVA, Antonio et al. **Literatura & Estudos Culturais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

OLIVEIRA, Adilson V. Língua e ensino: uma experiência literária em foco. **Revista de Letras Norteamericanas**. Estudos Literários, Sinop, v. 8, n. 15, jan./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Teoria do romance moderno em A insustentável leveza do ser de Milan Kundera. **Revista Athena**. v. 7, n. 2, 2014.

\_\_\_\_\_. O imperativo da mudança no ensino da literatura: repensando os métodos a partir de temas geradores. **Revista Prática Docente – RPD Confresa-MT**. Vol.1 n° 1. Julho/Dezembro, 2016.

\_\_\_\_\_. Os estudos culturais e suas relações com a literatura. In: SILVA, Agnaldo R.; FRANÇA, Raimundo. (Org.). **Epistemologias do sul: estudos de literatura, línguas e educação**. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2014.

OLIVEIRA, A. V.; SANTOS, L. S. C.; KUABARA, S. Y. Transformando o ensino de literatura: uma reflexão sobre tradição e eurocentrismo. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros – RN, v. 5, n. 1, p. 160-174, jan./jun. 2016.

ROCCO, Maria T. F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992.

SHOHAT, Ella & STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, Roberto. A questão do método nos estudos literários. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 49, n. 4, out/dez, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Recebido em 23 de janeiro de 2017. Aprovado em 21 de abril de 2017.