

Seminário FESPSP 2017 - Incertezas do trabalho

02 a 05 de outubro de 2017

GT 16 - Relações Raciais e Étnicas na América Latina: Ancestralidades e Lutas

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA E A LEI Nº 11.645/08: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Tais Matheus da Silva (UNESP/IFSP)¹

Resumo: Desde a sanção da Lei nº 11.645/08, e a conseqüente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os cursos de nível superior deveriam readequar-se, assim como os currículos de nível Fundamental e Médio, para a discussão das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena. No entanto, esta não é uma realidade das práticas escolares no estado de São Paulo, seja pelo desconhecimento acerca das temáticas por parte dos docentes, seja pela carência de materiais didáticos adequados, seja, ainda, pela pouca importância dada aos temas. O contexto de implantação desta lei se agrava quando se considera os documentos-base da Educação, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e na segunda versão da Base Nacional Curricular Comum (2017), por exemplo, menciona-se a importância das temáticas, mas não há qualquer tipo de instrução ou sugestão de obras literárias, tampouco uma reflexão sobre o significado desta lei para formação básica. A partir do lugar de professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, pretendemos apresentar uma reflexão acerca dos desafios de implantação da Lei nº 11.645/08, quanto aos documentos orientadores da construção dos currículos escolares e à formação de professores nas instituições públicas de Ensino Superior em São Paulo, e uma proposta de trabalho que problematize o cânone literário, as obras e os métodos de leitura no contexto escolar, bem como recupere artistas e obras importantes para construção de uma visão ampla das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena no campo do ensino de Literatura.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Cânone escolar; Lei 11.645/08.

¹ Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFSP – Itaquaquecetuba, Mestre e Doutoranda em Estudos Literários pela UNESP – Araraquara. Email: taismatheusilva@gmail.com

1) Ensino de Literatura no Brasil: o que dizem os documentos oficiais

A Educação Básica no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que, desde então, teve seu texto original alterado diversas vezes para o atendimento de demandas apresentadas por profissionais da Educação e outros grupos sociais. A Lei nº 10.639/03, sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, modificada em 2008 para abranger a História e Cultura Indígena quando recebeu o nº 11.645, é uma das leis que promoveram alterações na LDB e, portanto, deve aplicar-se nos fundamentos básicos dos currículos escolares e projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino em todos os níveis.

A Lei nº 11.645/08, contemplada no Artigo 26 – A da LDB, dispõe o seguinte:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O texto da lei é assertivo quanto à presença dos conteúdos de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena em todo o currículo, o que em si já expressa a noção ampla de currículo, que abranja a vida escolar e o diálogo com a comunidade extraescolar. Ressalta-se, também, que há áreas do conhecimento em que a presença desses conteúdos deve alcançar maior destaque: Artes, Literatura e História. O apontamento dessas áreas reflete a própria epistemologia que as constitui, uma vez que estão centradas na produção cultural e intervenção social por meio da Cultura e da expressão estética dos diversos grupos sociais ao longo do tempo.

Para que o disposto em uma lei se aplique, de fato, na sala de aula são necessários outros documentos que orientem as unidades de ensino para a construção de um currículo e de práticas pedagógicas que contemplem a lei, as

especificidades do local em que a unidade está inserida e do público a que atende. O Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação dos estados e municípios são responsáveis pela elaboração desses documentos. Desse modo, apresentaremos uma análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e da segunda versão da Base Nacional Curricular Comum (2017), no que diz respeito à concepção de Literatura à inserção no currículo dos conteúdos de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena que apresentam. Salientamos que esses documentos não refletem exatamente a realidade da educação básica na rede pública, uma vez que a elaboração do currículo está a cargo de cada esfera administrativa dos diferentes níveis de ensino. Entretanto, eles oferecem as pistas para a análise que aqui propomos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no volume 1, relativo à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias foram publicadas pelo MEC no ano de 2006. Nesse documento, a Literatura é entendida como uma expressão estética que pode agenciar o amadurecimento sensível e crítico do estudante, e a presença da Literatura no currículo do Ensino Médio deve visar a superação da ideia de que a escola está a serviço da formação para enfrentar o sofrimento cotidiano, resultante do trabalho alienado.

Após uma breve crítica à noção de Literatura como um saber que cria distinção e, desse modo, de pertencimento a uma classe letrada e erudita, apresenta-se a Literatura como meio de educação da sensibilidade e humanização do homem coisificado a que todos têm direito. “Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos” (p. 53).

Para atingir esses objetivos, a História da Literatura é posta em segundo plano quando se afirma que os estudantes não devem ser sobrecarregados com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. Esse método de ensino, ainda hoje, é uma prática recorrente tanto nos sistemas de ensino baseados em apostilas e que priorizam a aprovação em vestibulares como na rede pública. A confusão entre o ensino de Literatura e a História da Literatura, do nosso ponto de vista, é sintomática do tipo de formação que os docentes receberam nos cursos de licenciatura em Letras, e da alienação do trabalho

docente, de baixo prestígio social e mal remunerado. Os próprios docentes carecem da Literatura como de educação da sensibilidade.

Desse modo, a formação do leitor e o letramento literário devem ser a prioridade no ensino da Literatura. O contato com o texto é o que permitirá ao estudante a experiência estética, e o contexto de produção das obras bem como suas implicações históricas discutidas a partir da leitura. Nesse contato, o texto possibilita a sensação de estranhamento no leitor pelo uso incomum da linguagem, e o leitor, por sua vez, participa na construção da significação do texto porque contribui com sua própria visão. A troca entre texto e leitor gera o prazer estético, entendido como conhecimento, participação e fruição, considerando-se certos limites e as relações entre o texto literário e outras expressões culturais.

O professor atua na formação dos leitores como mediador das estratégias de apoio à leitura, porque é ele quem seleciona os textos e os modos como inseri-los na programação. A seleção é reflexo das preferências pessoais, mas também devem atender ao projeto político pedagógico da escola. Assim, não é incomum que as leituras selecionadas compreendam apenas a literatura canônica, determinada pelo livro didático e a partir de uma visão fragmentada da História da Literatura.

O tempo destinado à leitura e ao ensino de Literatura, bem como um espaço apropriado para leitura e a disponibilidade de um acervo também são objetos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Assim, não basta selecionar obras e submetê-las à leitura, é preciso transformar a escola num espaço em que sejam possíveis as trocas literárias, provida de biblioteca de fácil acesso, e que componha a rede de espaços de leitura, como bibliotecas públicas.

Não há nesse documento indicações sobre a disposição dos conteúdos no período que compreende o Ensino Médio, e tampouco uma visão consistente da História da Literatura que permita aos professores, no momento de construir o currículo e planejar as ações, articular história e formação de leitores. Sendo este documento publicado em 2006, três anos após a publicação da Lei nº 10.639/03, era esperado que o tema objeto da lei fosse mencionado, inclusive porque o ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena implica numa revisão do cânone² e, possivelmente, das estratégias de identificação e formação do leitor.

² Nos Estudos Literário há pesquisas dedicadas à conceituação do cânone literário e sua constituição histórica. Não cabe a este trabalho uma reflexão aprofundada sobre esse tema, mas ressaltamos que as menções ao cânone literário, contidas aqui, partem da ideia de que esse é um conjunto de obras

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento ainda em fase de construção, que dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as Orientações Curriculares para a Educação Básica. Em abril de 2017, a parte da BNCC que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, para posterior aprovação do Ministro da Educação, e parte que compreende o Ensino Médio será finalizada nos próximos meses com as adequações necessárias para o atendimento da Reforma do Ensino, aprovada em fevereiro de 2017. O objetivo principal da BNCC é orientar a elaboração de propostas curriculares, e os fundamentos presentes na BNCC devem ser ressignificados à luz dos interesses e necessidades de cada sistema educacional e de cada escola, a partir de estudos e pesquisas considerados na elaboração de suas propostas curriculares.

A BNCC propõe a organização do componente Língua Portuguesa organizada nos eixos de Leitura, Escrita e Oralidade e Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão, que ainda dialogam com três campos de atuação: literário, político-cidadão e investigativo. O campo literário no Ensino Médio “envolve as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas” (p. 506), e organiza-se em 3 unidades, que correspondem aos anos de duração do Ensino Médio.

A centralidade da leitura do texto literário, proposta nas Orientações Curriculares, é reafirmada na BNCC. Assim, propõe-se que a partir da leitura do texto deve-se fazer as discussões sobre as condições de produção das obras, o contexto histórico, e o processo de constituição da literatura brasileira, para o que será necessária a leitura de obras do cânone ocidental, sobretudo da literatura portuguesa. O texto literário também deve ser gerador das reflexões sobre as escolhas linguístico-discursivas e estéticas, porque se acredita que desse modo o estudante, no processo de sua formação como leitor, aprenderá a usufruir do texto como objeto estético.

A BNCC não nomeia os autores que devem ser lidos no Ensino Médio, mas pontua que nessa fase espera-se dos estudantes a leitura de clássicos da literatura

consideradas representantes supremas de determinada cultura. A escolha das obras depende de padrões estéticos definidos pelos consumidores de arte (academia, intelectuais, classes dominantes, mercado de arte, professores, Estado etc.), por isso, a definição desses padrões não é isenta, mas atende a índices de valores correspondentes a cada grupo que incide na formação do cânone. Desse modo, há grupos e sujeitos sociais que não participam e não são representados pelas obras canônicas, tal como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, portadores de deficiência etc.

brasileira. Há certa definição de critérios para orientar escolhas de leitura, quando propõe essa organização dos conteúdos nas unidades. Quanto à leitura de obras africanas, afro-brasileiras e indígenas, essa é a recomendação da BNCC:

É importante também que os/as estudantes sejam apresentados/as a autores das literaturas africanas de língua portuguesa. Seria desejável, ainda, que se conseguisse oportunizar o contato com algumas obras literárias de outros países - por exemplo, de autores latino-americanos, pouco lidos entre nós, de autores da tradição ou da literatura moderna de outros continentes - dentro de projetos de leitura significativos. (p. 508)

Diferentemente do que se afirma sobre a leitura dos clássicos da literatura brasileira e do cânone ocidental, a recomendação da BNCC é a “apresentação” de autores das literaturas africanas de língua portuguesa. Não se menciona, por exemplo, a literatura afro-brasileira e tampouco a indígena, mas propõe a leitura de obras da “tradição” de outros continentes. Pode-se dizer que há certa negação das identidades locais em benefício das identidades estrangeiras. Não se trata de rejeitar produções da literatura universal, muito menos uma postura xenófoba frente aos textos estrangeiros, o que está em discussão é como entender a formação da literatura brasileira e do cânone ocidental se esse sistema literário se constitui, também, com o silenciamento das vozes da população negra e indígena?

Quando se trata da organização do campo literário em três unidades, a História da Literatura é proposta em ordem cronológica inversa, isto é, na primeira unidade trabalha-se a literatura brasileira contemporânea, na segunda unidade, a literatura dos séculos XX e XIX, e na terceira unidade, século XVIII, XVII e XVI. Justifica-se essa opção por se considerar que o trabalho com textos mais próximos no tempo pode facilitar a consolidação de estratégias de leitura já trabalhadas no Ensino Fundamental. Muitos problemas podem ser apontados nessa proposta da cronologia inversa, mas aquele de maior destaque é, certamente, a ausência de diálogo com as unidades curriculares do componente História (p. 641). Enquanto o componente História trabalha o escravismo no Brasil na unidade I, no componente Língua Portuguesa, a literatura colonial será tema do campo literário nas unidades II e III. Perde-se a possibilidade de construção do conhecimento de modo integrado e dialógico entre as diversas áreas. Ademais, as noções de tradição e ruptura, fundamentais no entendimento da História da Arte e da Literatura, são suprimidas quando a cronologia de estudo é invertida.

Na ausência de fundamentação consistente a respeito da aplicação da Lei nº 11.645/08 nesses documentos, é importante que os profissionais da Educação recorram às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etno-raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana, relatório aprovado e publicado em março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse documento apresenta uma ressalva quanto à questão indígena que, naquele momento, ainda não havia sido objeto de sistematização, mas que as orientações quanto ao combate do racismo e afirmação das contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a criação da nação brasileira coincidem.

Não há, nesse documento, orientações específicas sobre o ensino de Literatura, mas entendemos que entre as principais ações, no Ensino Médio, para aplicação da lei, a leitura e a aquisição de materiais relativos à temática, contemplam a necessidade de discutir o tema nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura:

- d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações etnicorraciais.
- e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem. (BRASIL, 2004, s/n)

2) A Lei 11.645/08 nos cursos de Letras

A formação de profissionais na área da Educação é parte do processo de aplicação das leis e das políticas públicas para a Educação. Nesse sentido, podemos pensar na formação inicial, relativa aos cursos de licenciatura, e na formação continuada, relativa a cursos de aperfeiçoamento para profissionais na ativa. Interessa-nos nesse item verificar a presença da temática das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na formação inicial, porque entendemos que, a partir da promulgação da Lei nº 11.645/08, as universidades que oferecem cursos de licenciatura devem tomar a frente no debate de questões legais e contemporâneas da Educação.

No estado de São Paulo, há nove cursos de Licenciatura em Letras ofertados por universidades públicas, estaduais e federais. A predominância das universidades particulares na formação de professores é verdadeira, porém, decidimos analisar os

cursos oferecidos por universidades públicas porque entendemos ser dever do Estado protagonizar a formação de professores adequada às transformações no campo da Educação. Consideramos apenas a formação em Português, uma vez que a maioria desses cursos dispõe de dupla habilitação, em Português e em alguma outra língua estrangeira. As informações a seguir foram extraídas dos documentos disponíveis nas páginas virtuais das universidades.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) há menção ao estudo de Literaturas Africanas e conta com quatro disciplinas eletivas de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Na relação de disciplinas obrigatórias há quatro disciplinas de Literatura Brasileira e quatro de Literatura Portuguesa. Nas ementas das disciplinas de Literatura Brasileira constam três autores negros: Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, não há menção ao estudo de Literaturas Africanas, conta com cinco disciplinas de Literatura Brasileiras, organizadas em Literatura e Cultura Brasileiras, Estudos de Literatura Brasileira I e II, Poesia brasileira e Estudos de teatro brasileiro. Constam os autores negros Machado de Assis e Lima Barreto, e na maioria das ementas apresenta-se o título dos movimentos estéticos, então a escolha dos autores a serem lidos fica a critério do docente que ministrará a disciplina.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Assis não há menção ao estudo de Literaturas Africanas, e o curso conta com cinco disciplinas obrigatórias de Literatura Brasileira. As ementas do curso não estão disponíveis para consulta na página virtual da universidade.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – São José do Rio Preto há uma seção dedicada às adequações feitas na estrutura curricular para o atendimento das modificações da LDB, de modo que o curso passou ofertar disciplinas de Educação Inclusiva, Libras e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em caráter obrigatório. O curso conta com quatro disciplinas de Literatura Brasileira, organizadas em Poesia e Narrativa. As ementas do curso não estão disponíveis para consulta na página virtual da universidade.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade de Campinas (UNICAMP) não há menção à temática das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, mas há uma disciplina eletiva de Tópicos de Literatura de

Língua Portuguesa: África. Como disciplina obrigatória no âmbito da Literatura Brasileira, oferece-se a disciplina Introdução à Literatura e à Cultura Brasileira. No decorrer do curso, os estudantes devem cumprir créditos em grupos de disciplinas eletivas, e assim personalizar sua formação. As ementas das disciplinas são muito sucintas, não apresentam bibliografia e algumas disciplinas não têm ementa disponível.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) não há menção à temática das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas. No entanto, a estrutura curricular do curso de Letras oferecido por essa universidade é composta por um Núcleo Comum, uma Parte Diversificada e uma Parte Pedagógica. O Núcleo Comum engloba as áreas Linguística e Língua Portuguesa, Literatura de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos; na área de Literatura de Língua Portuguesa há subáreas que comportam cinco disciplinas de Literatura Brasileira, organizadas em Formação da Literatura Brasileira, Consolidação da Literatura Brasileira, Literatura Brasileira: o período moderno, Literatura Brasileira: o período pós-guerra e Literatura Brasileira: o período contemporâneo; e uma disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Nas ementas, constam dois autores negros: Machado de Assis e Lima Barreto, e na disciplina de Literatura Africana menciona-se, apenas, Mia Couto.

No projeto pedagógico do curso oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Guarulhos) há menção à temática das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, de acordo com a disposição da Lei nº 11.645/08. A estrutura curricular do curso é composta por unidades curriculares com diversas disciplinas, para a conclusão do curso, o estudante deve cursar uma quantidade mínima de disciplinas em cada unidade curricular. As disciplinas de Literatura Brasileira fazem parte das Unidades Curriculares de Complementação de Formação, e organizam-se entre Prosa de Ficção no Brasil, nos períodos de XVIII a XIX e XX a XXI, e Poesia no Brasil nos períodos de XVI a XIX e XIX a XXI. Nas Unidades Curriculares de Formação de Professores, há uma disciplina intitulada Tópicos em história, culturas e linguagens afro-brasileiras.

No projeto pedagógico do curso oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – São Paulo), há uma seção dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em que se estabelecem as inserções desta temática nas disciplinas de

Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Ocidental. Nesse item do projeto pedagógico não há menção a autores negros ou indígenas, mas há uma tentativa de relacionar autores canônicos com a temática, como Castro Alves e autores modernistas. A estrutura curricular dispõe de seis disciplinas de Literatura Brasileira, e nas ementas há indicação nominal dos autores que serão lidos, de uma relação extensa por cada disciplina constam apenas dois autores negros Machado de Assis e Cruz e Souza. O mesmo ocorre com as Literaturas Ocidentais e Portuguesa, essa última lista três autores africanos: Pepetela, Mia Couto e Luandino Ferreira.

Assim como o curso oferecido no IFSP – São Paulo, No projeto pedagógico do curso oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – São Paulo), há uma seção dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em que se estabelecem as inserções desta temática nas disciplinas de formação pedagógica, Linguística, e nas Literaturas em Língua Portuguesa, que são quatro. Na disciplina de Estudos Literários I, consta no conteúdo programático “A problematização do cânone na perspectiva da literatura africana, afro-brasileira e indígena – Lei no 10.639/03”; em Literaturas em Língua Portuguesa II, consta “Literatura africana: Guine Bissau, São Tome e Príncipe e Cabo verde.”, e na disciplina Literaturas em Língua Portuguesa III, consta “Literatura Africana: Angola e Moçambique”. As ementas não relacionam os autores que serão estudados, senão que dispõem os conteúdos por períodos e tendências estéticas. Esse foi aprovado no ano de 2016, de modo que a primeira turma começou neste ano de 2017.

A partir do levantamento de dados dos cursos de Licenciatura em Letras, vê-se que há certa mobilização das universidades em incluir o disposto na Lei nº 10.639/03. Indicamos a primeira versão da lei porque essa ainda não inclui a questão indígena, inexistente nos currículos de nível superior, exceto pelas disciplinas de Linguística que, comumente, usam as línguas indígenas como objeto de análise. Os cursos mais novos parecem conceder mais espaço às Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, mas refletem também as características da instituição. No caso dos Institutos Federais, é preciso destacar a constituição do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e sua atuação na compilação de materiais, oferta de formação continuada e combate ao racismo.

As ementas ou os programas das disciplinas não são planos engessados, e no decorrer das aulas os docentes têm autonomia para replanejar o curso. No entanto, a ausência das Literaturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena nos projetos pedagógicos e nas ementas reflete a deficiência na formação de profissionais que atuarão na Educação Básica e, inevitavelmente, reproduzirão o que aprenderam, ou não, na graduação. É importante destacar que as pesquisas focadas nas Literaturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena são recentes e a inserção desses profissionais no Ensino Superior também é limitada.

O estudo da obra de autores negros, como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza, também deve ser problematizada, uma vez que esses autores não são estudados como escritores negros. No conjunto da obra de cada um deles, como por exemplo, o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, e as diversas menções de Lima Barreto à abolição, são sinais de que a condição do homem negro no fim do século XIX e início do século XX carece de maior atenção. A crítica literária, e também dos docentes, deve esforçar-se por desconstruir as leituras canônicas desses autores e construir novas interpretações que abarquem, ao menos, o que significava no século XIX e início do século XX ser um escritor negro.

Quanto à leitura de escritores africanos de língua portuguesa, há um dado que muito nos instiga, o fato de todos aqueles mencionados nas ementas serem homens brancos. É verdade que esses autores elaboram esteticamente as sociedades de Angola e Moçambique, e abordam a condição da população negra nesses países, mas que sejam eles os representantes das literaturas africanas é sintomático das forças que delimitam a construção do cânone, como a supremacia da cultura escrita e as preferências do mercado editorial.

3) A leitura na escola

Como se viu, os documentos oficiais sobre a Educação priorizam a leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor como objetivo principal no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Diante disso, é imperativo discutir qual é o espaço da leitura no contexto escolar, o que ler durante o Ensino Médio e em que medida a dissociação de leitura e escrita prejudica a formação de leitores.

Nos últimos quinze anos, as bibliotecas das escolas da rede estadual de São Paulo tiveram seu nome modificado para “Sala de Leitura”, assim como se fez nas

escolas da rede municipal de Educação. A criação das Salas de Leitura, em ambas as redes, é justificada por uma proposta pedagógica ampla que tenta demonstrar o quanto a renomeação do espaço pode atribuir novas funções e significados para ele. Assim, espera-se que, além da função de ser uma biblioteca, se promova nas salas de leituras intervenções para a formação de leitores.

Apesar de ser uma proposta bem fundamentada, essa transformação das bibliotecas em Salas de Leitura parece camuflar a necessidade de enxugamento da receita da Educação, com o corte de funcionários especializados como os bibliotecários. Hoje, as Salas de Leituras são organizadas e geridas por professores readaptados – profissionais que, por motivo de saúde, são afastados da sala de aula, mas ainda não podem se aposentar – ou, no melhor dos casos, professores que apresentam um projeto para a sala de leitura e são eleitos por seus pares.

A leitura é um processo que envolve o leitor e o texto e, por isso, individual. No entanto, é preciso destacar que a construção dos sentidos é uma atividade coletiva, depende da interação entre os indivíduos, dado que é comunicação. Desse modo, o leitor em formação carece de momentos de leitura coletiva, de construção dos sentidos junto ao texto e àqueles com quem compartilha esse processo formativo. A leitura de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura pouco acontecem no grupo, a leitura é obrigatória para o vestibular ou para qualquer outra avaliação formal, raras são as situações de troca ou de ler junto. Não queremos com isso generalizar a prática docente, mas pontuar que essa é uma tendência pelas características das instituições escolares, como pouco tempo de aula e muitos conteúdos a serem cumpridos em todas as disciplinas. Ademais, é preciso que a leitura transcenda as aulas de Língua de Portuguesa e Literatura e esteja presente em todas as disciplinas.

Os documentos oficiais da educação aqui apresentados tratam da “educação da sensibilidade” mediada pelo contato com o texto. Acreditamos que o contato com o texto não é suficiente no processo de formação de leitores, é preciso o encontro com o texto e o encontrar-se com e no texto. O encontro em sua acepção primeira, de achar algo ou alguém que se procurava. Nesse sentido, o processo de escolha das leituras depende do olhar sensível do professor para entender o que ou quem os estudantes do Ensino Médio da rede pública procuram. É possível que muitos digam que “os estudantes nada procuram” ou que “jamais procurarão um defunto autor ou a viagem às Índias”, e há certa verdade nessas afirmações quando a prática da

leitura visa, apenas, o contato com o texto, o vestibular, a prova, e não o encontro e o encontrar-se.

Se por um lado, as escolas da rede pública devem atender ao disposto nos documentos oficiais e, na área de Literatura, privilegiar os “clássicos da Literatura Brasileira e o cânone ocidental”, por outro, a Lei nº 11.645/08 instala a discussão sobre a ausência das vozes africanas, afro-brasileiras e indígenas no cânone. A partir disso, pode-se pensar em que medida a ausência dessas vozes influi no fracasso do encontro entre estudante e texto literário e, conseqüentemente, a falência do processo de formação de leitores na Educação Básica.

Nesse sentido, é urgente que se construa um cânone escolar que estabeleça o diálogo entre o cânone da Literatura Brasileira e as obras produzidas pelas populações negra e indígena. Reconhecer que essas populações foram excluídas do processo de construção da cultura escrita do Brasil significa reconhecer que os estudantes das escolas públicas também são excluídos da cultura escrita. Não é possível promover o encontro com a Literatura e a fruição estética quando o encontrar-se no texto, a identificação, a representatividade não são critérios para a seleção das obras lidas em sala de aula. Como ler *Madame Bovary*, de Gustav Flaubert, e esperar que o estudante tenha fruição estética e compreensão dessa obra, se ele não tem a mínima noção do que foi a Europa no século XIX, e as referências de mulher que ele tem são similares à Carolina Maria de Jesus? Não significa que o estudante não possa acessar *Madame Bovary*, mas que o caminho até ela exige encontros com outras obras e consigo mesmo.

A formação do leitor, o encontro com e o encontrar-se no texto são processos para a educação da sensibilidade que podem ser facilitados com o auxílio da escrita criativa. O aprimoramento das habilidades de escrita no Ensino Médio, conforme os documentos base da Educação, visa a produção de textos argumentativos, o que é de extrema importância para a formação crítica e expressão escrita dos estudantes. No entanto, quando a escrita artística não é experimentada, quando o estudante não sai do seu lugar passivo de leitor e ocupa o papel ativo de autor e, assim, valorize a expressão escrita do outro porque entende como é ocupar aquele lugar, o desenvolvimento para o prazer da leitura torna-se mais difícil.

Associar a formação do leitor à escrita criativa é uma estratégia de trabalho que questiona a constituição do cânone literário, uma vez que permite ao estudante ocupar um espaço dominado, quase exclusivamente, por homens brancos,

heterossexuais, das classes altas e de níveis altos de instrução. Essa proposta não pretende formar artistas, o que seria, no mínimo, pretensioso. O que está em foco é a legitimidade da expressão do estudante e a experiência da produção criativa, independentemente de sua qualidade estética, segundo os padrões canônicos. E nesse ponto, a inserção de obras de autores negros e indígenas no cânone escolar corrobora essa experiência e permite ao estudante construir uma visão da realidade que comporte pontos de vistas diversos e na qual o seu ponto de vista também será valorizado.

4) Proposta de Ensino de Literatura no Ensino Médio

Se a autonomia das unidades escolares na construção dos currículos for preservada após a aprovação da BNCC, acreditamos que o mais adequado para o ensino de História da Literatura é garantir o estudo da cronologia regular associada ao ensino de História e de Artes, para que se possa estabelecer as devidas conexões entre as áreas. Ao apontamento sobre a possível dificuldade dos estudantes em acessar textos muito distanciados no tempo, frisado na BNCC como escolha para a cronologia inversa, argumentamos que a literatura na sala de aula carece de abordagens diacrônicas e sincrônicas, isto é, a construção do sentido e reconhecimento do valor estético e artístico de uma obra deve apontar para sua universalidade, o que significa o papel de uma obra na construção da tradição literária, a transcendência de seu momento de produção e as relações que estabelece com textos contemporâneos. A formação de leitores e a escolha das leituras não precisam atender aos períodos históricos estudados, o estudante não precisa ler “A divina comédia” de Dante (1998) para entender as reflexões humanistas, porque é possível alcançá-las por meio da montagem de um texto de Gil Vicente ou mesmo de Ariano Suassuna, por exemplo.

A partir do exposto, apresentaremos uma proposta de ensino de Literatura no Ensino Médio, com indicação de leituras que podem auxiliar os docentes na inserção de obras africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo, sem prescindir do estudo das obras clássicas da Literatura Brasileira.

A Literatura Indígena talvez seja o maior desafio na composição de uma proposta de ensino de Literatura na Educação Básica. O desconhecimento de obras e autores indígenas é resultado não apenas da ausência desse saber nos cursos de

nível superior, senão reflete o lugar a que foi submetida a população indígena no Brasil, um lugar de extermínio, de abandono e de invisibilidade. Ao analisar o sistema literário brasileiro em termos de formação social, desde a “Carta do achamento do Brasil”, de Pero Vas de Caminha (1994), até “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa (2013), subsiste o questionamento “o que é o Brasil?”.

As tentativas de respondê-lo passam, inúmeras vezes, por representações da população indígena que se transformam de acordo com as tendências estéticas, mas preservam o elo de serem representações feitas pelo olhar do homem ocidental mediadas por uma cultura escrita. Estudar essas representações é importante para discutir o próprio conceito de representação e a construção de permanências e rupturas na tradição literária brasileira. Assim, é preciso estudar as representações clássicas em diálogo com textos de autoria indígena que apresentem uma visão autêntica dessa população.

Nesse sentido, propomos a leitura de mitos indígenas como Introdução à Literatura. Essas leituras são profícuas para o entendimento do mito como forma de conhecimento e como expressão estética presente em todos os agrupamentos humanos. A partir da leitura de mitos indígenas, é possível estabelecer relações com a mitologia de outros povos, como a greco-latina, a nórdica, a judaica, a cristã, a asteca, a africana e a afro-brasileira, e demonstrar como diferentes povos e culturas criaram diferentes narrativas para explicar o funcionamento do mundo e das relações humanas.

Há uma quantidade significativa de mitos indígenas compilados, e estudos importantes como “Mitológicas”, de Lévi-Strauss (2004), que o docente pode usar como fonte para o preparo da aula. Caso haja a possibilidade de leitura de uma obra completa, com todos os estudantes, sugerimos “A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio”, de Kaka Werá Jecupé (1998). Essa obra é composta por uma mistura de gêneros narrativos com autobiografia, testemunhos ensaísticos, narrações míticas, história, reflexões sobre fonética e pedagogia nativas, gravuras e textos originários da tradição oral. Não é uma obra extensa – cerca de trinta páginas –, o vocabulário e as reflexões propostas por Jecupé são acessíveis a estudantes de Ensino Médio. Além disso, a obra foi selecionada em 1999 e em 2000 no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). “A terra dos mil povos” pode contribuir para os estudos nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa, História, Artes, Filosofia, Geografia e Sociologia.

Outro escritor indígena já de bastante destaque na literatura contemporânea é Daniel Munduruku, autor de mais de trinta livros de ficção infanto-juvenil, já recebeu diversos prêmios de Literatura, como o Jabuti (ABL) e o Tolerância (UNESCO). Suas obras transitam pela construção da identidade indígena por meio da recuperação da memória, e dentre elas, sugerimos a leitura de “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio de (minha) memória” (MUNDURUKU, 2001). Nessa narrativa de encontro com os espíritos ancestrais, uma criança vive as dificuldades de ser indígena, durante o período escolar, quando essa identidade é motivo de chacota. Para construir sua identidade e autoestima, a criança recorre às histórias contadas pelo avô. Essa obra coloca em evidência a construção pejorativa da imagem do indígena, como preguiçoso, atrasado e selvagem, e como essa construção implica numa série de opressões. Assim como “A terra dos mil povos”, “Meu vô Apolinário” pode contribuir para os estudos nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa, História, Artes, Filosofia, Geografia e Sociologia.

Ambos os escritores foram assimilados pelos padrões de produção escrita do mercado editorial de produção literária. Há quem diga que suas obras não representam a expressão autêntica das comunidades indígenas brasileiras. Entretanto, não entendemos que isso invalida suas produções, senão que podem ser a porta de entrada para o conhecimento de uma cultura desconhecida na formação de professores e currículos escolares.

Quando se estuda o Romantismo, é comum a leitura de obras de José de Alencar e os poemas abolicionistas de Castro Alves. Para o diálogo com a obra de Castro Alves, há o romance “Úrsula”, publicado em 1858, sob o pseudônimo de “Uma Maraenhense”, a escritora Maria Firmino dos Reis, mulher negra, escritora e abolicionista, encaixa uma série de narrativas em que as personagens contam suas vidas. A narrativa da velha africana Mãe Susana é o ponto alto do romance e marca a diferença entre ele e outros textos abolicionistas da época: Susana conta como era sua vida na África, como se deu a prisão pelos sequestradores de pessoas para a composição de mão de obra escrava e como sobreviveu à viagem nos porões do navio negreiro. Essa obra foi reeditada pela Editora PUC Minas, em 2017, e compõe os esforços de historiadores e críticos literários na recuperação das vozes femininas esquecidas e silenciadas pelo cânone da literatura brasileira. “Úrsula” constitui um material rico para as aulas de Literatura e História.

No fim do século XIX e início do século XX, a Literatura Brasileira consolida-se como um sistema literário independente dos modelos europeus. Esse processo, que encontra seu ápice no movimento Modernista, põe em prática um projeto estético questionador dos padrões de produção artística, o que implica em reflexões sobre uso da língua na arte e no abandono da representação idealizada de grupos culturais não-urbanos e/ou periféricos da sociedade brasileira. Nesse contexto, surge a obra “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus (1993), publicada em 1960. Essa obra tem o formato de um diário, produzido pela escritora, em que se narra o cotidiano na favela do Canindé, na cidade de São Paulo. A progressão diária da narrativa sustenta a denúncia da violência e da miséria a que as populações periféricas estavam submetidas. “Quarto de despejo” abarca discussões pertinentes a Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia e Sociologia.

Os estudos sobre o Teatro Brasileiro são secundários nos programas de Literatura no Ensino Médio, quando muito, comenta-se brevemente a obra de Nelson Rodrigues. Contudo, há uma história da dramaturgia brasileira que precisa ser desvelada, e a figura central dessa história é Abdias do Nascimento, poeta, dramaturgo, ator, professor e ativista dos direitos civis e humanos da população negra. Na década de 1940, Nascimento fundou o Teatro Experimental Negro (TEN), projeto que visava a construção de uma nova dramaturgia brasileira, capaz de valorizar o trabalho de artistas negros e negras. Além da apresentação dessa personagem tão importante para a história do século XX no Brasil, sugerimos a leitura dramatizada de algum dos textos da antologia “Dramas para negros e prólogo para brancos”, organizada por Abdias do Nascimento e publicada pelo TEN em 1961. Essa antologia contém textos dramáticos escritos e/ou compostos para a encenação do grupo TEN, que abordam a vida do indivíduo negro, sua família, sua comunidade, sua vida cultural e social. Abdias Nascimento e sua obra permitem o debate entre as áreas de Literatura, História, Artes e Sociologia.

Na cena da literatura contemporânea, destacamos o nome do escritor e historiador Joel Rufino dos Santos. Autor de uma série de livros para crianças, jovens e adultos, Joel Rufino recebeu diversos prêmios, tanto por suas obras literárias, quanto por sua atuação como docente e pesquisador de História e Cultura brasileiras. Na obra “Claros sussurros de celestes ventos” (2012), Joel Rufino apresenta narrativas fantásticas intercaladas que recriam eventos importantes dos séculos XIX e XX, no Brasil. Nessas narrativas, o autor promove o encontro de Lima Barreto e Cruz e Souza,

e dá continuidade à vida das personagens Olga, de “O triste fim de Policarpo Quaresma”, e Núbia, de “Bróqueis”, em novos tempos e lugares. Essa obra é profícua para os estudos de Literatura e História.

A escritora Conceição Evaristo é um dos grandes nomes da literatura produzida por mulheres negras, na atualidade. Conceição afirma ter crescido rodeada por palavras oriundas de uma intensa memória oral familiar, desvelada nas histórias que os mais velhos lhe contavam. Formada em Letras, a escritora nascida numa periferia de Belo Horizonte, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde participou do grupo Negrícia – Poesia e Arte de Crioulo ao lado de outros artistas negros cariocas. Através de contatos estabelecidos no Negrícia, a autora publicou seu primeiro texto em 1990, no décimo terceiro volume dos Cadernos Negros, editado pelo grupo Quilombhoje, de São Paulo. Dessa autora, recomendamos a leitura do romance “Ponciá Vicêncio” (2007), obra que comporta a elaboração estética da identidade, da ancestralidade e das memórias do cativo. Como um romance de formação feminino e negro, essa obra possibilita trocas entre as áreas de Literatura, História e Sociologia.

Das literaturas africanas de língua portuguesa, propomos a leitura de “Niketche: uma história de poligamia”, da escritora moçambicana Paulina Chiziane (2002). Nascida e criada no subúrbio de Maputo, Chiziane teve como línguas maternas Chope e Ronga, a língua portuguesa aprendeu na escola de uma missão católica em sua cidade. Na juventude, militou na Frente de Libertação de Moçambique, até abandonar a militância motivada pela desilusão com as diretrizes políticas assumidas pela Frente após a independência. Desde então, dedica-se à escrita literária. A obra “Niketche” é um romance pós-colonial que problematiza a perspectiva das mulheres sobre a poligamia. Na trama, Chiziane põe em contato mulheres das diferentes regiões de Moçambique, e nos seus diálogos, interroga os valores, discute costumes cristalizados e tenta representar a nova mulher africana. Essa obra pode ser estudada nas disciplinas de Literatura, História, Artes, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Considerações finais

Este trabalho é resultado das nossas reflexões como docente na educação básica. Não se trata de uma pesquisa de rigor científico, tampouco de um ensaio, o que seria pretencioso de nossa parte. Buscamos apresentar uma reflexão que temos

em nosso cotidiano e estabelecer um diálogo com outros educadores, a fim de aprimorar nossa prática de ensino. O objetivo que nos move é inserir os conteúdos dispostos na Lei nº 11.645/08 na construção do currículo do Ensino Médio de modo estrutural, isto é, as Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígena devem fazer parte do cotidiano escolar, não podem ser apenas um conteúdo limitado aos dias 19 de abril e 20 de novembro.

Tentamos demonstrar como os documentos oficiais são deficitários no tratamento do tema. Ainda que os Estados e Prefeituras tenham autonomia na construção do currículo, entendemos que se o órgão máximo da Educação no país, o MEC, não apresenta uma postura assertiva para garantir a aplicação da lei, as demais esferas do ensino não têm um compromisso real de aplicá-la. Desse modo, a inserção dos conteúdos previstos na Lei nº 11.645/08 fica a cargo da luta dos movimentos sociais, que nem sempre têm eco nas esferas da política institucional.

O estudo dos currículos dos cursos de Letras oferecidos pelas universidades públicas no estado de São Paulo demonstra que houve certa mobilização das instituições públicas para tratar a temática da Lei nº 10.639/03. No entanto, não são todos os cursos que lidam com as Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras em caráter obrigatório; e o mais grave, a temática indígena é inexistente. As pesquisas nas áreas contempladas pela Lei nº 11.645/08 são recentes e, talvez, a entrada desses profissionais no magistério superior ainda não tenha acontecido, o que pode explicar a atual situação dos cursos de Letras. Outra questão que se impõe neste debate é: se as universidades públicas, reconhecidas por sua excelência no ensino e na pesquisa, ainda são refretarias às Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras e Indígenas, qual seria a situação dos cursos de Letras nas instituições privadas?

Quanto ao espaço da leitura nas escolas de educação básica, acreditamos que há um problema de infraestrutura e política pública que precisa ser investigado. As práticas de leitura e a formação de leitores também precisam de revisão, e enquanto não se tornarem um projeto da unidade escolar, não alcançará êxito, uma vez que os docentes de Língua Portuguesa e Literatura não conseguem assumir um papel messiânico de, em poucas aulas e com poucos recursos, desenvolver a educação da sensibilidade e a fruição estética dos estudantes. Propusemos o trabalho articulado da leitura e da escrita criativa como meio de desconstruir as

noções de autor e leitor, e pensar a Literatura como um espaço plural e democrático onde todas as vozes ecoam e são legítimas.

Apresentamos uma seleção de obras que não estão comumente relacionadas nos currículos tradicionais, exceto as obras de Kaka Werá Jecupé e Daniel Munduruku, que já compõe o cânone do Ensino Fundamental II. As obras selecionadas atendem ao disposto na Lei nº 11.645/08, mas refletem também a nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Muitas outras seleções são possíveis, dada a pluralidade de ideias, trajetórias e preferências estéticas que povoam o universo escolar. Assim, ressaltamos o papel e a responsabilidade do docente na construção de um cânone escolar que corresponda aos anseios dos leitores em formação e lhes dê condições de acessar, inclusive, aquela arte que lhes foi negada por meio de mecanismos de exclusão social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Base nacional curricular comum**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- CHIZIANE, Paulína. **Niketche**: uma história de poligamia. São Paulo: Companhia das Letras. 2004
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.
- JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio de (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- NASCIMENTO, Abdias. **Dramas para negros e prólogo para brancos**: antologia de teatro negro-brasileiro. Rio de Janeiro: Teatro Experimental Negro. 1961.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 6 ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.
- SANTOS, Joel Rufino. **Claros sussurros de celestes ventos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.