

LEITURA LITERÁRIA E CURRÍCULO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS E (IM)POSSIBILIDADES

Rogério Bernardo da Silva¹

Nesse cenário, considera-se a premência de ressignificar relações entre Pedagogia e Arte.

Maria Zilda da Cunha

Os livros de literatura infantil e de literatura juvenil têm sua existência ligada intimamente à escola. O fato desse espaço congregar crianças e jovens, o fato de existirem propósitos para o ensino e o fato desses propósitos materializarem-se concretamente por meio do currículo escolar consolidam essa relação. Entretanto, cabe pensar: Essa literatura existe de forma consolidada nos espaços culturais de leitura e foi, por força dos propósitos, trazida à escola; ou em que medida essa literatura é produzida para a escola, a fim de atender suas demandas e necessidades? O exame dessa questão permite desnudar a estreita relação entre currículo escolar e literatura para crianças e jovens. Nesse sentido, este texto tem como propósito verificar como a manifestação de elementos temáticos ligados ao currículo escolar, no âmbito das produções literárias para crianças e jovens, tende a romper o efeito estético e a dirimir a leitura preponderantemente literária.

Para o início dessa análise, é importante que se recupere a especificidade da literatura e sua finalidade. “A função do poeta é a de arejar a linguagem; evitar lugares comuns; não deixar as palavras se petrificarem; inventar para elas novos relacionamentos; desenvolver em cada um de nós o senso lúdico” (ALBUQUERQUE Jr, 2007, 86). Essas características, propostas por Durval Albuquerque se constrói a partir de uma mirada sobre a obra de Manoel de Barros, o poeta das coisas pequenas (os ciscos), insignificantes e das memórias inventadas.

Para que a obra literária apresente essas especificidades, é necessário que seja constituída de forma equilibrada e articulada, de modo que nenhuma de suas faces atue exageradamente sobre o leitor.

Antonio Candido ressalta o papel humanizador da literatura e atribui à complexidade de sua constituição a preponderância na execução desse papel. Em seguida, apresenta as três faces da literatura. A primeira delas refere-se ao fato de que a literatura é capaz de construir objetos autônomos como estrutura e significado. Segundo o autor, ao elaborar uma estrutura literária o que se evidencia é um modelo de coerência que é instituído pela força da palavra organizada. Nesse sentido, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 245). O fato de a produção literária dispor as palavras em um todo organizado é entendido pelo autor como o primeiro nível de humanização e de fruição da literatura. Cabe ressaltar que, nesse nível, o âmbito da atuação dessa estrutura articulada raramente é consciente.

A segunda face relaciona-se ao fato de a literatura ser uma forma de expressão, manifestar emoções e visões de mundo, de grupos e de indivíduos. Esta face está intimamente ligada à primeira por uma relação de dependência. Segundo o autor, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa que nos toca por que obedecem a certa ordem estrutural, assim, o efeito da obra é resultado dessa “fusão inextrincável da mensagem com sua organização”. Assim, pressupõe-se em toda obra literária a superação do caos graças ao arranjo coerente e especial do texto, configurando uma “proposta de sentido” (CANDIDO, 1995, 246). Até aqui, estamos

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: robernar.doc@gmail.com.br.

dante de uma forma de conhecimento que está latente na literatura em função da articulação dessas duas faces. Não, há ainda, intencionalidade utilitarista, são somente conhecimentos latentes, próprios do fazer essencialmente literário.

A terceira face revela-se a partir da ideia de que a literatura é uma forma de conhecimento. Diferentemente da segunda, agora se trata de um conhecimento dotado de intencionalidade, “planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CANDIDO, 1995, 249). Imagina-se, com certa frequência, que a literatura atua sobre os sujeitos em função dessa terceira face, “pois transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos.” (CANDIDO, 1995, 245)

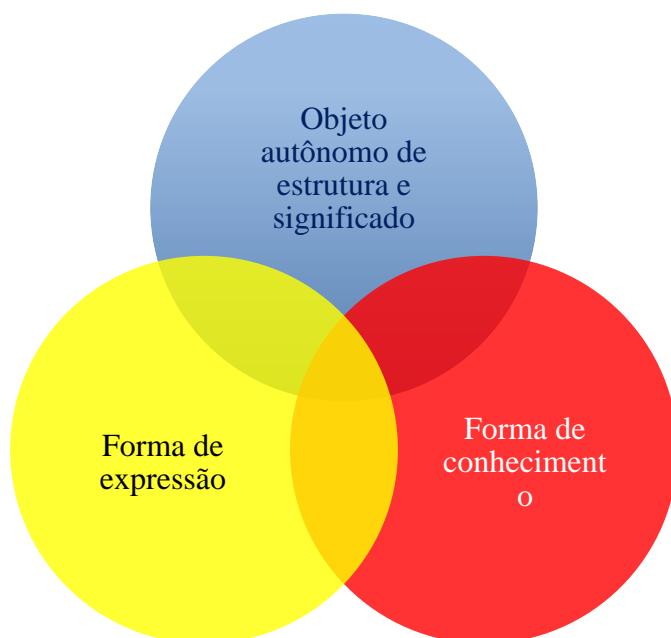


Figura 01: Representação gráfica. Equilíbrio necessário entre as faces da leitura literária. Arquivo pessoal.

É, portanto, pela crença de que terceira face é a que mais traz impactos à vida dos leitores que as questões curriculares emergem de forma decisiva. Ora, se a literatura possui essa potência de coordenar estética e conteúdo temático, por que não intensificar ainda mais essa disposição do texto literário? É nessa perspectiva que pensam muitos autores, muitas editoras e, infelizmente, muitas escolas. Entretanto, ignoram o que Antonio Cândido aponta de forma tão definitiva: Os saberes estão presentes, de forma diferente, em todas as faces, mas é o equilíbrio entre elas que permite uma experiência humanizadora, culturalmente significativa e literária.

Se, como propõe Tomás Tadeu da Silva, o currículo está no centro da relação educativa, “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade; se o currículo tem posição estratégica nas reformas educacionais, pois é por meio dele que os grupos dominantes expressam, sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade”, (SILVA, 1999, 78) percebe-se essa dinâmica de maneira altamente frutífera para abordagens utilitárias e excessivamente pedagógicas do texto literário.

As Diretrizes Curriculares sejam elas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil ou das questões étnico-raciais materializam os preceitos temáticos que, fatalmente, comporão as obras de literatura. Essa literatura, cujo destino é o imaginário de crianças e jovens, feita dessa forma, comprometida com os discursos oficiais expressos nas Leis e nas diretrizes curriculares, traz o pior, a lógica da obtenção de resultados, inclusive para o texto literário que tem lugar na

escola. Despreza, portanto, o desafio da diferença, pois, sem ser produzida no âmbito das relações sociais, passa a assumir valor mercadológico. Configura-se, lamentavelmente, como um discurso, segundo Tomaz Tadeu, *Prêt-à-porter*, sem exercer a função primeira dos poetas, arejar a linguagem e, para esse público específico, sem arejar o pensamento e a imaginação para que se promova a construção do novo, de um devir.

Esse estado de coisas se confirma quando observamos o Programa Nacional da Biblioteca na Escola, o PNBE, do Governo Federal. Embora o senso comum privilegie a ideia de que a presença de livros na escola é sempre louvável, a reflexão acerca disso é necessária. A compra do livro não é feita da mesma forma como faz um consumidor comum. As escolas não são levadas às livrarias para a escolha das obras literárias que mais lhe interessem, cuja leitura se configura como um desejo, uma vontade, uma necessidade. Não há escolha, as escolas recebem um “prato feito²”, supostamente adequado ao público e ao contexto no qual a escola está inserida. A compra ocorre por meio da publicação dos editais, que ditam temas, formatos, conteúdos e linguagens que devem ser utilizadas na produção do livro. Ou seja, trata-se de uma demanda, de uma encomenda.

Alain Choppin, ao nos apresentar o estado da arte da história dos livros e das edições didáticas, propõe a ideia de que, assim como a bandeira e a moeda de um país, o livro didático também tende a se configurar como uma marca na construção da identidade nacional. Essa, para o autor, é a função ideológica e cultural do livro didático. Apesar de a construção do Sistema Literária Brasileiro, como aponta Antônio Cândido³, ter contribuído para a construção da identidade nacional, a pulsão expressiva da produção do texto ocorria, diferentemente, em função das dinâmicas culturais inseridas nas relações sociais. O elemento impulsor das criações ainda não era a indústria cultural, tampouco a lógica do mercado destinado às massas. Embora o PNBE tenha como objeto a literatura, vale considerar as contradições esboçadas por Tomaz Tadeu, segundo as quais a sociedade avança em termos de tecnologia e de ciência, mas ampliam-se as desigualdades. Assim, na busca pela identidade hegemônica do sujeito otimizador, temos doxas triunfantes. Ou seja, a ideia de Choppin suscita uma nova hipótese, a de que grande parte da “literatura” que chega à escola, embora não seja exatamente simbólica como uma bandeira, exerce a função, por meio de seu discurso embevecido de marcas do currículo, de produtora de identidades nacionais e de consensos fabricados.

David Hamilton discute alguns lugares-comuns da escolarização que precisam ser postos na linha de frente da análise educacional, pois muitos estão cristalizados, petrificados. Diante do exposto, propõe-se reflexões que analisem as sedimentadas ideias de letramento literário, prazer da leitura e de ensino de literatura. Sim, exatamente elas. Quando se entende o letramento literário como a apropriação, pelo estudante, de estratégias de leitura da literatura acessada pelas vias que apontamos há pouco; quando se entende que o professor é o principal agente do processo de letramento literário, mesmo diante de sua parca formação e, muitas vezes, de sua aversão pela leitura; quando se considera a aprendizagem da leitura necessita, exclusivamente, do prazer para se efetivar, mesmo considerando que nas leituras mais complexas o deleite não se encontra na superfície do texto, mas é obtido pelo árduo mergulho no tecido textual e não efusivamente por meio de estratégias discursivas ligadas às demandas curriculares; se

² Metáfora utilizada por Ana Mesquita para ser referir às listas de livros padronizadas, para todas as escolas do país, atendendo a determinadas faixas etárias e compostas por títulos de grupos hegemônicos de editoras.

MESQUITA, Ana. *Prato feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira*. São Paulo: Com arte, s/a.

³ Em “Formação da Literatura Brasileira” Cândido discute como se deu a construção do Sistema Literário, apontando os papéis fundamentais das evoluções técnicas na tipografia, da instalação dos primeiros parques gráficos no Brasil, da constituição do público leitor e da constituição da crítica especializada. Nesse contexto, o ensino da leitura passa a ser cada vez mais necessário.

entendemos tudo isso dessa forma, sim, são todos, os três, artefatos históricos, calcificados, que precisam ser desconstruídos para que sejam recuperadas as dinâmicas históricas de sua constituição, que tendem ao apagamento, para que se faça algo novo, que possibilite, mais uma vez, contemplar o atual desafio da diferença pura.

Nesse estado, tanto a produção literária, destinada às crianças e jovens, como o próprio ensino da literatura encontram-se prostrados diante do que Dominique Juliá chamou de imposição de condicionantes institucionais feitos pelo modelo escolar, pois organizam uma programação, também presente nos Editais do PNBE, que supõe a aquisição de determinados saberes e o controle regulado dessas aprendizagens.

O modelo escolar tem, historicamente, imposto condicionantes institucionais à transmissão de saberes, estabelecendo práticas de aprendizagens especializadas que supõem procedimentos de verificação, permitindo a certificação social dos conhecimentos adquiridos. (JULIA, 2002, 40)

Assim como não basta a reflexão sobre ‘o que’ foi aprendido, mas sobre o ‘como’ foi aprendido, também não basta refletir sobre ‘o que’ é lido, mas também sobre o ‘como’ é lido e sobre ‘como’ o lido é construído. Isso é urgente, pois a literatura, cada vez mais, se torna um objeto de aprendizagem. Basta que se leia, como um segundo exemplo, as diretrizes para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena para que se perceba, novamente, como isso se processa. A literatura, efetivamente, vai assumindo também, além da função ideológica e cultural, a função referencial e programática, comportando, por meio do dinamismo do discurso literário, os conteúdos educativos que o grupo social dominante acredita que seja necessário transmitir.

A razão da existência de uma disciplina está atrelada às demandas da sociedade. Nesse sentido, qual seria a demanda social que justifica a disciplina de Literatura no Ensino Médio e a presença de literatura, como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental? Como bem é possível verificar em Tomaz Tadeu, precisamos ler os objetivos curriculares dessas disciplinas como a representação de outra coisa, como um mito, pois as políticas curriculares, criadas como discursos com efeitos de verdade, fabricam os objetos dos quais fala. Assim, a cultura é reificada e, por consequência, a literatura também.

Se o discurso tem valor de verdade, mas nem sempre é; se o discurso participa da construção dos sujeitos, do ‘eu’ e dos objetos; se nas palavras encontramos as camadas de significação recobertas pelo tempo; se o currículo, como discurso, nos produz; se é na sala de aula que o currículo se realiza, como microtexto; as possibilidades de ressignificação da abordagem da literatura para crianças e jovens talvez residam nas contaminações, nas coalescências, na invenção de um verossímilhante. Ou nas possibilidades rizomáticas criadas quando os saberes são colocados em jogo de forma múltipla e coletiva. Mesmo que encomendada, é urgente aproveitar, na trincheira da sala de aula, as ruínas dessa literatura. É fundamental lançar mão do que não está previsto, proposto, exposto. Se esse discurso, “pseudoliterário”, prevalece, que seja abordado como um tubérculo do qual ramificam ligações que recuperem suas contaminações temáticas, suas raízes estéticas, o que resta de reflexo das boas construções literárias que não se apagam, pois, como instâncias do inconsciente, persistem. É criar, por meio do discurso engajado do docente, uma tradição literária a partir dos escombros do que é recebido e fazer rizomas literários, buscando comparações, fontes e influências.

Atualmente, nota-se que muitas obras de literatura infantil e juvenil são criadas ou lidas com vistas às demandas voltadas ao ensino de temas e conteúdos. Dessa forma, compromete-se a percepção e recepção do teor literário do texto. As possibilidades imaginativas, inventivas

e criativas da obra literária são rompidas, criam-se, portanto impossibilidades para a fruição artísticas dos textos.

Diante do exposto, nota-se que a obra de literatura infantil e juvenil tende a situar-se como gênero do discurso entre duas esferas, a literária e a educacional (didática), sob risco de pender para o utilitarismo.

A leitura literária, que garante o direito à literatura, tem seu efeito minimizado diante do viés didático, pedagógico e utilitário.

As demandas curriculares enfatizam, sobremaneira, a esfera da literatura relativa ao conhecimento (temático), permitindo que se perceba uma concepção de leitura “literária” instrumental.

Referências

- ALBUQUERQUE Jr. D. “História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória”. In: _____. **História: A arte de inventar o passado**. Bauru: EDUSC, 2007.
- ARROYO, L. **Literatura infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CUNHA, Maria Zilda. **Na tessitura dos signos contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas escolares e integração curricular**: História e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.