

## **Ressignificando o ensino da Literatura no âmbito do PROFLETRAS**

### **How to think about different practices to literature in PROFLETRAS**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva <sup>1</sup> (UNEB)

**RESUMO:** O propósito do trabalho apresentado incide sobre os modos de apresentação e articulação da disciplina Leitura do Texto Literário no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS. Embora o campo de atuação da literatura dentro do desenho do programa não seja tão expressivo, é possível desenvolver diferentes formas de utilização e articulação do texto que instiguem docentes a rever e, sobretudo, a ressignificar a aplicabilidade do texto literário no contexto escolar, buscando meios alternativos de pesquisa e trabalho que reflitam criticamente sobre a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental da escola pública brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profletras, literatura, texto literário.

**ABSTRACT:** The purpose of the presented work focuses on the modes of presentation and articulation of the Literary Text Reading discipline in the Professional Master of Arts, PROFLETRAS. Although the literature of the playing field within the program design is not so significant, it is possible to develop different forms of use and articulation of text that encourage teachers to review and, above all, to reframe the applicability of the literary text in the school context, looking for ways alternative research and work that critically reflect on the reader training of elementary school students in Brazilian public schools.

**KEYWORDS:** Profletras, literature, literary text.

A literatura, um percurso no imaginário, permite nossa viagem por suas entrelinhas na direção de um mundo mais interessante que a ideia de realidade reduzida à mesmice cotidiana. Um mundo mais real, construído com a nossa participação ativa junto a quem nos conduz através da linguagem. Assim, a arte da palavra escrita é também um poder (...).

Cuti

De 2013 para cá, um modelo diferenciado de mestrado vem chamando atenção no cenário da Educação Superior no Brasil. Sob a tutela da CAPES, os mestrados profissionais, planejados em rede nacional, têm, nas diferentes áreas de formação das ciências humanas, o objetivo de melhor qualificar o profissional já atuante no mercado de trabalho, levando-o a refletir sobre os modos do exercício docente, prioritariamente, na Educação Básica, através da reatualização de práticas pedagógicas direcionadas à formação escolar.

---

<sup>1</sup> Rosemere Ferreira da Silva ([rosrosefr2000@yahoo.com.br](mailto:rosrosefr2000@yahoo.com.br)) é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V, onde atualmente é coordenadora e docente permanente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, atuando principalmente com os seguintes temas: afrodescendência, identidade cultural, literatura afrobrasileira, literatura brasileira, cultura brasileira e estudos etnicorraciais.

Em meio às distintas áreas de conhecimento, o Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- abarca uma rede composta por diferentes instituições federais e estaduais, com o intuito de promover a capacitação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino no país. No entanto, ao proceder a uma análise cuidadosa da proposta do programa, verifica-se que existe uma incidência acentuada para a formação docente a partir do ensino de língua portuguesa, deixando o ensino de literatura num segundo plano. Apesar da ênfase ao estudo da língua e da desproporcionalidade com relação ao estudo da literatura, disciplinas como Leitura do Texto Literário, Literatura e Ensino e Literatura Infanto-Juvenil fazem parte da organização curricular do programa de maneira pontual.

Compreende-se que no novo modelo de formação dos mestrados profissionais, mais especificamente no caso do professor de língua portuguesa da educação básica, os docentes, sem dúvida, têm uma prática educacional absolutamente relevante, mas, ao mesmo tempo, dispare em relação às infinitas possibilidades de compreensão e articulação do trabalho de atrito e troca que língua e literatura podem proporcionar. Em geral, os docentes ficam surpresos quando submetidos a essa condição reflexiva porque, com frequência, reproduzem um trabalho segmentado, sem a percepção das aproximações e, até certo ponto, das divergências provocadas pelo trabalho crítico como resultado dessa combinação.

A maneira como a literatura aparece nos currículos escolares da educação básica compromete, em demasia, não só as articulações linguísticas do texto por parte do aluno, mas, categoricamente, todo um processo de leitura do texto literário com vistas à formação de um sujeito autônomo, em relação às suas próprias capacidades interpretativas de leitura e escrita. O cerne da questão envolve a dinâmica estabelecida entre o conhecimento adquirido na leitura e a transformação desse conhecimento para o amadurecimento dos caminhos que indicam os significados da condição humana. Codificar o texto ou descodificá-lo representa mais do que o resultado de uma habilidade estacionada na relação inicial das palavras, segundo Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire:

A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o fundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FIORI. In: FREIRE, 2014, p. 15).

Para Freire é nesse momento em que o alfabetizado sabe que a língua passa a ser cultura e que o homem atinge a condição de sujeito, e ainda, acrescentaria, capaz de transformar a si próprio e aos outros. Imbuída pelo lado filosófico da educação, o trabalho na disciplina Leitura do Texto Literário com os professores da educação básica no PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus V- na cidade de Santo Antônio de Jesus, no primeiro semestre de 2014, levou-me a uma experiência bastante satisfatória, no tocante às respostas dos professores às motivações lançadas no curso.

Conforme planejamento inicial, em rede, o curso foi montado, levando em conta os mais distintos questionamentos que o professor da educação básica apresenta ao tratar da literatura na sala de aula. Ao invés das certezas, raciocinou-se, naquele instante, pelo lado das contradições, normalmente, existentes no próprio processo de formação de sujeitos leitores e escritores. E, nesse sentido, chamou muito atenção à parte pensada para a inserção do texto literário afrobrasileiro na reeducação das relações etnicorraciais em nível fundamental de ensino. A princípio e, de comum acordo com todos docentes da rede, o texto afrobrasileiro ganhou um espaço significativo no todo planejado, o que demonstrou total consonância com a agenda política que trata dessa discussão pelos diversos segmentos sociais e educacionais no país.

Na verdade, para os docentes do PROFLETRAS, sobretudo, aqueles com formação em literatura e estudos étnicos e africanos, descortinava-se um mosaico de infinitas possibilidades de compreensão da palavra escrita, através de uma intervenção direta do literário, pela via do questionamento às relações raciais, visando qualificar o profissional atuante na educação básica da escola pública, num tipo de conhecimento que leva o sujeito a existencialmente refletir.

A discussão da questão etnicorracial na sala de aula tem se tornado um assunto mais frequente, por conta da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no entanto, a obrigatoriedade não implica que o trabalho desenvolvido ainda não careça de acompanhamento das práticas pedagógicas utilizadas. É fato que as instituições de ensino têm investido, cada vez mais, na capacitação de professores e na produção de material adequado ao conteúdo em evidência. Contudo, o professor esbarra ainda numa pedagogia, como prática de dominação, que impede o sujeito de pensar a sua existência. Logicamente que o questionamento à condição etnicorracial desse sujeito não é a via única de interlocução com a existência, mas pode constituir-se como um pressuposto significativo para a não dominação de consciências.

Mas como existencialmente refletir sobre práticas de dominação transpostas em práticas pedagógicas através do texto literário afrobrasileiro? Essa foi a pergunta chave durante as discussões estabelecidas com os alunos-professores do PROFLETRAS na disciplina Leitura do Texto Literário. A literatura, segundo Cuti, “em seu múltiplo papel de refletir e participar da cristalização de valores, (...) age, também, no sentido de aprofundar, superar e contribuir para o engendramento de novas contradições sociais”. (CUTI. In: FONSECA, 2012, p. 21). Portanto, o texto literário afrobrasileiro, em seus múltiplos desdobramentos, tem um papel ímpar no sentido de provocar o leitor, não só a identificar-se em meio a essas contradições, mas convoca esse mesmo leitor à consciência da sua condição de existência, neste caso, etnicorracial.

Em meio a tantos discursos democratizadores, a educação no nosso país tenta nos convencer de que as atuais práticas pedagógicas abrangem representações inclusivas das diferenças. Questiono! Será? Se assim fosse, não estaríamos ainda tateando para a formulação de um exercício democratizador do conhecimento mais atrelado à pluralidade das nossas histórias. São essas histórias, na maioria das vezes, negligenciadas no processo da educação formal do indivíduo, particularmente de nossos jovens, que aparecem ressignificadas no texto literário afrobrasileiro, com a função de contrapor, a opressão da

existência humana do negro, às formas de resistência que ampliam sua capacidade de atuação enquanto sujeito político e social.

O sistema educacional no Brasil reforça, conforme já pontuado pela antropóloga e militante do movimento negro Lélia Gonzalez, e, enfatizado por outros autores e autoras, que o embranquecimento, através de uma política opressiva, está cotidianamente presente no conjunto das ações desenvolvidas na educação. Para muitos pesquisadores e pesquisadoras, a escola reproduz, em diversos níveis, valores demasiadamente ocidentais que inferiorizam a diferença racial. Florentina da Silva Souza, ao referir-se sobre a questão, considera:

A escola, nos seus diferentes graus, me pôs em contato com imagens de inferioridade e exterioridade que eu procurava contestar por meio das tentativas de incorporação de um código de valores ocidentais e pelo empenho para manejar “devidamente” esse código. Por uns tempos, privilegiei, na minha formação e estudos, o lado não “afro” da minha identidade; a escola, a universidade, a profissão eram espaços em que lidava majoritariamente com temas e questões relativos aos interesses do “mundo branco” (SOUZA, 2005, p.20-21).

Voltando ao texto literário afrobrasileiro, suas especificidades, ancoradas no diálogo dos estudos sobre cultura com abordagens entre as ciências sociais, história e literatura, revelam uma temática variada como formação identitária, tradição cultural, racismo, discriminação racial, exclusão, diáspora africana, movimentos negros, religiosidades e marginalidade, desigualdades sociais, diversidade étnica e cultural. Os textos, em prosa ou verso, representam uma textualidade, onde a voz autoral assumida procura rearticular a cultura negra como elemento significador da existência da cidadania negra.

Neste contexto os intelectuais negros têm função absolutamente relevante porque produzem uma literatura que, de acordo com Octávio Ianni, “se forma, articula e transforma no curso do tempo. (...) como um todo com perfil próprio, um sistema significativo” (IANNI. In: DUARTE & FONSECA, 2011, p. 183). Sendo assim, suponho que o papel do intelectual negro esteja fundado numa experiência negra, colocada como ponto de partida para as formas de intervenção pública que o intelectual escolhe proceder na sociedade. Esse intelectual experimenta um tipo de atuação sobre coisas que permitem entender a sua realidade e a realidade do mundo à volta, intermediada pelo pensamento crítico que reconhece, na própria experiência negra, o sentido de uma ação política mais questionadora da responsabilidade de transformar os problemas enfrentados pelas pessoas negras, em projetos alternativos, que garantam aos afrobrasileiros condições de desenvolvimento.

Fascinados pela experiência da transformação, os autores têm consideravelmente aumentado a produção de material relacionado às temáticas citadas nos últimos anos e o investimento na literatura afrobrasileira infantil e juvenil consegue, hoje, abarcar uma variedade significativa de livros distribuídos para as escolas públicas. Alguns desses livros têm sido republicados e “descobertos” no universo da docência, com a finalidade de discutir e aprofundar questões literárias, em que a identidade negra constitui-se como aspecto principal para a revisão da história do negro no país.

Um exemplo pontual neste sentido é o livro *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, publicado em 1989 e com várias reedições. Exemplarmente, a autora narra uma história baseada na sua própria trajetória de vida, mas que poderia perfeitamente ser agregada ao cotidiano de pessoas distintas. O mais surpreendente no texto é a capacidade da escritora e, sobretudo, a força com que, ao narrar os dez capítulos do livro, esclarecendo para o leitor juvenil que aquela história, além de particular é também coletiva. Através do sentimento da coletividade Geni Guimarães discute, desde a infância até a idade adulta, os processos pelos quais a personagem passa, incluindo seus dilemas e o desafio de viver num mundo, cujas referências são brancas.

A autora, travestida de personagem e assumindo a voz autoral em primeira pessoa, parece, inicialmente, contar uma história não muito diferente das histórias de qualquer criança naquela fase. No entanto, ao longo dos desdobramentos que o texto vai ganhando, percebe-se que o eixo que move os elementos narrativos está apoiado no embate da personagem com a realidade de mundos que se completam de alguma forma, primeiro aquele circundante à família, depois à escola e, finalmente, à vida adulta. A personagem não tem dúvidas sobre sua negritude, vê-se negra. Contudo, são os tempos escolares e a inserção na educação formal que preconizam o modo como as relações sociais e raciais se estabelecem.

Claramente o texto mostra como a imaginação inocente da criança, baseada em hábitos de conversas com animais e amigos invisíveis é afetada pelo choque de uma experiência vivida, a partir de práticas de rejeição à criança negra no âmbito escolar. Essa rejeição atinge o psicológico da personagem, de tal maneira, que ela decide mudar, o imutável, sua cor.

A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo. Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna, esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d'água (GUIMARAES, 1998, p. 69).

A cor, para muitos, passa a ser um problema, com dimensões bastante marcadas dentro das etapas de vida do ser humano. Como lidar com isso? Para W.E.B DuBois (1996), o negro não é e nem pode se visto como um problema. Na verdade, o autor ressalta a necessidade de investigar as situações geradas pela convivência com o negro que diretamente o afetam e o fazem compreender a sua negritude como um “problema”. Para a personagem, a passagem do texto citada representa a constatação do imutável e, ao mesmo tempo, certo expurgo, causado pelo alívio de uma negrura entranhada na natureza humana, como marca identitária, que transcende o corpo físico e se racionaliza na existência do sujeito e na passagem do sangue jorrado.

Todavia, acreditar nisso o tempo inteiro corresponde a um exercício contínuo de afirmação de identidade e autoestima. Na maioria das vezes, os mecanismos utilizados para levar o sujeito negro a uma situação “problema” persistem e, no caso da personagem,

provocam nela um sentimento de rejeição que passa do plano individual ao coletivo, causando vergonha da sua própria ascendência.

Pensava que era a grande da classe só porque era a única a fazer versos... Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices, em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada. Por isso que meu pai tinha medo do seu Godói, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo mole mesmo. Até meu pai minha mãe... Por isso é que eu tinha medo de tudo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxa o pai dele, que puxou... E eu conseqüentemente ali, idiota, fazendo parte da linha (GUIMARÃES, 1998, p.67)

Como reagir diante de mecanismos tão fortes e conflitantes com a existência da personalidade negra? Frantz Fanon, intelectual proeminente na discussão do assunto, afirma: “Os psicanalistas dizem que não há nada de mais traumatizante para a criança do que o contato com o racional. (...) eu diria que, para um homem que só tem como arma a razão, não há nada mais neurotizante do que o contato com o irracional” (FANON, 2008, p. 110). A personagem, diante das lacunas nas histórias não contadas sobre a participação das populações negras nos episódios de brasilidade da nação, coloca em questionamento toda sua linhagem, admitindo para si e para os seus uma pretensa irracionalidade humana que nos paralisa, mas não nos destrói.

Sem dúvida, a personagem é exposta a algo irracional e contraditório à existência do sujeito negro. Diante dessa percepção, avançaria para onde? Já que integra um sistema de ensino doutrinário e excludente, em que a palavra é ritualizada e os papéis fixados, conforme nos alerta Michael Foucault (2004). Pouco restava a fazer, senão trilhar um caminho de reversão e de ressignificação das formas de “vontade de verdade”, que desmistificam o discurso ocidental, como inteiramente único, e abrem novas possibilidades interpretativas para o reconhecimento de diferentes grupos no desenho identitário nacional.

A personagem opta, na idade adulta, por tornar-se professora, atendendo a um desejo de seu pai. E, como educadora, sabia da árdua missão de combater o racismo, o preconceito e as exclusões, geradas pelo próprio sistema no qual havia escolhido inserir-se. Logo no primeiro dia de aula, a personagem enfrenta a rejeição de uma aluna branca diante de uma professora negra. Havia um mito sobre o negro a ser demolido, conforme pontua Fanon. Pergunto: que tempo é este em que uma professora negra ainda impressiona alunos brancos e vice-versa? As características do racismo brasileiro são formadas, principalmente, por séculos de escravidão, com base num sistema colonial de dominação e opressão das diferenças e da não integração do negro à sociedade de classes. Por essas razões e outras, ainda vivemos numa democracia que gera tensões entre grupos distintos no tocante à questão etnicorracial.

A literatura afrobrasileira infantil e juvenil tem muito a contribuir para o debate. Uma vez que leva, para a sala de aula, personagens e situações que exigem de docentes e discentes uma mudança de comportamento diante das interpretações criadas sobre o



conteúdo dos textos apresentados. É um tipo de literatura que provoca o sujeito leitor, mexendo com o seu imaginário, com valores, ideias e pensamentos, fixados numa tradição ocidentalizada. Os textos são ficcionais e a ficção, criada para a formação das crianças e adolescentes da nossa sociedade, é capaz de produzir um conhecimento crítico, totalmente, negligenciado pelos programas escolares. Por isso, a formação do docente no PROFLETRAS contempla o estudo desses textos e incentiva pesquisas que discutam as relações entre literatura e afrodescendência, como um meio de rever práticas educacionais que não estejam totalmente em diálogo com o tom democratizador da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. 4 v.
- DU BOIS, W.E.B. **The Philadelphia Negro – A Social Study**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna & FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da Ternura**. Ilustrações Saritah Barboza, 12. Ed. São Paulo: FTD, 1998.
- SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil – 1979-1981 (Cultura versus Arte). In: ANTELO, Raul *et al* (Org). **Declínio da arte, ascensão da cultura**. Florianópolis: Letras Contemporâneas/ ABRALIC, 1998. p. 1-24.
- SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.