

LITERATURA E IDENTIDADES LOCAIS: UMA INVESTIGAÇÃO ESCOLAR

Eduardo Henriques (PPGL-UFPE)¹

RESUMO: Este artigo trará os resultados de uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa (LP) acerca do ensino de Literatura nas escolas do estado de Pernambuco. O objetivo foi investigar o espaço da literatura pernambucana nas salas de aula das escolas de ensino médio regular, tanto de instituições públicas quanto privadas. Com foco na figura docente, ao realizar esta investigação, busquei entender a relação dos professores com os seus conteúdos curriculares, com os livros didáticos e com as instituições em que trabalham, contemplando questões como autonomia, planejamento didático e projetos pedagógicos. Ancorado na Linguística Aplicada, segundo a perspectiva crítica de Celani (2004;2000), Moita-Lopes (2013;2009) e Kleiman (2013;2004), engendrei esta pesquisa refletindo o espaço escolar, seus conteúdos, as relações sócio-culturais nele imbricadas e questões de identidade, como reconhecimento e pertença, de modo a trabalhar uma concepção de ensino que extrapole ações instrucionistas. Estas ações somente conduzem o educando pela sintaxe de conteúdos da "escolarização". Por isso, noutra perspectiva, a escola deve ser um espaço de formação de cidadãos crítico-reflexivos, autônomos e humanizados ainda que a gestão escolar possa configurar um entrave à prática docente, como veremos nas análises. Acreditando em Antônio Cândido (2012), quando afirma que a literatura humaniza o humano, devotei neste trabalho a minha atenção à literatura, notadamente à literatura pernambucana e seu estudo sistemático, em contexto escolar, em busca de práticas de situamento e imersão cultural e identitárias, mediadas pela docência.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Literatura Pernambucana; Formação de Professores; Ensino Básico.

ABSTRACT: This article will bring the results of a research with portuguese teachers about the teaching of literature in schools in the state of Pernambuco. The objective was to investigate the appearance of Pernambuco literature in classrooms of regular and high schools, private and public. Focusing on teaching figure, apart from fruitive perspective of the student, to carry out this research, I sought to understand the relationship between teachers and their curriculum content, with textbooks and the institutions in which they work, covering issues such as autonomy, educational planning and educational projects. Anchored in Applied Linguistics, according to the critical perspective of Celani (2004; 2000), Moita-Lopes (2013; 2009) and Kleiman (2013; 2004), I realized this research reflecting the school environment, their contents, socio-cultural relations it intertwined and identity issues, such as recognition and belonging in order to work out a conception of teaching that goes beyond instructionist actions. These will only lead the student as the content syntax of "schooling and therefore the school must be a place for formation of critical and reflective citizens, autonomous and humanized. Believing in Antônio Cândido (2012) when he says that literature humanizes the human, devoted in this work my attention to literature, in schools, in search of practices situating and cultural immersion and identity, mediated teaching.

KEY-WORDS: Applied Linguistics; Pernambuco Literature; Teacher Formation; School.

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1. Introdução

Uma herança do paradigma cartesiano sobre a ciência é a disciplinarização do saber e a sua segmentação em especialidades conteudísticas mais e mais específicas. Pensando no ensino de Língua Portuguesa, uma realidade é a tripartição "Gramática/Análise Linguística", "Produção de Texto" e "Literatura". É interessante observar que, até mesmo no ensino superior, é verificável uma segmentação dos estudos da língua - tradicionalmente "Linguística" e "Teoria Literária". Felizmente, há exceções.

Não é raro perceber que as universidades que adotam a segmentação dos estudos da língua acabam por formar especialistas em um segmento e não, de fato, bacharéis e licenciados em Língua Portuguesa (LP). À Linguística Aplicada é relevante verificar as implicações desta realidade para o ensino/aprendizagem, graças a sua vocação natural para contextos educacionais (MOITA-LOPES, 2009). Pensando em conhecimentos cada vez mais repartidos e especializados, deve-se constantemente problematizar o ensino de LP que perpetua o ranço positivista, haja vista toda uma literatura científica que aponta para o horizonte da transdisciplinaridade.

Recentemente, saiu nas diversas mídias a reforma educacional finlandesa, a qual tem como pilar a transdisciplinaridade em todas as escolas do país ainda nesta primeira metade do século XXI (CARVALHO 2015). O que durante muito tempo pareceu uma utopia dos estudos da educação, hoje encontra um horizonte palpável, o qual podemos usar como inspiração. Contudo, seria irresponsável almejar replicar a reforma ocorrida na Finlândia em nossas escolas. Um modelo para inspiração é válido, mas jamais um molde para a educação brasileira pode advir de uma experiência realizada em contexto tão diverso do nosso como é o escandinavo. Como linguista aplicado, afirmo que nossas escolas precisam de uma orientação curricular que vise a inclusão de assuntos da realidade nacional, regional, estadual e local, trazendo saberes pertinentes, de interesse do educando e de real valia para a sua formação cidadã.

A escola brasileira deve desenvolver-se em consonância com uma agenda de pesquisa e ação de ensino/aprendizagem vocacionadas às realidades, às identidades, às demandas culturais, políticas, ideológicas e comunitárias de seus estudantes. Mais do que guiar seus educandos e orientar-lhes o olhar para o mundo, a escola precisa enxergar seus discentes, suas realidades e essências culturais, as quais constituem a própria escola. Quando forem unidos o contexto escolar e o contexto da escola, ter-se-á, efetivamente, uma educação que privilegia o lugar, o espaço das experiências culturais em que ocorrem os distintos letramentos e o amadurecimento epistêmico dos educandos em sua intervenção na sociedade, haja vista que os saberes se constroem através do reconhecimento e da chancela dos saberes locais, da cultura da comunidade como ponto de partida e de eterna revisitação (KLEIMAN, 2013; MOITALOPES, 2013).

É neste sentido de disciplinarização e cartesianismo que enxergo o ensino de literatura nas escolas, tendo em vista minhas experiências em observação didática, análise de currículos e docência. Quando adentramos uma escola em busca da disciplina de LP,

facilmente a veremos na grade de horários tripartida, como já tratei aqui. Por vezes, o professor de "Literatura" não é o mesmo da "Análise Linguística" ou de "Produção de Texto". São contextos pedagógicos que reforçam as especializações de professores em uma parcela restrita de saberes quando sua formação deveria fazê-lo apto à contemplar esses três segmentos disciplinares. E mais, deveria instrumentalizá-lo para o trabalho da linguagem *lato senso*, concebendo os referidos três segmentos como realidades da língua que devem ser observados fenomenologicamente unidos.

Imerso nesta turbulência, está o ensino de literatura nas escolas brasileiras. Nos congressos científicos, pesquisas revelam a perpetuação de antigos problemas enfrentados pelo texto literário em classe, a subutilização nos livros didáticos, a negação aos clássicos pelos estudantes, a leitura de paradidáticos orientada pelo ENEM, dentre outros. Nos relatórios de regência, licenciandos trazem suas "duras lidas" com o apelo dos estudantes secundaristas pelos *Best-Sellers* esbarrando nas matrizes curriculares. Mas será que o problema da leitura literária na escola não é por falta de identificação, reconhecimento e intimidade dos leitores escolares com textos que não têm significação em suas realidades sócio culturais?

Partindo desta hipótese, trarei as respostas que obtive para um trabalho de pesquisa que realizei com professores do ensino básico no estado de Pernambuco, em escolas públicas e privadas, em busca de problematizar questões de identidade, como reconhecimento e pertença, e defendendo um maior espaço para as literaturas locais na sala de aula.

2. O Ensino de Literatura é um Problema da Linguística Aplicada?

Os malefícios provocados pela realidade da segmentação dos saberes são inúmeros e caberia um artigo inteiro para tratar deles. Contudo, a título de exemplo, trago uma experiência que obtive observando as aulas de uma professora de ensino médio de uma escola pública federal em Recife. Ministrando o conteúdo

"Trovadorismo", na disciplina de literatura, a professora, que tinha menos de trinta anos de idade, cursava o doutorado e colaborava com o PIBID em LP da universidade em que estava se doutorando, em meio a toda turma, ofertou a seguinte informação ao seu educando:

Educando: "'Prof', essa poesia ai é de que tempo, mais ou menos? Tem uma linguagem estranha (risos)." Professora: "É bem estranha mesmo (risos). Mas é bem antiga. Século XV, talvez XVI. É velha, né? Mas eu vou trazer um filme que vai deixar esse assunto mais fácil para vocês na próxima aula."

Educando: "Qual?"

Professora: "'Shakespeare apaixonado'. Alguém já viu? Ganhou uns 'Oscars'".

Foi angustiante ter de honrar o contrato daquela pesquisa, no qual eu me comprometi a não intervir nas aulas. A professora revelou um total desconhecimento do assunto. O Trovadorismo, como trabalho estético provençal, não poderia ser representado pelo contexto do filme sugerido, que aborda as obras teatrais do mais expoente dramaturgo inglês, que escreveu séculos depois do contexto da poesia em cantigas, tão particular do sul da França e da península Ibérica, entre os séculos XI e XIII. A oportunidade de trabalhar a formação da língua portuguesa, o contexto de hibridização das línguas germânicas com o latim, o surgimento das línguas e identidades nacionais (vernáculos), dentre outros quesitos, se perderam pela inabilidade da docente - sem falar no próprio trabalho de linguagem. Um assunto rico em questões de linguagem, história, geografia física e política, artes, música e teatro perdeu a chance de ser abordado em um projeto didático transdisciplinar, havendo sido mantido o preconceito discente para com os estudos literários.

Quando conversei com esta professora ao final da aula, espantei-me com a sua naturalidade ao me dizer "*Não sou boa em literatura. Assim (!), eu gosto de ler literatura, mas ensino a pulso. Minha formação é toda em linguística*". Esta fala e o diálogo em classe que transcrevi anteriormente são excertos de um diário de pesquisa em observação docente que realizei entre 2013 e 2014. Revisitando estes dados recentemente, atentei-me que professores como aquela são frutos de uma educação superior que segmenta saberes de modo a tornar seus licenciandos especialistas em um determinado contingente de conhecimento curricular, conforme as disciplinas e a orientação cartesiana do nosso sistema educacional.

Neste sentido, podemos entender que aquela professora estudou em uma universidade que segmenta a licenciatura em LP em "Linguística" e "Literatura", ainda que não oficialmente, mas na prática, na experiência de ensino, pesquisa e extensão que é ofertada aos educandos em nível superior. Então, na escola, os discentes terão professores especialistas em literatura ou aqueles que são especialistas em estudos linguísticos, mas que por algum motivo estão dando aulas de saber específico que não é o seu. Desta forma, o professor realiza aquela aula por obrigação, e não por acreditar na sua prática de ensino e no processo de aprendizagem decorrente dela (KLEIMAN, 2001). São esses profissionais que "apresentam conceitos de literatura que demonstram seu desconhecimento sobre a função literária, utilizando-a como meio para facilitar o trabalho de conteúdos" (AZÊVEDO, 2011, p. 81).

Tomando estes profissionais como produtos de uma formação de professores deficiente, aqui se vê a legítima pertença do assunto à Linguística Aplicada (LA), pois esta ciência deseja falar ao mundo em que vivemos sobre as mudanças sociais e complexidades culturais que emergem e/ou deixam de existir (MOITA-LOPES, 2009). Por sua essência transdisciplinar, a LA muito tem trabalhado em conjunto com os estudos da Educação, da Sociologia, da Antropologia e das Ciências Políticas (FABRÍCIO, 2006;

CELANI, 2004), havendo contingenciado muita bagagem com pesquisas e intervenções em contextos escolares e de formação, inicial e/ou continuada.

Para além do já assinalado, pensando na formação de professores de literatura para o ensino básico, busquei refletir que literatura é estudada nas academias e sobre o propósito de seu estudo. A compreensão da sala de aula das escolas demanda um retorno às salas de aula das universidades, haja vista aquelas serem abastecidas por estas. Disto, partiu a minha inquietação para com a literatura local, o espaço e o tratamento dado à literatura pernambucana nas próprias escolas e nas universidades pernambucanas. Constituindo um problema de ensino, de formação de professores, de currículo e, mesmo, de didática e metodologia, certamente é objeto de estudo da LA, pois a formação de professores, estudos em letramento, interação professor-aluno, e leitura persistem no domínio de pesquisa dos linguistas aplicados críticos (CELANI, 2004, p. 137).

3. A Literatura em Sala de Aula: breves considerações

Problematizar a literatura em situação pedagógica demanda uma ponderação preliminar: qual a razão de haver literatura no currículo escolar? A resposta a essa pergunta caberia à teses diversas, mas gosto das palavras diretas e simples da professora emérita da Universidade de Bordeaux, Annie Rouxel:

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...) É também a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo (ROUXEL, 2013, p. 20).

A resposta tem uma essência transdisciplinar, pois, *stricto sensu*, a literatura em sala de aula deve agir como uma experiência formadora de um sujeito cultural. O homem antes da cultura é tão somente um outro animal. Ao produzir, significar, ressignificar, atingir e ser atingido, transformar e ser transformado por ações de cultura, o homem se humaniza. Daí a minha desvelada simpatia pela reflexão de Cândido (2012) acerca do fundamento humanizador da literatura.

Portanto, o ensino de literatura precisa realizar-se fincado em bases teórico-metodológicas sólidas a fim de que todo o processo de aprendizagem não desmorone em função de práticas didáticas movediças. Pensando no ensino médio, em que a literatura volta-se para o passado, e onde se detectam maiores resistências discentes à leitura literária curricular, requisita-se do professor uma inventividade e criatividade que, além do domínio do conteúdo, e da própria identidade leitora do docente, o capacitem à ofertar uma experiência literária prazerosa. Segundo Iser (1985, *apud* ROUXEL, 2013) a leitura só se torna prazerosa se desafia o leitor a ser criativo, se o provoca a ativar seus

conhecimentos de mundo no diálogo com o texto lido. Pode parecer simples, mas é uma substantiva responsabilidade para o docente.

Em "*Letramentos no Ensino Médio*", Mendonça (2012) sublinha o mito de nossa sociedade acerca de uma juventude que não lê. Em sua pesquisa, ela revelou que, pelo contrário, há uma atividade de leitura intensa entre o público em idade escolar, trazendo dados da Câmara Brasileira do Livro (2008) que apontavam um crescimento de mais de 13% ao ano nas vendas de livros para o público infanto-juvenil, contra apenas 2,2% para o público adulto.

O real problema é que a literatura experienciada na escola, muitas vezes, não é aquela que cativa o leitor em idade escolar.

Ainda que haja uma institucionalização e certa delimitação oficial quanto à seleção de livros para a sala de aula, o professor possui uma autonomia e uma própria experiência de leitura que devem urdir seu trabalho. Propostas metodológicas para esse ensino seriam muitas e, com efeito, há uma literatura científica vasta sugerindo norteamento didático - Rouxel (2012), Dalvi (2013), Lima (2012), Aguiar (2012) e Azevêdo (2011), por exemplo. O mais importante é salutar a natureza do trabalho literário no ensino médio, que atente para o conteúdo existencial das obras, seus valores éticos e estéticos (ROUXEL, 2013) e o seu discurso, haja vista que a literatura é um trabalho de linguagem com objetivos interacionais e comunicativos.

As obras clássicas de chamada "Alta Literatura" esbarram no excesso de pensamentos prévios e métodos pré-fabricados de abordagem, advindos do desgaste da didatização destas obras ao longo das décadas. É neste sentido que aprecio muito a fala de Rouxel (2013) quando, assim como Aguiar (2012), assinala que o professor é também um leitor e precisa abandonar os discursos prontos, mas fazer uso de sua criticidade e bagagem. Em classe, o professor deve estar atento às características de seu público (idade, maturidade, condição social, contexto escolar, *etc.*) e elaborar suas estratégias para uma vivência de leitura que alie entretenimento, descoberta, desafio, compreensão, interpretação e, principalmente, revele como uma obra clássica (de um passado remoto para essas jovens) ainda diz respeito ao hodierno - é preciso atualizar a leitura do cânone (CYTTON, 2007 *apud* ROUXEL, 2013).

É interessante observar que um dificultador da leitura literária nas escolas é justamente o sentimento de não-inclusão por parte do educando. A leitura literária prescritiva, o cânone, vai ofertar contextos, personagens, situações muito aquém da realidade dos estudantes. Além disto, essa leitura esbarra no excesso de informações deladoras da obra: a leitura de Dom Casmurro sempre é precedida pela questão "Capitu traiu ou não traiu o Bentinho?". O educando perde o sabor da descoberta pelo enredo da obra e possíveis abordagens artificiais do professor ainda vão apagar mais e mais a experiência com o texto.

Mas, e se a realidade literária local atingisse a escola? A democratização do espaço pedagógico para as diversas literaturas é uma questão ainda polêmica, até mesmo nos debates teóricos. A minha posição é em favor da inclusão dessa literatura sem a exclusão da chamada literatura de prestígio. O contexto de saraus e salões de *Senhora*, de José de Alencar, pode não ser tão convidativo a um jovem da periferia ou do interior rural ou de um apartamento de luxo. São contextos e identidades que precisam ser trabalhadas pelo professor a fim de inserir a obra nas realidades do educando. *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, pode sofrer o mesmo desagrado, mas trabalhá-lo junto com *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, se possível, aliando a plasticidade semiológica do texto literário - livro e adaptação cinematográfica - pode gerar maior empatia (quiza, simpatia!) do público escolar.

E que tal levar para a sala de aula autores "marginais", repentistas como Patativa do Assaré, contistas e poetas locais, além de abordar as narrativas em xilogravura? É um universo cultural tão presente nas comunidades, mas pouco acessadas pela escola. Se os gibis chegaram às salas de aula, o que impede os mangás? São um produto da cultura oriental cada vez mais arraigado à juventude brasileira e possuem um curioso trabalho estético de linguagem - inclusive de tradução de idiomas, de cultura e de valores. Mais simples que a situação do mangá são os poemas de José Juva, Gabriele Vitória, Greg Marinho e Adelha Coelho Flô, expoentes da poesia oral pernambucana, uma juventude literária marginal que, assim como outros autores da cultura do estado, estão "oficiosamente" banidos dos espaços pedagógicos, ainda que falem a linguagem e a realidade sócio-culturais dos estudantes.

Se pensarmos que é sobre os pilares da emoção e da inteligência que se constroem a estética e a literatura, e por meio delas relacionam-se como objetos de arte, é pela leitura sensível e pela mediação precisa que se constrói o sujeito-leitor e se forma a sua humanidade (ROUXEL, 2013). Como afirma Coelho (2000), é no contato com a literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria existência, suas experiências de vida. Eis o papel da literatura na escola e eis a dimensão do papel social e da responsabilidade pedagógica do professor.

4. Literatura Pernambucana em classe: revelando dados

No início de 2015, realizei uma pesquisa com 68 professores atuantes no ensino médio regular em escolas da região metropolitana do Recife. Os depoentes participavam de grupos de pesquisa vinculados aos Departamentos de Letras e de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estes professores tinham ligação com os PIBID, PIBIC, NIG, PROFLetras, PPGL e com o PET-Letras, tendo sido contactados através do *mailing list* destes projetos. Essa característica é importante, pois revela que são profissionais que estão inseridos em contexto acadêmico, em pesquisa e formação continuada.

Do total, 37 professores atuavam em escolas privadas e 27 em escolas públicas e 4 em escolas pública e privada. Dentre as escolas públicas, dois professores atuavam na rede

federal. Em virtude da inviabilidade de uma observação didática ou de entrevistar a todos os 68 professores que aceitaram realizar a pesquisa, a metodologia de obtenção dos dados foi o questionário. Este instrumento de pesquisa, conforme Chaer *et all* (2013 p.263), consiste em um "método que, se usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de informações". Foram realizadas 12 perguntas, 6 de múltipla escolha e 6 discursivas. O objetivo do questionário era investigar o espaço da literatura pernambucana - seja do cânone, da cultura popular, da cultura marginal *etc.* - nas salas de aula desses professores e ao longo de suas formações - tanto na graduação quanto na formação continuada.

A pesquisa revelou que a divisão da disciplina de LP em três segmentos (Análise Linguística/Gramática, Literatura e Produção de Texto) nas escolas privadas é uma realidade agressiva:

- 31 professores de escola privada afirmaram ter a segmentação em suas escolas;
- Apenas 6 professores de escola privada afirmaram não haver essa segmentação em suas escolas; Dos 27 professores atuantes em escola pública, apenas 5 afirmaram trabalhar com a segmentação da disciplina de LP em suas escolas;

Alguns professores alertam que a disciplina de Produção de Texto, em suas instituições, mantém a nomenclatura "Redação". Em outro caso, tem-se a dicotomia "Análise Linguística/Gramática"². Esta caracterização trina do ensino de LP, como bem afirma Mendonça (2012), prejudica a experiência curricular do educando com a linguagem frente às diversas situações de estímulo e reflexão acerca da língua. Além do mais que, para o docente, o situa dentro de um sistema de ensino que esquarteja o seu objeto de estudo e trabalho, exigindo do mesmo uma ação de ensino que precisa se limitar ao que é permitido para a sua parte do conteúdo, dentro da divisão cartesiana dos estudos de LP, aleijando a prática docente, conforme reflexões de Kleiman (2001).

Quanto aos espaços pedagógicos destinados à experiência literária, investiguei o uso das bibliotecas nas escolas onde os professores atuam e quais os trabalhos desenvolvidos lá:

- 39 professores afirmaram que as bibliotecas de suas escolas são utilizadas para a aula de Literatura;
- 21 professores trouxeram a figura do professor de biblioteca;
- Apenas 4 professores abordaram projetos de leitura desempenhados nas bibliotecas: Clube do Livro; Grupo de Leitura e Teatro; Oficina de Leitura; e Clube do Livro Literário;

² O uso do sinal gráfico "/" neste artigo não é para dar um significado equitativo a ambas, mas para sublinhar a concomitância das duas práticas, ainda que desde a década de 1970 Wanderley Geraldi assinalasse o quão imperativo é sanar esta questão.

- 2 professores abordaram a baixa diversidade de títulos nas bibliotecas de suas escolas;

Quando questionados sobre a autonomia na seleção dos livros de literatura para o trabalho em sala de aula:

- 34 professores de escola privada afirmaram não ter autonomia na escolha dos títulos e que recebem o material pronto de suas coordenações;
- 3 professores de escola privada e 8 professores de escola pública afirmaram ter uma autonomia relativa. Participam do processo, mas não detêm a palavra final. 1 professora de escola pública relatou que a seleção em sua escola se dá em conjunto com outros professores de LP;
- 23 professores de escola pública afirmaram ter autonomia para escolher os livros de literatura que querem trabalhar;

Considerando os ensinamentos de Rouxel (2013) e Dalvi (2013), um contexto de ensino de literatura em que as obras literárias são impostas tanto ao professor quanto ao educando dificulta uma mediação proficiente, haja vista que as identidades que constituem a turma ficam ignoradas na escolha do texto que melhor vai atender aos educandos, aos seus contextos de vida, à maturidade, às experiências de mundo, pois ficam apagados os contextos da própria escola e do professor (AZEVEDO, 2011). Cada turma é única e cada momento constitui um contexto, devendo todos serem considerados na hora de trabalhar um título literário. E mais, as variáveis que permeiam o texto e sua vivência pedagógica são muitas.

Quando aos professores que tiveram autonomia para selecionar seus livros foi perguntado quais os principais critérios de seleção que eles utilizam, percebi que há problemas no entendimento do texto literário em contexto pedagógico. Alguns excertos *ipsis litteris* das respostas:

Professor A: Escolher obras que englobassem temas trabalhados em sala de aula, permitindo a formação do leitor crítico acerca do movimento literário estudado.

Professor B: Pensei em trazer para os alunos as obras mais representativas, as que são comumente mencionadas em livros.

Professor C: Seleciono livros que sei que eles precisarão ler para entender o percurso que temos no livro de português. Também por serem os livros dos testes para as faculdades.

O texto literário é visto como um componente curricular que deve atender às demandas de uma ou mais disciplinas ou mesmo dos exames de seleção universitária. O Professor A foi o que trouxe uma melhor resposta, estando preocupado com a formação do leitor proficiente, mas orienta sua seleção de acordo com assuntos que estão em glosa

nas aulas. Isso pode ser positivo, por situar enredos, contextos históricos, temas sociais *etc.*, mas também pode reduzir o texto à sua finalidade comunicativa, renegando fatores estéticos, subjetivos, e o aspecto artístico da obra. O cuidado com a face humanizadora e frutiva da literatura, alvo contante dos estudos de Cândido (2012) e de Coelho (2000), já tocados neste artigo, acabaram por pouco figurar nas falas dos professores informantes.

Porém, outro professor oferta uma postura mais afinada ao que preza a literatura científica, como visto anteriormente em fala de Rouxel (2013):

Professor D: Sondagem da turma, experiência que eles já tiveram com a leitura literária, clássicos da literatura de todas as épocas, inclusive contemporâneos.

Esta preocupação do Professor D dialoga diretamente com os postulados de Rouxel (2013), Aguiar (2012) e Iser (1985), quando estes apontam para a necessidade de considerar o universo do educando, a bagagem do leitor e a sua visão de mundo. É neste sentido que a escola vai afinar o seu mundo como o mundo exterior à sala de aula, fazendo do educando e da sua bagagem sócio-cultural agentes de saberes ensináveis, atores do currículo (KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2013).

Chegando à literatura pernambucana de fato, perguntei aos professores o espaço que eles acreditam que ela tem em sala de aula. Foi unanimidade a pouca presença destas obras locais nas aulas de literatura:

Professor C: A literatura pernambucana ainda é negligenciada nas escolas de PE. São raros os professores e as instituições que abordam (ou dão a liberdade para abordar) essas produções literárias. Normalmente, volta-se para o ensino das "escolas literárias" e, por muitas vezes, os autores pernambucanos, se não forem os "famosos escritores", são escanteados. Quando há a menção dos "famosos escritores", o traço identitário, de ser pernambucano, ou não é abordado ou é apenas mais uma característica do autor - "Fulano nasceu em Pernambuco no ano de XXXX; Publicou n livros..."

Esta fala significativa resume bem o panorama visualizado nos questionários. Há, com efeito, uma escassez de experiências literárias locais com autores e realidades genuinamente locais. E quando perguntados acerca dos autores pernambucanos de certa forma absorvidos pela escola, a listagem foi curta: João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira e Ariano Suassuna. Apenas 2 professores mencionaram Ascenso Ferreira. Um professor mencionou Gilberto Freyre e Clarice Lispector. Ou seja, além do espaço reduzido que essa literatura local possui, ele ainda é restrito aqueles expoentes de uma literatura de prestígio sócio-acadêmico, do cânone literário e de alguma valorização midiática.

Como o atual cânone é o mesmo do início do século XX e há, com efeito, uma dificuldade visceral no ensino de literatura no que concerne à transposição da realidade literária para a realidade do educando, em virtude da natureza historicista e positivista do

ensino no Brasil, o que culmina com a superficialidade da experiência literária na escola, o desinteresse discente é expressivo. Tal qual afirma Cytton (2007 *apud* Rouxel, 2013), é latente a falência de protótipos de "belas letras" no ensino de literatura, pois o mesmo cria um ar pedante que afasta os jovens leitores e os leitores jovens. É necessário ressignificar a ideia de literatura e de cânone literário.

Dando seguimento, perguntei se os professores já haviam trabalhado a literatura pernambucana em suas salas de aula, e obtive o seguinte quadro:

- Apenas 2 professores disseram ter realizado algum trabalho com literatura pernambucana em suas salas de aula;
- 7 professores afirmaram haver tentado, mas não conseguiram por questões diversas como incompatibilidade de conteúdos, falta de liberdade na seleção dos títulos, pressão da coordenação da escola *etc*;
- 59 professores simplesmente responderam que não tentaram e nenhum deles ofertou justificativa, ainda que houvesse um espaço para isto;

Os dois professores que levaram a literatura pernambucana para suas aulas afirmaram que o fizeram em projetos interdisciplinares:

Professor E: Um trabalho interdisciplinar proposto pela coordenação pedagógica, os alunos depois de trabalhar, de acordo com a série, uma obra literária, em sua maioria, pernambucana, foram orientados na construção de uma apresentação teatral para toda a comunidade escolar.

Professor F: Trabalhei com Literatura de Cordel, levando para a sala de aula o material para contato, leitura e aproximação. E convidei um autor Pernambucano para entrar em contato com os alunos. Como produto final eles produziram seus cordéis autobiográficos. Estou ministrando aulas de Português, não de literatura, de acordo com a divisão que expliquei, daí meu papel é com a gramática, produção de texto, sendo assim, tento inserir algumas coisas no espaço que tenho para leitura e produção, mas não como gostaria.

Observa-se que a situação de ambos é bem distinta. No primeiro caso, tem-se um projeto pedagógico, ancorado na coordenação da escola, entre disciplinas e que objetiva uma participação ativa do educando. No segundo caso, vê-se uma atitude isolada de um professor buscando um ensino de LP genuíno, sem as fronteiras da segmentação disciplinar.

Interessante foi observar que todos os professores pesquisados responderam aos itens 10 e 11 do questionário, os quais abordavam "reconhecimento temático e representação" e "receptividade" dos estudantes frente aos textos de literatura local. Os

posicionamentos dizendo que os estudantes interagiam mais engajadamente com textos locais por uma empatia provocada por reconhecimento e representação e os contrários a essa realidade foram equilibrados. Contudo, a maioria desses professores afirmaram antes que não haviam experienciado a literatura pernambucana em suas aulas. Um contrassenso.

Os dois professores que afirmaram haver levado a literatura pernambucana para suas salas defenderam essa recepção simpática aos textos locais e uma "excitação" dos estudantes, um engajamento diferenciado:

Professor E: Quando eu levei poemas de João Cabral de Melo Neto que falavam sobre a cidade do Recife (rios, principalmente) houve uma curiosidade grande dos alunos. O mesmo aconteceu quando lemos a “Evocação do Recife”, então, sim, acredito que os alunos sintam no mínimo curiosidade quando se deparam com uma literatura mais “próxima”.

Professor F: Enquanto líamos poemas que se passavam no Recife, os alunos puderam identificar lugares que fazem parte da rotina deles. Com relação aos cordéis, eles costumam se identificar e se divertir bastante com a linguagem.

Através da leitura de ambos os excertos trazidos à baila, com fragmentos das respostas dos professores E e F, tem-se um reforço do que a literatura científica assevera com base em outras pesquisas: o engajamento discente parte de ações de reconhecimento para com o objeto de ensino e de aprendizagem. Os trabalhos de Kleiman (2013) e Mendonça (2012), cada qual com seu foco, sinalizam para o comportamento leitor do jovem em idade escolar frente às novas leituras e literaturas de sua geração e, por outro lado, frente ao que a escola determina como a leitura válida, a leitura que efetivamente conta para efeitos curriculares. Ao passo que o educando não se reconhece na leitura que a escola impõe (o que já de início é demasiado infrutífero pedagogicamente), a experiência com o texto tende a ser pouco relevante em quesitos nodais, como a fruição, a apreciação estética e discursiva, bem como a experiência humanizadora (CÂNDIDO, 2012; AGUIAR, 2012; COELHO, 2000).

Como um resumo do questionário, pus no item 12 algumas questões de múltipla escolha e apresentarei, em seguida, as médias:

12) Em sua opinião, numa escala de 0 – 10, uma média ponderada de todos os informantes:

- 12.1) Qual o nível de presença da literatura pernambucana em nossas salas de aula?
(3)
- 12.2) Você considera importante inserir autores locais no currículo escolar? (10)
- 12.3) Para você, inserir autores locais nas aulas motivaria a leitura literária na escola? (7)

12.4) Qual a parcela de culpa dos professores pela ausência de autores pernambucanos em nossas salas de aula? (5)

12.5) Em sua experiência discente, a literatura pernambucana esteve presente nas aulas de Língua Portuguesa? (3)

É consenso que a literatura pernambucana precisa adentrar as salas de aula do estado e trazer uma experiência com a produção artística local, refletindo e vivenciando questões temáticas, estéticas, simbólicas e representativas do imaginário, da realidade, da cultura dos estudantes.

A experiência desses professores com essa literatura a época de sua formação escolar e universitária pode figurar como um dos motivos para eles não a levarem para sua prática docente. Contudo, não se pode esquecer as questões de baixa autonomia na seleção dos títulos, as orientações oficiais e as prescrições dos exames vestibulares e ENEM. Além disto, como refletido no início deste artigo, corroborado com questionamentos de Rouxel (2013), a formação inadequada destes profissionais, especialistas neste ou naquele determinado assunto, torna precário o ensino de LP. A experiência motivadora do uso desta literatura em sala, como visto nos depoimentos anteriormente e no que os professores responderam ao item 12.3 não pode passar despercebida, pois pode vir a ser um caminho frutífero para, efetivamente, oxigenar a leitura literária em contexto escolar, sendo mais uma ferramenta norteadora de práticas docentes.

Mais do que buscarmos identificar nossas opiniões reafirmadas nas pesquisas, precisamos dar voz aos dados. Ouvir os resultados de pesquisa e levá-los a uma aplicação real, transformadora e significativa, através de intervenções no espaço escolar é a genuína resposta de um linguista aplicado às investigações científicas. Diante de um quadro tão ricamente favorável à inserção da literatura local como agente de engajamento estudantil nas práticas de leitura literária, a valia desta pesquisa está em estimular os professores à assumirem esta postura ousada e crítica frente à seleção e à mediação literárias em classe. É defender outras posturas como a do professor F, que busca superar as adversidades da perpetuação educacional segundo uma sintaxe positivista, segmentadora de saberes, conteúdos e experiências, por acreditar em um ensino de LP complexo, plurisemiológico e que compreenda os diversos trabalhos de linguagem.

5. Considerações Finais

Se esta pesquisa promover uma nova orientação docente no ensino de literatura, com vistas à uma prática crítica em classe que objetive à formação de leitores sensíveis e críticos, que também provoque uma reflexão sobre a formação de professores, tanto de base quanto continuada, prezando por um conhecimento epistêmico da linguagem em

suas diversas realidades, potencialidades e ocorrências, a investigação terá atingido sua orientação natural e seu objetivo dentro da LA para a sala de aula e formação docente (CELANI, 2004).

A Linguística Aplicada orienta-se em busca de responder às necessidades sociais, agindo epistemologicamente através da interação entre saberes diversos, em eterno estado de transdisciplinaridade, estudando a sociedade e a cultura com o olhar voltado para problemas de uso da linguagem, destacadamente em sala de aula (KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2013; CELANI, 2004). O problema da literatura pernambucana, além de um problema de linguagem, é um problema de ensino e revelou-se, também, um problema de formação de professores, sendo assim demasiado pertinente aos estudos interventivos da LA.

Considero possível que o maior problema da leitura literária em contexto escolar não seja a falta de interesse ou de hábito de leitura dos educandos, mas as condições as quais os jovens são impostos, quando corrompidos o estado de fruição, reflexão, criatividade, elaboração e entretenimento. Noutras palavras, situações de supressão ao desafio, à diversão, ao prazer de ler, constituidoras do leitor crítico e sensível, em favor de uma metodologia historicista da literatura proveniente de um currículo arcaico, incompatível com a dinâmica da juventude do século XXI são o verme que roi o brio da experiência literária escolar - parafraseando Machado de Assis no limiar de suas Memórias Póstumas de Brás Cubas.

Referências

- AGUIAR, V. Leitura Literária: Da Teoria à Prática Social. *In*. LIMA, A. (org). **O Direito à Literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. P.141-160.
- AZEVÊDO, N. M. S. Um Diálogo entre a Leitura Literária e a Formação Docente. *In*. **Reinações da Literatura Infantil e Juvenil**. LIMA, A. (org). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. P. 71-84.
- CAMPOS, M. I. B. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. *In*. LIMA, A. (org). **O Direito à Literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. P. 17-40.
- CARVALHO, R. Finlândia será o primeiro país do mundo a abolir a divisão do conteúdo escolar em matérias. *In*.: **Rescola** – Reaprendendo a Ensinar. 2015. Disponível em <<http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisaodoconteudo-escolar-em-materias>> Acessado em 09 de Julho de 2015.
- CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 129-142

CHAER, G., DINIZ, R. R. P., RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Disponível em

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio>

2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf> Acessado em 10 de Julho de 2015.

DALVI, M.A. (org). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem -

Redescrições em Curso. In **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.**

MOITALOPES, L. P. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** Festschrift para Antonieta Celani. MOITALOPES, L. P. (org). São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

_____. **Abordagens de Leitura.** Belo Horizonte: Scripta, 2004.

LIMA, A. (org). **O Direito à Literatura.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

MENDONÇA, M. (org). **Letramentos no Ensino Médio.** São Paulo: Parábola, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** Festschrift para Antonieta Celani. MOITA-LOPES, L. P. (org). São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA-LOPES, L. P. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** MOITA-LOPES, L. P. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-24.

ROUXEL, A. Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. In. DALVI, M.A. (org). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013. P. 17-34.