

TRANSFORMANDO O ENSINO DE LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE TRADIÇÃO E EUROCENTRISMO¹

CHANGING THE LITERATURE TEACHING: A REFLEXION ON TRADITION AND EUROCENTRISM

Adilson Vagner de Oliveira²

Lauane Sthéfani Coutinho dos Santos³

Stephanie Yumi Kuabara⁴

Resumo: *Este artigo analisa a valorização do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura. A partir da discussão acerca de alguns dos grandes desafios atuais para o ensino de literatura, pretendeu-se apresentar determinados direcionamentos didáticos dos materiais de apoio à aprendizagem no ensino médio. Em termos metodológicos, por meio de análises de conteúdo, foram verificados os três volumes da série “Português: Linguagens” de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, a fim de investigar os mecanismos de materialização do discurso eurocêntrico nesses livros. Os resultados demonstram uma valorização ainda intensa da história cultural da Europa, principalmente no primeiro volume da série, em que a predominância de referências à literatura de Portugal desfavorece o acesso dos alunos às produções nacionais contemporâneas.*

Palavras-chave: *Eurocentrismo; livro didático; literatura; ensino.*

Abstract: *This paper analyzes the valorization of Eurocentric discourse in the textbooks of Portuguese and Literature. From the discussion of some current challenges for the literature teaching, we aimed to present certain teaching directions of the textbooks for high school learning. In terms of methodology, through content analysis, three volumes of the collection “Português: Linguagens” by William R. Cereja e Thereza C. Magalhães were verified, in order to investigate the mechanisms of Eurocentric discourse materialization in the books. The results show an intense valorization of the cultural history of Europe, mainly in the first volume of the collection, where the predominance of references to the literature of Portugal disfavors the students’ access to contemporary national productions.*

Keywords: *Eurocentrism; textbooks; literature; teaching.*

Introdução

Este trabalho visa discutir os efeitos do conservadorismo no ensino de literatura na educação básica, por meio de um exercício empírico de análise do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. As pressões da tradição⁵ fazem com

¹ Trabalho derivado da Comunicação Oral na II Jornada Científica do IFMT – Campus Juína em 2013.

² Docente do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Avançado de Tangará da Serra – MT. Mestre em Estudos Literários pela UNEMAT. Tangará da Serra – MT, Brasil, e-mail: adilson.oliveira@tga.ifmt.edu.br

³ Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica do Instituto Federal de Mato Grosso. Tangará da Serra – MT, Brasil, e-mail: lauany_sthefani@hotmail.com

⁴ Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica do Instituto Federal de Mato Grosso. Tangará da Serra – MT, Brasil, e-mail: yumikabara@hotmail.com

⁵ Para Hobsbawn e Ranger (1984) as possibilidades de compreensão do termo ‘tradição’ podem relacionar-se às práticas construídas e conseqüentemente institucionalizadas pelos centros de poder e relativamente aceitas pelas

que as seleções didáticas de literatura valorizem produções canonizadas pela crítica e legitimadas pelas instituições de referência, como as universidades, a Academia Brasileira de Letras e, conseqüentemente, o Ministério da Educação e Cultura. Assim, parte a intelectualidade nacional acaba por fortalecer a rigidez pedagógica ao valorizar, pelo discurso e pela práxis, a história literária e cultural europeia, em detrimento às produções brasileiras contemporâneas ou outros núcleos periféricos.

Desse modo, o texto se inicia com uma reflexão panorâmica sobre o estado da arte no ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras, destacando alguns dos principais desafios atuais para o trabalho com o texto literário no espaço escolar. Além disso, aponta também as perspectivas pedagógicas dos livros didáticos mais utilizados pelos professores de ensino médio do país, a demasiada valorização da história da literatura portuguesa durante os primeiros anos, prejudicando continuamente o aprofundamento nas obras contemporâneas. Em seguida, discutem-se os mecanismos de materialização do discurso eurocêntrico nos materiais didáticos de literatura, tendo como *corpus* de análise dos três volumes da coleção “Português: Linguagens” de Cereja e Magalhães, a fim de demonstrar como a valorização da história cultural europeia tende a reduzir as oportunidades de trabalho com obras literárias contemporâneas. Ao final da pesquisa, tem-se uma discussão sobre a urgência de discursos descentralizadores que podem contribuir para a mudança nas práticas didáticas de literatura, a partir do reconhecimento e legitimação de outras produções literárias não contempladas pelo cânone da tradição, permitindo aos alunos e professores o acesso a outros universos criativos, como a literatura africana, por exemplo. Assim, pode-se pensar em exercícios de desconstrução discursiva de parte da intelectualidade brasileira que permanece ainda dependente culturalmente dos modelos pedagógicos europeus, o que afeta diretamente a prática didática nacional.

1 O ensino de literatura: o texto literário na sala de aula

Os elementos da leitura passam a ganhar mais espaço nas investigações brasileiras a partir da década de 1980, com importantes trabalhos teóricos (ZILBERMAN, 1988; MAGNAMI, 1989; KLEIMAN, 1996; LAJOLO, 2001; PAIVA, 2008). Desde então, algumas dessas produções tomam a literatura, como instrumento de fortalecimento das atividades de leitura em sala de aula, outros textos enfatizam o papel da literatura na educação básica, ao

comunidades ao adotar determinados valores e normas comportamentais que visem à perpetuação de um modelo normativo.

destacar a necessidade de oferecer experiências literárias para aproximar os alunos às particularidades do texto literário (COSSON, 2011).

O ensino de língua portuguesa e de literatura no Brasil sempre esteve condicionado por pressões normativas que determinavam o que poderia ou deveria ser ensinado nas escolas de ensino básico. A estrutura curricular das disciplinas ligadas às áreas de linguagens tendia, subjetivamente, a seguir modelos tradicionais de conteúdos canonizados, independentemente de todas as transformações sociais e culturais das últimas décadas. Assim, apesar de recorrentes discussões paradigmáticas sobre abordagens e enfoques mais contemporâneos ao ensino, a utilização de novas tecnologias no cotidiano escolar e as próprias mudanças de consciência sobre a composição da cultura brasileira, por meio do reconhecimento da diversidade étnica, religiosa e social dos estudantes, o campo da linguagem pareceu ser imune às novas proposições didáticas.

Sabe-se que o trabalho com o texto literário parte de uma seleção cultural relativamente arbitrária, regida por convenções pedagógicas mantidas pelo conservadorismo. Pois, essa escolha pode variar com a época e com a cultura, e está relacionada aos valores literários que os envolvidos na produção do material didático compartilham. Portanto, trata-se de um recorte cultural canonizado que a tradição literária proclama como um sistema imutável e extremamente valorizado por sua natureza histórica e sua capacidade de manterem vivos os clássicos da literatura em língua portuguesa. Evidentemente, a escola tende a privilegiar essas formas pré-estabelecidas pelo cânone, fortalecendo determinadas seleções em seu currículo literário (OLIVEIRA, 2015). Essa condição política da formação do currículo de literatura nos livros didáticos da educação básica revela as relações de poder em que se constituem os marcos referenciais para a escolha dos materiais de ensino. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma tendência à perpetuação de referências relativamente semelhantes no que se refere à seleção canônica para o trabalho em sala de aula.

Existem formas alternativas de tentar afastar-se da tradição pedagógica e até mesmo mercadológica que costumam prender-se às normativas emitidas pelos centros de poder para influenciar os currículos e o espaço escolar, como as universidades, a Academia Brasileira de Letras e o Ministério da Educação e Cultura do país, ou seja, as possibilidades de renunciar às diretrizes pedagógicas conservadoras tornam-se mais sensíveis diante de uma legitimação tão poderosa dessas instituições, ainda que tentativas mais progressistas tenham sido promovidas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), não foram assimiladas substantivamente pelos materiais de ensino. Dessa forma, como romper com as

amarras do livro didático diante de perspectivas ideológicas tão semelhantes entre si? Por isso, esse trabalho discute a questão da prática pedagógica estimulada nos materiais de apoio ao ensino, utilizados pelas escolas públicas brasileiras, a fim de contribuir com a discussão sobre abordagens mais descentralizadoras para o ensino de literatura na educação básica.

Alguns dos grandes desafios para o ensino de literatura, nos diferentes níveis educacionais do país, referem-se à influência eurocêntrica do livro didático e à seleção literária de recomendação para o trabalho cotidiano em sala de aula. Dessa maneira, parte do ensino médio tende a ser preenchido com referências quase que exclusivas à história da literatura portuguesa, através do oferecimento de poéticas medievais, como fundamento de origem da produção brasileira. É evidente que existe um fio condutor na historicidade da escrita literária brasileira com os movimentos culturais e artísticos de Portugal. Contudo, até que ponto essas referências realmente são fundamentais para a compreensão da literatura brasileira clássica e contemporânea? Este tem sido o questionamento motivador dessa análise do material didático, pois, o cenário recorrente em que podemos encontrar a maioria dos professores de literatura de educação básica está repleto de experiências didáticas muito semelhantes. Dito de outro modo, passa-se o primeiro ano do ensino médio discutindo-se poéticas medievais portuguesas, posteriormente os alunos são introduzidos às primeiras produções literárias brasileiras durante todo o segundo ano, e finalmente, consegue-se acessar às obras do modernismo brasileiro, normalmente, até metade do século XX no último ano. Logo, poucas experiências literárias com obras contemporâneas são possíveis diante da rigidez normativa que os livros didáticos reproduzem, assim, torna-se relevante refletir se realmente estão sendo oferecidas oportunidades para que os alunos tenham oportunidades para fazerem leituras literárias menos atreladas à história dos movimentos culturais, uma vez que as aulas sejam tomadas majoritariamente por fatos históricos e não pelo acesso às experiências humanas da realidade, interpretadas e representadas nos textos ficcionais.

Pode-se dizer que o ensino da literatura em sala de aula nas escolas públicas tem estado condicionado, em grande parte, ao livro didático, não somente por questões de formação profissional que poderiam dar mais autonomia ao professor para selecionar abordagens alternativas às propostas do material, mas também pela praticidade de possuir um suporte intermediário entre os alunos e professores. Pois, em vários momentos as primeiras experiências do aluno com a literatura ocorrem através do livro didático, mas percebe-se que esse recurso pedagógico aborda de forma equivocada o ensino da literatura, podendo-se mencionar principalmente a ênfase dada à periodização da historiografia literária e a

exposição a fragmentos de obras, como forma de facilitação à compreensão dos movimentos culturais, dessa forma, a leitura propriamente das obras pode ser suplantada pelos recortes descontextualizados disponíveis nas lições (KLEIN, 2015). Entretanto, essas experiências condicionam a qualidade das atividades de leitura e interação com o texto ficcional. Primeiramente, por limitar a aprendizagem prática da literatura, pois, se o contato inicial do aluno estiver reduzido às produções medievais europeias, pouco prazer estético pode existir entre os adolescentes e as fontes artísticas tão distantes da realidade cotidiana. Segundo, se esses alunos já possuem um histórico concretizado de leituras desobrigadas, por contatos extraescolares com textos literários contemporâneos, talvez serão recondicionados à se aterem às características contextuais e formalidades estéticas distantes demais de seu horizonte de aprendizagem.

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

De maneira geral, os materiais didáticos, apesar da sua função de apoio ao ensino, têm se tornado o único recurso para muitos profissionais do país, dadas as dificuldades formativas, tecnológicas, administrativas e estruturais das escolas públicas do país. Em termos formativos, a capacitação dos profissionais para o trabalho com a literatura pode ocorrer de maneira totalmente assimétrica nos cursos de graduação, pois, se tiveram apenas contato com as formalidades da história literária da língua portuguesa durante a formação, talvez

reproduzam em sala de aula essas experiências, sem qualquer questionamento para a validade e significância para o público adolescente. Além disso, o acesso a ferramentas tecnológicas para buscar novos materiais de suporte, referências alternativas para produzir o próprio material didático pode ser ainda um privilégio para parte dos profissionais da área. Como terceiro ponto, existem as questões administrativas ligadas à gestão escolar, pois, a adoção de um livro didático e a não utilização do mesmo durante as aulas pode gerar desconfortos com os setores de coordenação e até mesmo com os alunos que esperam desfrutar do material oferecido. Porém, somente a renúncia frequente à utilização do livro adotado pela instituição não fortalece a discussão sobre as inadequações do material com a realidade. A última dificuldade refere-se às questões estruturais, apesar das grandes transformações educacionais nas últimas décadas, a disponibilidade equânime de bibliotecas e laboratórios de pesquisa ainda é um grande desafio à educação pública.

É dentro deste cenário político-pedagógico que outras abordagens surgem como contraponto aos efeitos da tradição no ensino da literatura. Assim, os enfoques culturais e os deslocamentos teóricos ascendem com o fortalecimento de visões descentralizadoras, imprescindíveis para a educação contemporânea. Ao longo da história educacional mundial, diferentes perspectivas críticas foram adotadas pelos estudiosos das produções literárias, pois, as configurações da sociedade em determinadas épocas tendem a influenciar as formas de se ver e de se perceber a realidade. Assim, as mudanças no ensino da literatura, em especial, fez desta área do conhecimento, um espaço fértil para a reflexão devido à concepção da literatura como um produto social e por isso mesmo, deve interagir com o contexto social em que surgem as obras ficcionais (OLIVEIRA, 2014).

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

momento em que se busca desconstruir um sistema de ensino centrado em concepções etnocêntricas.

Ainda que tenham ocorrido mudanças tênues no currículo para o ensino de literatura brasileira, motivadas pelas recomendações governamentais, como é o caso da lei 10.639/03 que estabelece a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como política de reparação histórica e reconhecimento de outras práticas culturais que contribuíram para a formação da população brasileira, a atenção atribuída à matriz europeia no estudo da arte e da literatura ainda é muito dominante, mesmo em materiais de expressiva qualidade como são os livros da série que fazem parte do *corpus* de análise. A seleção dos livros didáticos foi feita a fim de refletir até que ponto o *corpus* estudado nessa pesquisa pode dar novas experiências de aprendizagem e outras possibilidades aos alunos de entrar em contato com produções literárias que valorizem a raízes culturais do Brasil. E para este trabalho foram analisados os três volumes da série: “*Português-Linguagens*” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, estes que são empregados na matriz curricular de inúmeras instituições brasileiras de ensino, assim, foram realizadas reflexões sobre a sequência didática proposta para o ensino de literatura.

2 A materialidade do discurso eurocêntrico no livro didático

A obra *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação* (2006) de Ella Shohat e Robert Stam fornece uma reflexão de sustentação teórica que possui a capacidade de desconstruir práticas discursivas que dominaram a modernidade ocidental. Por meio de um debate crítico sobre cultura e política, este tratado teórico pode transitar entre os vários campos de produção do conhecimento, uma vez que os conceitos discutidos ao longo do trabalho devem ser entendidos como pertencentes aos paradigmas sociais da contemporaneidade. Numa perspectiva em que a posição multiculturalista implica o entendimento da história do mundo e da vida social contemporânea, a partir da perspectiva da igualdade fundamental dos povos em seu potencial, importância e direitos. O conceito de eurocentrismo que os autores empregam está ligado às formas de pensar presentes no cotidiano político e cultural do mundo, em que os discursos construídos e fortalecidos desde o século XVI acabam por supervalorizar a Europa, tornando os demais territórios inferiores. Em outras palavras, o eurocentrismo, como discurso e como prática, constitui-se substantivamente no pensamento e na educação atuais, torna-se a visão de mundo mais lógica e legítima, dessa

forma, parte-se do pressuposto que a filosofia e a literatura sejam patrimônios europeus, portanto, centros de referências permanentes para o mundo, “o melhor do que foi pensado e escrito” no mundo ocidental (SHOHAT & STAM, 2006, p.19).

A naturalização do discurso eurocêntrico na educação nacional toma como sustentação a força econômica e política da Europa, e como consequência direta, a imposição cultural que acaba por moldar nosso sistema de ensino e todos os aparatados didáticos que organizam essa prática. Como resultado do colonialismo, o discurso eurocêntrico surge como justificativa para o domínio e exploração das colônias europeias pelo mundo, sustentado numa prática discursiva racista que propaga um sentimento fictício de superioridade nata das culturas e dos povos europeus. E como forma de pensar já naturalizada pela força da história, o eurocentrismo permeia a linguagem do dia a dia, a mídia e evidentemente, a educação de nosso país.

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

Desse modo, com o objetivo de observar uma abordagem didática nutrida por práticas discursivas eurocêntricas, foi proposta a análise do *corpus* de pesquisa selecionado pelo projeto de iniciação científica do Instituto Federal de Mato Grosso. Dessa forma, foi possível verificar como o discurso eurocêntrico se materializa através dos recortes didáticos presentes na coleção *Português - Linguagens* de Cereja e Magalhães (2010), sendo utilizado como objeto de estudo, os Volumes I, II e III da série, a fim de estabelecer uma análise panorâmica da progressão do discurso eurocêntrico dentro da obra.

A partir da compreensão dos elementos subjetivos em que se baseia o discurso eurocêntrico, este tomado como forma de pensar que está presente através de discursos etnocêntricos praticados, principalmente, desde os empreendimentos colonialistas do século XVI, onde supervalorizam a Europa, e apagam outras culturas do mundo. Por tratar-se do

material introdutório, o Volume I visa estabelecer um resgate histórico sobre as relações estéticas entre a linguagem e a literatura no ocidente ao longo de vários séculos de produção cultural. E como recurso de discussão teórica sobre a literatura e suas funções, o material toma como ponto de partida para a compreensão da arte em suas diferentes modalidades de expressão a Grécia Clássica, ou seja, a arte ocidental só pode se entendida a partir da herança cultural helênica.

Para o entendimento das funções da literatura e da arte, o livro didático parte das funções hedonística e catártica praticadas na Grécia Antiga:

Para os gregos, a arte tinha também outras duas funções: a hedonística e a catártica. De acordo com a concepção hedônica (hedon=prazer), a arte devia proporcionar prazer, retratando o belo. E, para eles, o belo na arte consistia na semelhança entre a obra de arte e a verdade ou a natureza. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.21).

No primeiro volume da série, justifica-se pela necessidade de estabelecer esta conexão com o mundo grego, a partir de uma perspectiva ideológica que percebe a cultura europeia como berço de qualquer produção artística do mundo ocidental. É o exemplar que mais demonstra estar submisso ao poder cultural europeu, como os próprios autores afirmam que isso ocorre devido à exigência de se ter o conhecimento da cultura que o Brasil foi influenciado. E mesmo que os autores tentem se distanciar das fontes clássicas, o eurocentrismo é inevitável, e ainda que se criem outras experiências de aprendizagem, parecem sempre estar presos aos exemplos artísticos da Europa. Como o primeiro volume está voltado à literatura portuguesa, desde a Idade Média ao Classicismo, os autores sustentam a premissa de que as manifestações da literatura brasileira em sua origem estão conectadas aos modelos trazidos pelos colonizadores portugueses.

As primeiras manifestações da literatura brasileira ocorrem durante o período colonial, de 1500 a 1822. Evidentemente, essa produção foi fortemente marcada pelas influências da cultura e da literatura portuguesa, uma vez que nossos escritores ou eram portugueses de nascimento ou brasileiros com formação universitária em Portugal. Por essa razão antes de estudar as obras nacionais, convém conhecer, de forma panorâmica, os momentos mais significativos da literatura portuguesa até o século XVI que servirão de referência aos escritores brasileiros. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.94).

Baseado neste discurso de dependência cultural da literatura brasileira, entre os séculos XVI e XIX, o estudo dos períodos literários em Portugal desde a Idade Média torna-se

indispensável para se pensar as manifestações literárias no Brasil. Este tipo de afirmação conduz os professores e alunos à construção de uma perspectiva que percebe na história da literatura portuguesa uma relação objetiva imprescindível para o estudante brasileiro. Assim, o volume I da série desenvolve um panorama histórico sobre a literatura portuguesa a partir do Trovadorismo, como movimento inaugural dos primeiros registros dessa arte literária em Portugal. Contudo, torna-se relevante a discussão sobre as consequências desse discurso construído sobre o mito da civilização superior, uma vez que dentro dessa perspectiva curricular adotada pela série didática permite ao aluno apenas um distanciamento das produções culturais nacionais, pois, o primeiro volume da série faz o recorte que toma a história literária de Portugal durante grande parte do Ensino Médio.

Ainda que os professores tenham liberdade de enfatizar as obras que mais considerem adequadas ao seu público, a força discursiva que impera no material baseia-se nas matrizes europeias de cultura literária. Esta atitude acaba por legitimar fontes fortalecidas pela história eurocêntrica, por meio de hierarquizações que consideram as literaturas africanas e afro-brasileiras como conteúdos transversais que apenas complementam um currículo centrado em modelos etnocêntricos. A partir de alguns capítulos direcionados somente à literatura portuguesa, o estudo passa a ser alternado ao longo dos dois primeiros volumes da série, onde se separam os acontecimentos de Portugal primeiramente, e depois as influências que refletiam no Brasil, ou seja, cada capítulo dedica-se a tratar de um momento literário em cada um dos países.

É possível perceber que em certos momentos os autores até admitem que o Brasil, já tivesse alguma independência cultural, ao se tratar da produção literária no período colonial. Que esse amadurecimento tardio da literatura, como os autores afirmam, teria ocorrido pela falta de público leitor ativo e influente, grupo de escritores atuantes, etc. Concluindo que o que era produzido pelos autores nascidos no Brasil, era levado a Portugal, somente lá então era impressos e depois trazidos de volta até a colônia. Os autores apresentam a visão de alguns historiadores, tais que afirmam que a literatura brasileira só teria início a partir do século XVIII, segundo esse ponto de vista, isso se deu graças ao surgimento de centros urbanos, cidades, estabelecimentos ligados à extração de ouro (Minas Gerais). Apesar disso, os autores solidificam que na Bahia no século XVII surgiu uma das principais expressões de nossa literatura, o autor Gregório de Matos que passa a representar a produção local, porém, ainda permanece a impossibilidade de pensar a literatura brasileira a partir de um princípio transcultural que assume a identidade nacional, ainda que sejam produzidas baseadas em

modelos europeus, as obras escritas no Brasil nesse período jamais poderiam ser iguais às prescrições portuguesas. Isso significa dizer que estas produções devem ser avaliadas pela sua singularidade local.

Embora a literatura brasileira tenha nascido no período colonial, é difícil pensar o momento em que passou a se configurar como uma produção cultural independente dos vínculos lusitanos. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.147).

Ao dizer isso os autores deixam dúvidas do valor à palavra “cultura” que estão dando, pois tratam apenas Portugal como porta-voz da cultura, descartam possibilidades de manifestações culturais indígenas nativas, até mesmo dos escravos, que trouxeram consigo sua cultura enraizada, mas que foi apagada pela história. Como o assunto trata-se de literatura, os autores até podem desconsiderar o fato do Brasil em seu período colônia tivesse sua própria literatura, porém, ao se tratar de cultura desvalorizaram todas as outras formas de produção cultural.

No capítulo 6, por exemplo, o livro trata do tema ‘Fábulas e o Apólogo’, e ao discorrer sobre a origem das fábulas, retratou que essas teriam surgido no Oriente Médio e fora reinventado no ocidente por um escravo grego (Esopo), depois suas fábulas teriam sido reescritas por outro escravo romano (Fedro). Contudo o grande responsável pela divulgação e reconhecimento da fábula no Ocidente teria sido o francês Jean de La Fontaine. Observou-se a desvalorização de outros produtores de fábulas, pois o livro deu um uma ênfase maior às fábulas criadas por La Fontaine, alegando que este seria o conhecedor da arte e da cultura popular. No momento que os autores escolhem fazer referência somente ao modelo europeu de fábula, e ao desconsiderar a produção árabe do gênero, a força eurocêntrica modela a sequência didática por meio de atividades de escrita baseadas apenas nas fábulas de La Fontaine.

3 A possibilidade de deslocamento do centro de referência

Já no segundo volume da série, diferentemente das condições empregadas anteriormente, cria-se outra expectativa no ensino. Pois passa a realçar o Brasil e seus processos históricos, já que na matriz curricular do primeiro ano do Ensino Médio de acordo com esta coleção, a ideia foi permitir um entendimento da cultura que influenciava o Brasil nessa época, era como se fosse um Portugal em outro continente, e acabaram ignorando a

cultura nativa do novo país, dando apenas alguns reflexos despercebidos a esse respeito. Assim, o volume II trata a cultura indígena e anegra com maior destaque, como no exemplo em destaque:

O índio e o caráter nacional: Os índios foram instrumento de quanto aqui se praticou de útil e grandioso. São o princípio de todas as nossas coisas. São os que deram base para o nosso caráter nacional, ainda mal desenvolvido, e será a coroa da nossa prosperidade o dia de sua inteira reabilitação. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.60 Vol II).

Além dos indígenas, os autores se engajaram no tema com discriminação racial e a cultura negra, ao escravismo no Brasil, a preocupação de Castro Alves para com a raça negra, e os problemas sociais que esta sofria. Mesmo ainda tratando de temas que se passava em Portugal, os autores neste volume, buscou traços próprios de nossa história e do nosso contexto nacional. Assim, esse período histórico foi o que mais destaque deu às outras matrizes culturais nacionais, este volume retrata a passagem e a evolução da cultura e da literatura brasileiras, com a construção da sua nova e própria identidade, afastando-se de Portugal, caminhando para o Modernismo, e a Revolução da Semana da Arte Moderna. Em sequência ao segundo volume, o terceiro desprende-se um pouco mais de Portugal e de todo o eurocentrismo predominante no primeiro volume, já começando a tratar do Modernismo no Brasil, no início do século XX.

No início do século XX, a literatura brasileira atravessava um período de transição. De um lado, ainda era forte a influência das tendências artísticas da segunda metade do século XIX; de outro, já começava a ser preparada a grande renovação modernista, cujo marco no Brasil é a Semana da Arte Moderna (1922). A esse período de transição, que não chega a constituir um movimento literário, chamamos de Pré-Modernismo. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.12 Vol III).

Apesar de todo esse desprendimento da história da literatura portuguesa, ainda permanece marcas fortes da Europa no conteúdo desse livro, permanecendo a ligação entre os movimentos artísticos e literários brasileiros com os europeus. E de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que estabelece a promoção do ensino contextualizado e integrado:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Portanto, visando uma crítica democrática que possa contribuir para a reforma de um pensamento etnocêntrico desenvolvido ao longo dos séculos da prática colonialista, a contextualização do ensino de literatura pode proporcionar uma mudança significativa no ensino regular brasileiro. Como, pôde ser verificado no Volume III da série didática, pois, apresenta um capítulo voltado à Literatura Africana em língua portuguesa. Ainda que tenha sido destinada apenas uma abordagem panorâmica sobre a solidariedade artística que temos com a África, isso já demonstra um princípio de mudança nas perspectivas de ensino atuais, uma vez que conhecer as produções literárias africanas em língua portuguesa significa compreender o nosso próprio desenvolvimento literário, porque os espaços temporais que existem entre os dois sistemas literários podem servir como fonte de reflexão e autocompreensão de nossa história cultural.

Em acréscimo a literatura indigenista trabalhada com mais destaque no segundo volume da série, tem-se, portanto, uma nova abordagem didática que inclui as matrizes indígenas e africanas ao longo da coleção. Entendemos que essa literatura indigenista não tenha sido desenvolvida pelos povos autóctones do Brasil, mas já contribuem muito para a adequação e contextualização do ensino de literatura como uma prática de valorização e reconhecimento das particularidades de nossa cultura. Dessa forma, pode-se perceber a progressão discursiva ao longo da série destinada ao ensino de literatura brasileira, o deslocamento do centro de ênfase acontece positivamente, segundo a perspectiva democrática de desenvolver um ensino culturalmente justo e solidário.

Considerações finais

Enfim, ao longo dessa explanação discreta para os estudos literários e da cultura brasileira, buscou-se destacar como as práticas discursivas eurocêtricas permanecem em nossos manuais de ensino, mesmo séculos depois de independência política. Trata-se de uma crítica ao pensamento eurocêntrico e não a Europa, visto que não se pode ignorar o desenvolvimento intelectual fornecido pelos pensadores do continente, contudo, não podemos tê-la como única referência cultural e artística. Assim, é a partir dessa premissa

decentralizadora, buscou-se estabelecer um quadro de possibilidades teóricas, as quais visam apenas reconhecer outras fontes de cultura também formadoras da história social do Brasil, como nação multicultural que valoriza a sua diversidade.

Ainda que possa parecer uma abordagem radical a princípio, é possível idealizar mudanças na prática de ensino brasileira, pois, torna-se um imperativo político e cultural a transformação na educação nacional para que possamos perceber outros centros provedores de cultura fora dos limites da cultura europeia. E assim, construir novas práticas didáticas que se enriquecem com as mudanças no pensamento coletivo de uma sociedade realmente democrática em sua práxis.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 2007

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Lei n. 11.645. **História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena**. Brasília: MEC, 2008.

CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. C. **Português – Linguagens**. Vol. I. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____, **Português – Linguagens**. Vol. II. 7ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____, **Português – Linguagens**. Vol. III. 7ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

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

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

HOBSBAWN, E. & RANGER, T.(orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

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

MAGNAMI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NOBREGA, G. M. Literatura e História: um diálogo possível. In: SILVA, A. et al. **Literatura & Estudos Culturais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004, p.87-118.

OLIVEIRA, A. V. Língua e ensino: uma experiência literária em foco. **Revista de Letras Norteamericanas**. Estudos Literários, Sinop, v. 8, n. 15, jan./jun. 2015, p.169-183.

_____. Os estudos culturais e suas relações com a literatura. In: SILVA, A. R.; FRANÇA, R. (Org). **Epistemologias do sul**: estudos de literatura, línguas e educação. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2014, p.187-218.

PAIVA, A. *et al* (Org). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

Data de recebimento: 09 de maio de 2016.

Data de aceite: 05 de setembro de 2016.