



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 7, número 1, jan.-abr. 2018

ENSINO DA LITERATURA: TECNOLOGIA, CÂNONE LITERÁRIO E PROFESSORES-GRIOTS



TEACHING OF THE LITERATURE: TECHNOLOGY, LITERARY CANON AND TEACHERS-GRIOTS

Adaylson Wagner Sousa de VASCONCELOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Brasil

Vanessa Rimbau PINHEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [OS AUTORES](#)
RECEBIDO EM 05/02/2018 • APROVADO EM 05/04/2018

Resumo

O propósito deste artigo é investigar questões concernentes ao ensino da literatura em sala de aula, a fim de problematizar acerca das principais dificuldades encontradas pelos docentes que se dedicam a esta disciplina, bem como refletir a respeito da pertinência dos métodos educativos utilizados e das possibilidades de promover a disseminação da formação de leitores em potencial, a partir do real envolvimento do educando neste processo de aprendizado.

Utilizaremos, como referencial teórico, Aguiar e Bordini (1988), Cosson (2012) e Zilberman (2003), entre outros.

Abstract

The purpose of this article is to investigate questions concerning the teaching of literature in the classroom, in order to problematize about the main difficulties met by the teachers that dedicate themselves to this subject, as well as to reflect in regard of the pertinence of the educative methods used and the possibilities of promoting the dissemination of potential readers' forming, based on the real involvement of the learner in this learning process. We will use as theoretical reference Aguiar and Bordini (1988); Cosson (2012) and Zilberman (2003); among others.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Literatura. Cânone. Tecnologia. Aprendizado.

KEYWORDS: Teaching. Literature. Canon. Technologies. Learning.

Texto integral

1 ENSINO DE LITERATURA: APONTAMENTOS INICIAIS

Encontrar estratégias para um verdadeiro ensino de leitura literária corresponde a uma das temáticas que atualmente possui maior pujança nas licenciaturas em Letras; essa questão se faz necessária pelo escopo primeiro do curso. Debater o ensino de literatura significa resguardar a própria área que, muitas vezes, é subutilizada e/ou diminuída. Tal fator verifica-se principalmente nos livros didáticos, nos quais visualizamos, via de regra, a literatura como pretexto para o ensino da língua portuguesa, sem qualquer análise das categorias e elementos literários.

Todavia, não é só essa questão que preocupa e que fomenta ainda mais a necessidade de repensar a maneira como a literatura vem sendo trabalhada no Ensino Médio e no Ensino Superior; a substituição do texto literário *per se* por outros textos também é fator que merece preocupação e atenção de nós, professores. Muito frequente faz-se uso de sinopses, resumos, fichamentos e filmes como mecanismos de substituição da literatura em sala de aula, fator que leva Perrone-Moisés (2005) a marcar a literatura como sendo uma “disciplina ameaçada”.

É necessário alterar essa realidade e enfatizar diuturnamente a relevância da literatura para a construção do indivíduo enquanto sujeito social, tarefa bem exercitada por Candido (2010) e em tantas outras relevantes publicações na área, como também partilhada por Saraiva e Mugge:

A literatura, por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos, é concebida, pois como núcleo gerador de solidariedade e como uma energia tanto libertadora das tensões quanto libertadora das constrictões da vida comum e rotineira. (SARAIVA; MUGGE, 2006, p. 39).

Com a reflexão acima destacada, identificamos a leitura literária como um direito humano, sendo assim elemento necessário para a construção educacional de qualquer indivíduo. Minimizar o ensino de literatura corresponde, assim, a um dano à formação crítica do indivíduo, que não só gera um déficit de perspectiva educacional como também de formação humanística.

Ventilamos, nessas linhas iniciais, uma problematização primeira. Podemos perceber que há duas ações que têm fragilizado o ensino de literatura, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior: a utilização de textos literários como pretexto para o ensino de língua portuguesa e a substituição dos mesmos textos literários por outras formas discursivas como meio de estabelecer um conhecimento mínimo do que vem a ser determinada obra literária.

Tal reflexão nos leva à questão que constitui o cerne do nosso artigo: como promover o interesse dos estudantes pela leitura literária propriamente dita, a fim de que o ensino de literatura nas escolas possa propiciar um ensino reflexivo, emancipatório e autônomo? Então, tratemos do uso das tecnologias, do cânone literário e dos professores-*griots*. Para tanto, partiremos de uma perspectiva diacrônica do ensino a partir dos documentos oficiais sobre o ensino da literatura.

2 REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DE LITERATURA AO LONGO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

A fim de abordar qual é o espaço do pensamento literário a partir de documentos oficiais, façamos um recorte que perpassa desde a Educação Infantil até alcançar o Ensino Médio.

Partindo da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei n. 9.394/96 visualizamos o artigo 21 que aduz o conceito de educação escolar a partir de dois pilares: educação básica, que perpassa por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior.

Ao atentarmos para a educação infantil, dois são os documentos que norteiam este momento, o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006). Apesar da existência de dois documentos para guiarem as diretrizes mínimas para o ensino infantil, pouco ambos têm a dizer sobre qual é o espaço da literatura nessa faixa de ensino. Verdadeiramente, apenas o segundo traz algumas considerações que, mesmo assim, são bem aquém da necessidade real do público alvo. A recomendação por

ele emitida aborda o apoio financeiro para municípios e para o Distrito Federal para aquisição livros de literatura infantil, apenas. Esses são os esforços dispensados pelo governo nacional, via Ministério da Educação, para o ensino de literatura na educação infantil.

Alcançando o Ensino Fundamental, temos as diretrizes impressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e que esboçam uma atenção bem mais aprofundada para a necessidade da reflexão, do ensino e da experimentação literária. Dentre as técnicas adotadas, merecem destaque a relevância para a sincronia entre o texto literário e a sala de aula, o diálogo entre literatura e realidade, a relação entre literatura e autonomia relativa, como também a própria questão do ensino de literatura.

Para o primeiro destaque, é necessário fortificar cada vez mais a real urgência para o ensino de literatura: o estabelecimento da indissociação entre texto literário e sala de aula. Podemos então refletir a partir da seguinte indagação: como podemos conceber uma aula de literatura sem o seu principal objeto, o texto literário? O segundo trata da abordagem de literatura e realidade que permite o abrir horizontes e o pensar da literatura como arte e a própria arte como representação do real, produzindo um conhecimento que inibirá a confusão entre arte e real por meio do próprio conceito de representação, inviabilizando posteriores construções de pensamentos que venham produzir censuras ou castrações às artes como um todo.

O terceiro frisar está marcado na autonomia relativa e literatura que permite a verificação de uma das condicionantes que tornam a literatura uma ciência própria através da marca da linguagem, no momento em que, com a aproximação e afastamentos linguísticos, promove ressignificações de palavras, de enredos e de sentidos como um todo, como é verificável em “Escarra nessa boca que te beija”, do poema Versos íntimos, de Augusto dos Anjos. No aludido verso, observada é a utilização de um vocabulário popularmente compreendido, mas que unido realiza uma significação que contrapõe a marca do senso comum, gera estranhamento e adentra na essência literária de plurissignificação.

Tratando especificamente do ensino de literatura, destacamos o seguinte excerto do mencionado documento:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (BRASIL, 1997, p. 30).

Essa metodologia de ensino de literatura congrega as noções anteriores, pois no momento em que na sala de aula está presente o texto literário e é

trabalhada uma abordagem que dialogue com conceitos de arte, literatura, real e representação, a autonomia relativa estará sendo formada, permitindo uma aprendizagem eficiente da literatura, conforme aqueles princípios que outrora enfatizamos, emancipação e autonomia.

Em relação ao Ensino Médio, podemos verificar que a Lei de diretrizes e bases da educação nacional e as Orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no tocante à literatura, realizam análises bem mais aprofundadas do que o documento anterior, pois justificam a importância do ensino de literatura, abordam a formação do leitor desde o Ensino Fundamental, perpassam pela leitura literária e dialogam com as mediações necessárias para o fortalecimento da literatura no Ensino Médio.

A ciência de todos esses documentos por parte do profissional de educação, precisamente do professor de literatura, é mais que importante porque assim o docente poderá identificar quais são as lacunas existentes no documento oficial, bem como em sua formação docente, o que promoverá uma reflexão de quais pontos de sua prática carecem de readequação e reanálise para assim promover um verdadeiro ensino de literatura que floresça no aluno o prazer pelo texto e pela leitura literária.

3 TECNOLOGIA, CÂNONE LITERÁRIO E LITERATURA

Marcando considerações nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), muitas questões ainda merecem atenção especial. Tratando da problemática relacionada às dificuldades na promoção da leitura e ao aprendizado em literatura, faz-se mister ressaltar dois fatores que lhe são concernentes: 1) A atenção dos alunos foi desviada pela tecnologia; 2) As obras clássicas são de difícil compreensão aos leitores jovens. Tais fatores motivam uma questão: Como promover o encantamento literário nos dias de hoje?

Goleman alerta para o fato de que “as crianças de hoje estão crescendo numa nova realidade, na qual estão conectados mais a máquinas e menos a pessoas de uma maneira que jamais aconteceu antes na história da humanidade” (GOLEMAN, 2013, p. 13).

A tecnologia adentrou todos os espaços sociais, desde as nossas casas até mesmo nas nossas escolas, nossos ambientes de trabalho e em locais de cultos religiosos. O aparato tecnológico é uma realidade que veio para ficar e cabe a nós, sujeitos sociais, minimizar seus danos no convívio social e de ensino e maximizar as suas funcionalidades em nosso cotidiano.

Heidegger (2002), em meados do século XX, já preconizava a respeito de uma crescente maré de revolução tecnológica que poderia condicionar de tal forma o homem a ponto de que haveria a perda do “pensamento meditativo”. Em seu ensaio *Serenidade* (HEIDEGGER, 2001), o filósofo já considerava que era necessário tomar uma direção contrária àquela que identifica o pensamento relacionado à representação e ao querer. Este difícil caminho através do não-habitual, marcado

pelo desafio de “nos desabituar da vontade”, parece levar a uma outra atitude, ou uma outra direção do pensamento; esta não representacional e, principalmente, não voluntarista, que Heidegger identifica como serenidade (*die Gelassenheit*). Essencialmente vinculado a esta atitude está o que Heidegger chama de pensamento meditativo, ou seja, o pensamento reflexivo que se recusa a toda e qualquer representação, e tampouco se deixa guiar pelo querer. Contudo, afirma Heidegger, o homem atual está em fuga do pensamento. Tal fuga, ainda que negada ou questionada, ainda que não reconhecida, se apresenta, ela própria, porém, como uma espécie de pensamento, a que Heidegger identifica como pensamento calculador (*das rechnende Denken*). É o pensamento que, tendo diante de si um objeto a ser investigado ou um objetivo a ser atingido, se lança em inúmeras conjecturas, em planos e antecipações. Opera no terreno da práxis, visando sempre ao controle de processos que levarão, inescapavelmente, aos resultados esperados. O pensamento calculador, no que põe diante de si seus objetos, os reduz à enumeração das possibilidades de satisfazer aos fins previamente delineados pelo querer. Tal forma do pensamento é a que domina no mundo técnico, bem como em todas as formas de controle e de abordagem do real pela tecnologia contemporânea.

Para o filósofo, portanto, há a predominância do pensamento que calcula, relacionado à tecnologia. Esse modo de pensar, é, segundo Heidegger, tão necessário quanto o pensamento que medita. O problema é que na eficácia deste segundo modo de pensar reside o risco da extinção do pensamento que medita, referido anteriormente, e que este seria próprio da essência humana.

O homem atual, ainda segundo o pensador acima anunciado (HEIDEGGER, 2001), ao fazer uso da técnica, descobre tecnologias cada vez mais avançadas, que possibilitarão a ele a conquista da própria natureza. Porém, ao conquistá-la para seu uso próprio, ele a transforma e a destrói, colocando em risco o futuro da própria humanidade. Isso acontece porque ele esqueceu o pensamento que medita. Quando o homem só tem o pensamento que calcula, é porque ele já se encontra dominado pela tecnologia e por isso ele fica cada dia com o pensamento mais empobrecido, já não medita sobre si mesmo e nem sobre o mundo que está a sua volta.

Dialogando com essa questão do uso da tecnologia no ambiente escolar e o ensino de literatura, verificamos que a aplicação muita das vezes exercitada se dá de modo errôneo, posto que são em muitos casos suscitados o apoio técnico de outras mídias, a exemplo de filmes, séries e até mesmo músicas no ensino do texto literário. Em casos de desinformação do próprio alunado ou de omissão de informação por parte do próprio professor, é inferido que o mero assistir a um filme pode promover a substituição da narrativa literária. Tal conduta é bem delicada, pois, ao estimular o assistir filme em detrimento da leitura literária, incentivada é a busca pelo caminho mais rápido para obtenção do conhecimento, e conhecimento este que, apesar de válido, não reflete as particularidades e especificidades inerentes à literatura. As consequências do estímulo a este tipo de prática nos são conhecidas: aprendizagem superficial, carência de vocabulário e até mesmo argumentação lacunosa correspondem ao resultado da substituição da matéria prima por uma solução mais emergencial e enganosamente útil. Dessa

forma, verifica-se que a substituição do filme pela literatura não agrega conhecimento literário ao alunado, apenas apresenta as noções gerais. Todavia, o estabelecimento do diálogo entre literatura, cinema e outras artes permite o exercício da compreensão de múltiplos signos por meio de variadas formas de linguagem.

É necessário observar que a tecnologia utilizada como suporte para a compreensão e solidificação de conceitos literários corresponde a relevante instrumento no ensino de literatura na sala de aula. Um exemplo de aliança entre a tecnologia e a literatura, através do processo de escrita literária, pode ser observado nos *fandoms*. As redes sociais correspondem a importante enlace para interação de pessoas, como é de conhecimento geral. Assim, a partir desse primeiro contato de pessoas com o mesmo fito, como para dialogar sobre determinada obra literária, estas podem partir para a escritura ou reescritura de trechos que permanecem subentendidos, bem como para a realização de resenhas e retextualização da história original. Essa interação mais consolidada é perceptível não apenas nas redes sociais, mas em sites e demais mídias e podem ser compreendidos como relevante mecanismo de inserção dos jovens em dois processos: a leitura e a produção de escrita. O ler e o escrever são abordados por Aguiar e Bordini (1988) através dos seguintes dizeres:

Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e eu papel como sujeito histórico. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 10).

Ratificando estes conceitos, Goleman (2013) afirma que a tendência atual de imediatização faz com que as relações humanas sejam pouco profundas e que não haja o enfoque adequado a nenhuma atividade do cotidiano. Dentre estas, os estudos e as leituras são os mais prejudicados, pois o conhecimento que se pode obter a partir deles torna-se fragmentado pelas frequentes interrupções. Desta forma, constroem-se ideias superficiais acerca dos assuntos lidos.

Quando lemos um livro, nossa mente constrói um modelo mental que nos permite compreender o que estamos lendo e faz uma ligação com o universo de modelos que já lemos sobre o mesmo assunto. Essa rede de compreensão e expansão é a alma da aprendizagem. Quanto mais nós divagamos enquanto construímos essa rede, e quanto mais cedo ocorre o lapso depois que começamos a ler, mais buracos teremos. (GOLEMAN, 2013, p. 25).

Este fenômeno da fragmentação do pensamento acaba por promover, dentre outras coisas, o desaparecimento da literatura no âmbito escolar. Como observou Zilberman (2003), isso acontece por vários fatores: seja porque a leitura

aparece diluída em meio aos vários tipos de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, esquemas, etc. Por isso, faz-se necessário o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência a literária.

Em relação à dificuldade relacionada à linguagem conotativa empregada literariamente, esta tem a base exatamente nesta estrutura social contemporânea que privilegia o uso de pouco vocabulários, gírias, abreviações e mensagens com cada vez menos caracteres, modalidades discursivas que extrapolam os ambientes privados das interações entre os sujeitos, nos mais variados sistemas e meios de comunicação, e adentram cada vez mais a produção escrita em sala de aula. A capacidade de comunicação tem sido reduzida consideravelmente.

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. É sabido que a escola realiza pressão aos jovens e adolescentes no tocante às escolhas literárias. Além da escola, os concursos, os testes e as muitas seleções da vida não atribuem ao jovem o direito de ele escolher o que ler, do que gostar. Isso motiva o estranhamento e o desconforto com a literatura.

Uma alternativa possível, no que diz respeito ao estudo da literatura, seria intercalar o ensino de obras canônicas com práticas de leitura baseadas em produções textuais contemporâneas, que contenham elementos atrativos e cativem o alunado. Estudos recentes apontam práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências literárias livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória (PETRUCCI, 1999) podem ser chamadas de escolhas anárquicas. Entretanto, ambientar estas leituras aos seus contextos de origem e compará-las às obras consagradas, tendo por base o estilo dos autores e as condições nas quais foram produzidas pode fazer com que o estudante consiga estabelecer conexões mais profundas com as diegeses, a partir de uma ampliação de seu repertório sociocultural.

Ao mesmo tempo em que é perceptível a aversão pelos jovens leitores pelos textos canônicos, é perceptível a compulsão que muitos verdadeiramente detêm por outras obras literárias que não foram abraçadas pela crítica. É sabido que a escola realiza ferrenha pressão em relação aos jovens e adolescentes no tocante às escolhas literárias. Além da escola, os vestibulares, os testes e as muitas seleções da vida impõem ao jovem prescrições e listas de obras literárias que devem ser lidas, textos esses que, via de regra, não refletem aqueles que geram ânimo na leitura e intensos debates entre os seus pares. Isso motiva o estranhamento e o desconforto com a literatura canônica, mas é fato que não inviabiliza o processo de leitura autônomo. Existe uma necessidade real e urgente quando tratamos de ensino de literatura em sala de aula: vencer a barreira da leitura por obrigação e alcançar a leitura por deleite. E isso percebemos a partir de um simples exemplo: quantos jovens conhecemos que verdadeiramente devoraram *Harry Potter* e títulos de similar natureza em poucos dias e que discutem a obra com bastante esmero, evidenciando ação, personagens, enredo, tempo e demais elementos da narrativa? Se o jovem leitor é capaz de exercitar tal atividade para com os volumes de *Harry Potter*, por qual a razão ele não conseguiria fazer o mesmo com um

Machado de Assis ou com um Euclides da Cunha? Serão a linguagem empregada e o distanciamento da narrativa com o mundo no qual vive as principais razões pelas quais inexistente interesse pela leitura? Cabe então ao professor de literatura realizar dois movimentos de inclusão: o primeiro de trazer a leitura que dá prazer ao aluno para sala de aula e, de modo conjunto, dialogar sobre a existência ou não de qualidade estética literária, bem como referenciar o contexto situacional da linguagem e da realidade ficcional vivenciada nas obras canônicas, a fim de promover o interesse pela leitura.

4 PROFESSORES-*GRIOTS* E O ENSINO DE LITERATURA

Pensando mais especificamente no ensino das literaturas de língua africana dos PALOP¹, de acordo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, e cientes da Lei nº 10639/03 que alterou a Lei nº. 9394/96², entendemos que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa são imprescindíveis ao ensino e permitem ao educando, além da consciência histórica, uma relação mais plena com a leitura correlacionada ao seu próprio contexto psicossocial pois, não raro, as situações expressas nas obras podem ser comparadas à realidade brasileira. Tomemos como exemplo a obra *Os transparentes*, do autor angolano Ondjaki (2013). Na trama, a descoberta de petróleo no subsolo da capital e a ganância dos detentores é narrada através do olhar dos personagens desfavorecidos socialmente; o autor privilegia as vozes periféricas e o cenário urbano contemporâneo da capital Luanda a fim de revelar a hipocrisia social e a intensa corrupção vigente. Destarte, permitir ao educando uma ampliação do entendimento das questões sociais que relacionam Brasil e África pode fazer com que ele relacione os contextos e conheça as realidades que não lhe são próprias. Da mesma forma, trazer aos estudantes os aspectos simbólicos e culturais africanos fará com que eles possam compreender mais acerca das culturas que lhe são concernentes.

Outra maneira de promover o resgate ao (re)encantamento da leitura, especificamente em relação ao ensino destas literaturas dos PALOP, seria invocar o papel do *Griot* aos docentes. Nos séculos passados, os *griots* eram contratados por reis e príncipes africanos para enaltecerem as suas qualidades com cânticos durante as cerimônias sociais da corte. Todavia, por vezes, também sabiam criticar os seus mecenas com fina ironia. Pelo papel social que desempenhavam na corte, os *griots* gozavam de grande prestígio entre a sociedade tradicional daquele continente.

Numa cultura oral como a africana, o *griot* foi o responsável por conservar a memória coletiva. A figura do *griot* tem uma enorme importância na conservação da história de um povo, pois nele está imbuído, através do papel de narrador, a manutenção das tradições, hábitos e memória cultural, fundamentada, em grande parte, no seu passado e nos seus predecessores.

Segundo artigo publicado na *Revista Diversitas* (USP), dos autores de Lima e da Costa (2016), os *griots* podem ser considerados como guardiães, intérpretes e

cantores da história oral de muitos povos africanos. Na língua mandinga são conhecidos como *jalie*; na África Central, como *mbomvet*. Apesar da diferença onomástica própria das várias línguas autóctones, todos possuíam uma função social bastante semelhante e de grande relevância.

A invocação aos *griots*, ou seja, o retorno às práticas de leitura orais feitas em sala de aula pode auxiliar o professor a direcionar a atenção dos alunos. Sabemos que, originalmente, a literatura nasceu na oralidade, e nela ganhou voz. Também na Grécia Antiga os *Aedos* declamavam versos pelas ruas de Atenas. Ser *aedo* era ter o papel de compor e cantar poemas de caráter épico. A própria etimologia da palavra nos demonstra o ofício eminente do *aedo*: esse nome vem de *aidós*, que significa cantor (COLOMBANI, 2005). Segundo Pierre Carlier (2008), as obras eram recitadas em praça pública. Além disso, o *aedo* tinha um papel itinerante, ou seja, ia de cidade em cidade buscando seu público e recitando suas obras, aspectos reforçados por Moraes nas seguintes palavras:

Diante das expedições colonizadoras e das viagens de reconhecimento do espaço mediterrâneo os aedos assumiram a importante tarefa de informar os costumes helênicos às comunidades locais, ajudando a situá-las na rede de influências desta aristocracia tradicional. (MORAES, 2009, p. 141).

Dessa forma, tanto os *griots* quanto os *aedos* promoveram a divulgação da literatura oral em suas comunidades. Entretanto, possuem diferenças, já que os *griots* ainda hoje existem em África, imbuídos de uma missão consciente de manutenção da memória coletiva. No passado, os *griots* eram contratados por reis e príncipes. Pelo papel social que desempenhavam na corte, os *griots* gozavam de grande prestígio entre a sociedade tradicional africana.

Além disso, pode-se pensar, a partir dos *griots*, na possibilidade do estabelecimento de uma relação com o contexto cultural brasileiro. Destarte, pode auxiliar ao educador a promover a reflexão sobre questões étnico-raciais que não são suficientemente abordadas na escola:

É nesse sentido que podemos situar a apropriação brasileira do *griot* africano: em um contexto de recriação e reelaboração de práticas africanas no Brasil diante do processo de colonização e diáspora. Ao longo das últimas décadas, movimentos sociais de caráter étnico e cultural se reapropriaram de conceitos, valores e práticas de tradição africana e indígena – fortemente estruturados em torno da oralidade e dos saberes populares ligados à cura, à arte, à espiritualidade e celebração – para ressignificarem, no contexto moderno, as culturas negras e também indígenas, com o intuito de realizar apropriações propositivas a serviço da luta política, como instrumento de ação cultural e educativa. (DE LIMA; DA COSTA, 2016, p. 7).

Ainda segundo de Lima e da Costa (2016), podemos perceber que, na sociedade brasileira, as influências materiais e simbólicas das tradições orais africanas e indígenas se fizeram presentes, sobretudo, nos meios rurais e entre os estratos mais pobres da população. Estes estratos conformariam a cultura popular brasileira, de acordo com o pensamento de Bosi (1992), que a considera complexa e indivisível, no sentido que interagem igualmente as esferas material da existência com a simbólica ou espiritual. Neste sentido, promover a discussão de textos que propiciem a reflexão acerca de diferentes realidades socioculturais pode facilitar o acesso deste conhecimento a estudantes de situação financeira privilegiada que não teriam imediato contato com estas literaturas fora daquelas diretrizes apresentadas pelas disposições do MEC impressas nos livros didáticos recomendados. Outrossim, permite a necessária problematização acerca do preconceito racial no Brasil e o necessário resgate às nossas raízes histórico-culturais a todos os educandos.

Neste sentido, o papel do professor-*griot* seria múltiplo: promoveria o resgate à função encantatória da literatura enquanto valor constitutivo do indivíduo, como meio de instrução e resgate cultural e de compreensão de si e do mundo. Concordamos com Llosa (2004, p. 382) quando este afirma que “A literatura não começa a existir quando nasce, por obra de um indivíduo; somente existe de verdade quando é adotada por outros e passa a tomar parte na vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência compartilhada”.

A literatura, no entanto, enquanto instrumento de intervenção, só é possível através da instrumentalização da leitura como seu meio transmissor. Assim, a prática de leitura realizada de forma oral busca estimular o interesse à leitura e, conseqüentemente, à formação de novos leitores, dentro e fora do âmbito escolar/acadêmico.

Como bem afirmou Soares (1988, p. 18), a “leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros”. A leitura como uma prática social, portanto, promove uma interação entre leitor/texto/sociedade, permitindo aos sujeitos leitor e autor estabelecerem relações com o mundo, com outros indivíduos, através da determinação do universo e do lugar social de cada um. Cosson corrobora com esta assertiva quando afirma que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentido entre um e outro. (COSSON, 2012, p. 27).

Acreditamos que a função da literatura nos tempos atuais esteja sendo subvalorizada, e concordamos com Llosa (2004, p. 378) quando este afirma que “uma sociedade sem literatura, ou na qual a literatura foi relegada, como certos vícios inconfessáveis, às margens da vida social e convertida pouco menos que num culto sectário, está condenada a se barbarizar espiritualmente e a comprometer sua liberdade”.

Despertar o interesse da leitura através de práticas de leitura em sala de aula vai ao encontro da principal proposta de Cosson (2012), que sugere ao professor a adaptação da prática de leitura através de uma variedade de estratégias metodológicas de leitura a serem aplicadas em sala de aula. O autor acredita que o professor como mediador da interação entre leitor e autor, deve adotar atividades leitoras em suas práticas para estimular a leitura em seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento escolar desses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos estabelecer relações entre algumas das preocupações que são apontadas como as mais caras na atualidade: o espaço da tecnologia no ensino de literatura e a mediação entre o cânone literário e as demais literaturas que alcançam a atenção e o interesse do público leitor jovem. Um caminho viável é o reconhecimento da autonomia do aluno para escolher os títulos que deseja partilhar em suas redes sociais, posto que também é sujeito capaz de traçar diálogos relevantes sobre o fazer literário, a construção do enredo e das significações impressas na obra. Outro viés para fomentar o processo de ensino de literatura corresponde ao resgate dos *griots*, e com eles o resgate da tradição oral, ponto bastante provocador e que instiga o interesse, o debate e a inclusão dos múltiplos sujeitos nas discussões trazidas pelo universo literário.

Como pôde ser observado, nossa intenção não foi sugerir a adoção da internet em sala de aula como instrumento de ensino, e sim a de promover, através de pequenos ajustes, o envolvimento do alunado com a leitura a partir da repetição de uma prática muito antiga e que pode ser recuperada pelos docentes – a contação de histórias, função dos *griots* africanos, como modo de preservação de uma memória coletiva. No mundo de hoje, em que os iPads e e-books substituem muitas vezes a leitura dos livros em seu formato tradicional, acreditamos que a contação de histórias também pode ser um meio de manutenção cultural desta importante área de ensino. Assim, ao evocarmos os *griots* não estamos negando os usos tecnológicos da modernidade, mas sim reservando ao livro e à leitura seu lugar legítimo, com seu substrato histórico e social.

Notas

¹ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

² A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornou obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, ampliaram as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais. Apesar dessa lei orgânica direcionar o fazer pedagógico, a realidade atual é totalmente diferente na prática, onde os professores estão mais preocupados em abordar todos os conteúdos específicos de sua disciplina, deixando em segundo plano projetos voltados para a cultura africana.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 02, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. v. 02. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 01. Brasília, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobreAzul, 2010.

COLOMBANI, María Cecilia. *Homer: una introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DE LIMA, Mestre Alcides; DA COSTA, Ana Carolina Francischette. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. *Revista Diversitas*, São Paulo, n. 3, p. 216-245, abril. 2016. ISSN 2318-2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113893>>. Acesso em: 16 janeiro 2018.

GOLEMAN, Daniel. *Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Tradução de Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LLOSA, Mário Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Editora Arx, 2004.

MORAES, Alexandre Santos de. *A Palavra de quem canta: aedos e divindades nos períodos homérico e arcaico gregos*. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2009.

ONDJAKI. *Os Transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Por amor à arte”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 335-348, 2005.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental II*. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

SARAIVA, Juracy; MUGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Para citar este artigo

VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de; PINHEIRO, Vanessa Riambau. Ensino da literatura: tecnologia, cânone literário e professores-griots. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 7, n. 1, p. 242-255, jan.-abr. 2018.

Os autores

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos é doutorando e mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Bolsista CAPES. Membro da Associação de Literatura e Ecocrítica (ASLE-Brasil).

Vanessa Riambau Pinheiro é professora Adjunta de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Pesquisadora do CEsa – Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina da Universidade de Lisboa, Portugal.