

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LITERATURA PARA O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA CONTRA A OPRESSÃO

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

ANTONIO TIAGO LOPES DOS SANTOS

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

DEORGE LUCAS LOPES MARTINS

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO: Este ensaio defende a tese de que o ensino de literatura, na escolarização básica, é ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e conhecedores de seu lugar na sociedade, o que, por sua vez, é pilar que impulsiona a conscientização da classe trabalhadora contra sua condição de oprimida. Valemo-nos das considerações teóricas sobre leitura literária que defendem que o ato de ler textos literários estimula a exotopia e a alteridade, pressupostos importantes para a visualização e a análise crítica da realidade. A conclusão é a de que, justamente por representar uma ameaça à manutenção do *status quo*, o ensino de literatura vem sendo marginalizado num projeto educacional que visa a fortalecer o sistema socioeconômico neoliberal. Portanto, ensinar literatura, além de ser gesto de resistência contra o movimento opressor, converte o professor em um agente social na luta pela possibilidade de preservar o ato de esperar em seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária. Ensino de Literatura. Levante Social. Ativismo Social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção,

ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80-81).

O ensino de literatura, como já atestaram os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) (BRASIL, 2002) e Salomé (2011), vem passando por uma crise, experienciada também pelo trabalho didático com todas as linguagens artísticas. No diagnóstico feito pelo referido documento e pelo autor mencionado, o processo de interpretação e compreensão dos textos literários tem sido marginalizado em detrimento de sua utilização como pretextos para a discussão sobre características de estilo de época, reduzindo a leitura literária ao historicismo. Isto é, o texto literário não é posto como objeto de ensino. A propósito disso, Coutinho (2015) e Vitória (2014) acrescentam que a carga horária dedicada ao ensino de literatura é sempre pequena.

Na interpretação de Coutinho (2015) e Vitória (2014), tal descrédito decorre do fato de a classe opressora ter ciência do papel da literatura e do ensino das artes para a reflexão despertadora da classe oprimida contra o lugar de subalternidade ao qual é submetida. Ainda segundo as autoras, o mesmo problema vem sendo vivenciado no ensino de outras linguagens artísticas.

Considerando essa problematização, este ensaio busca defender a tese de que o ensino da leitura literária é importante no processo de conscientização da classe oprimida contra sua condição de subalternidade por ser capaz de problematizar a meritocracia e o *status quo*. Para defender essa hipótese da qual partimos, entre outros, valemo-nos principalmente das reflexões empreendidas por Perrone-Moisés (2000, 2016) e por Zilberman (2008), articulando-as a uma concepção histórico-crítica de educação e a uma práxis pedagógica pautada na liberdade.

Para realizar essa discussão, afora esta introdução, dedicamos a seção a seguir à realização da defesa argumentativa proposta neste texto. Após realizar essa articulação teórica que tenta defender argumentativamente a tese de que partimos, realizamos as considerações finais.

O ENSINO DE LITERATURA COMO OPERADOR DO LEVANTE DA CLASSE OPRIMIDA

Se consideramos a perspectiva dialética histórico-cultural como refletida por Duarte (2001) e a educação numa concepção histórico-crítica como defendida por Saviani (2008, 2011), defendemos que a educação deve ser promotora de uma reflexão capaz de fornecer subsídios para o engajamento na luta por libertação, no enfoque de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 2000, 2003). Isso significa que, no processo de leitura, o

leitor deve não somente ter contato com os textos literários mas também problematizar o mundo através dos gatilhos reflexivos demandados pela leitura.

Acreditamos, com Perrone-Moisés (2000, 2016) e Zilberman (2008), que o ensino de literatura, no viés de uma educação histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2011; SAVIANI; DUARTE, 2012), é capaz de desequilibrar as castas e, assim, restituir à classe trabalhadora o acesso aos bens culturais que produz e cujo usufruto lhe é destituído. Neste ensaio, sob a iluminação teórica de Perrone-Moisés (2000, 2016) e de Zilberman (2008), procuramos avaliar como o ensino de literatura, considerando sua importância para uma educação libertária (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003), pode ser capaz disso.

Em texto provocador, Perrone-Moisés (2000, p. 351) alerta para o fato de que a literatura é “refinadora da sensibilidade”, ainda mais num mundo onde os valores sociais “se apresentam flutuantes” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351). Outros autores, a exemplo de Andrade, Lima e Gomes (2020), endossam a fala de Perrone-Moisés (2000) ao afirmarem que, longe de uma perspectiva de sensibilidade vista como fraqueza emocional, a literatura e seu ensino têm a capacidade de alertar os sujeitos para realidades outras que evidenciam as diferenças sociais e, conseqüentemente, as possíveis desigualdades que procuram justificativas na falácia de minoria e na meritocracia.

Nesse sentido, entende-se que o ensino de literatura refina a sensibilidade na medida em que esta é entendida como “capacidade cognitiva e social que oportuniza o fortalecimento da criticidade” (ANDRADE; LIMA; GOMES, 2020, p. 259). Portanto, o ensino de literatura é temerário demais para uma proposta de educação neoliberal porque “é perigoso tornar os estudantes sensíveis à interpretação do mundo, já que cidadãos críticos são capazes de questionar o *status quo*” (ANDRADE; LIMA; GOMES, 2020, p. 259, grifo do autor).

Decorre disso, inclusive, o descrédito, atestado por Coutinho (2015) e Vitória (2014), dado à literatura na educação básica, assim como a toda e qualquer disciplina que tematiza as artes. Em função dessa problemática, afirma Perrone-Moisés (2000) que é preciso que o professor de literatura seja um ativista social em prol do direito de seus alunos de não somente ter acesso aos bens imateriais que compõem o acervo literário de seu povo como também de poder problematizar sua realidade por via desses textos. É urgente, pois, em um momento em que a democracia é posta em risco, defender a literatura como parte do currículo da escolarização básica, bem como uma composição curricular que oriente o trabalho de interpretação e análise crítica dos textos, afastando-se das práticas recorrentes de tratamento da história literária, sob o viés da mnemônica de datas, autores e caracterizações enrijecidas de estilos de época.

O benefício disso, se consideramos uma educação histórico-crítica tal como propõem Saviani (2008, 2011) e Saviani e Duarte (2012), é o fato de que o leitor é transposto, por via da linguagem – semiose que, em função de sua trivialidade cotidiana, é normalmente embebida em significações também trivializadas –, a outras realidades, podendo visualizar, a partir de um olhar exotópico e alteritário (BAKHTIN, 1997; FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003), traços problemáticos de sua própria organização social.

A exotopia, para Bakhtin (1997), diz respeito à capacidade que a linguagem tem de pôr o sujeito no espelho. Assim, por via dos textos, a consciência dos sujeitos é encarnada na e pela linguagem, o que tem como consequência a possibilidade de que

eles se visualizem em situações, percebam seus comportamentos, imaginem-se em outras realidades.

Ao experienciar isso, o leitor se transforma, porque pode se autoanalisar em diferentes perspectivas e, a partir de sua percepção do presente, problematizar o que fez no passado para engajar-se num outro futuro. Assim, a leitura literária, por meio da exotopia, efetiva esse encontro do sujeito consigo mesmo em três tempos entrecruzados – não os tempos cronológicos, mas os tempos na e pela linguagem elaborados – que se transformam. O texto literário, nesse bojo, empreende um excedente de visão pelo qual o sujeito se autoanalisa.

Coadunando com essa perspectiva, Perrone-Moisés (2000, p. 351) acrescenta: “a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real”.

Nessa ancoragem, o ensino de literatura é capaz de promover reflexões sobre desvios sociais impregnados no cotidiano, que não seriam desvelados facilmente pela linguagem trivial. A linguagem literária, nesse prisma, por sua ambivalente identidade e diferença com a cotidiana leva ao que Perrone-Moisés (2000, p. 351) chama de “exercício da liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história”. Assim concebido, o ensino de literatura, para além de um cumprimento curricular, concretizaria um certo incômodo, na medida em que leva o estudante a (re)pensar estereótipos até então encrustados em seu imaginário. A exotopia encontra lugar aqui: o eu do passado, sob o olhar do texto literário, é problematizado nesse presente e reelaborado frente ao futuro.

Zilberman (2008), elucidando a discussão sobre essa ambivalência da linguagem literária, assim caracteriza a literatura e, por consequência, seu ensino:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

É importante, quando evocamos Zilberman (2008), discutirmos o conceito de literatura do qual partimos. Neste texto, concordamos com Derrida (2014) que a definição de literatura sempre é condicionada sócio-historicamente. Se assim o é, cada tempo e espaço selecionam concepções que melhor se adéquam a seus projetos de cultura. Ora, uma vez pensada dessa maneira, embora evite apresentar um conceito, Derrida (2014) concebe literatura a partir de uma abordagem de prática social. Os textos literários, portanto, concretizam ações na sociedade em que circulam e, dessa maneira, funcionam conforme os projetos político-ideológicos que nela se difundem. Lajolo

(2001, p. 35), ao encontro dessa compreensão de literatura como prática social, diz o seguinte:

[...] a literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser. (LAJOLO, 2001, p. 35).

Para Lajolo (2001), então, as práticas sociais que envolvem leitura e/ou produção de textos literários têm como invariante a especialização do uso da linguagem no trabalho limite entre sua arbitrariedade e sua potencialidade de significações. Ademais, a autora aponta para o fato de que a escrita literária se localiza entre a irredutibilidade e a permeabilidade do existir, justamente porque, nesse espaço, se instaura a transformação – sem juízo de valor – dos sujeitos. Essa compreensão lembra Bakhtin (1997) ao afirmar que é na e pela linguagem que os sujeitos se transformam e empreendem sua existência.

Nesse viés, essa abordagem de literatura coaduna com as perspectivas teóricas sobre educação literária aqui convocadas por entender, com Freire (1987, 1992, 1996, 2000, 2003) e Saviani (2008, 2011), que, num país como o Brasil, o ato educativo não pode ser destituído de ideologia, mas sempre ocorrer politicamente orientado e comprometido com o desvelamento das desigualdades que formaram a nação brasileira desde sua invasão colonizatória, em 1500.

Por via dessa discussão, Zilberman (2008) institui o ensino de literatura como uma atividade sintetizadora, pois evoca capacidades exotópicas e alteritárias no leitor: à medida que visualiza o outro, enxerga a si mesmo; à medida que vive outra realidade, compreende a sua própria; à medida que critica e elogia posicionamentos e atitudes, avalia seus próprios. A literatura, pois, coloca o sujeito no espelho, refletindo e refratando a si próprio (BAKHTIN, 1997; FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003).

Candido (1987, p. 4), ao encontro dessa compreensão, afirma que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1987, p. 4).

Daí porque o ensino de literatura é tão importante: já que se concretiza na exotopia e na alteridade, leva o estudante à dimensão da compreensão de si, do outro e de seu estar no mundo sob um viés libertário, tal como propõe Paulo Freire (2003). Isso significa dizer, com Zilberman (2008, p. 17), que o ensino de literatura, embora se dimensione alteritariamente, não deixa que o estudante esqueça “sua subjetividade e história”. Estas configuram-se, na verdade, como lentes analíticas da realidade; conforme se produz sentidos ao texto literário, essas lentes se aclaram ou se embaçam num movimento incessante de reflexão e refração, fazendo com que o leitor não esqueça “suas próprias dimensões, mas expanda as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Em vista dessa compreensão, concordamos

com Zilberman (2008) que, considerando essa dimensão individual, potencializada pelo ensino de literatura, poucas atividades são tão completas quanto a da própria leitura literária.

Por outro lado, em sua dimensão pedagógica, a literatura estimula o debate, o diálogo. Isso significa dizer que diferentes imaginários, exotopias e alteridades, subjetivamente construídas, potencialmente conversam na arena montada em sala de aula da educação básica por via da leitura literária. Justamente por ser linguagem artística, a produção de sentidos, singular e irrepetível por natureza (BAKHTIN, 1997), amplia sua singularidade na literatura. Assim, além de a exotopia e a alteridade serem marcas da própria experiência estética com a literatura, elas são ainda dimensões intrínsecas ao compartilhamento da experiência interpretativa dos leitores – suas opiniões, posições, impressões, conselhos, gostos, preferências.

É em vista dessa dimensão que se problematiza tanto o fato de haver práticas de ensino de literatura – inclusive já diagnosticadas por documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e por estudos como o de Andrade, Lima e Gomes (2020) – voltadas para a socialização de interpretações sintéticas das obras literárias. Se o trabalho com o historicismo é um problema, também apresentar resumos que tolhem o contato com o texto é problemático.

É preciso, ao contrário disso, uma prática de ensino que incentive o diálogo e o debate das interpretações, ou seja, que cada estudante possa, por meio de sua própria linguagem, expressar o que sentiu com a leitura, o que lhe chamou a atenção, isto é, replicar o texto. Somente assim a amplidão já experienciada quando da leitura do texto se potencializa no diálogo reflexivo com outras experiências estéticas ali verbalizadas.

Concordamos com Zilberman (2008, p. 17-18) quando diz que “[...] não se trata de uma atividade [a leitura literária] egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela”. Isto é, ao invés de deglutirem resumos prontos das obras literárias, é preciso empoderar a interpretação dos estudantes, bem como planejar atividades de apreciação estética e despertar consciências críticas.

Nessa medida, como viemos salientando, o entrave ao diálogo e ao confronto de interpretações em nome de uma imposição de leitura já realizada por outrem seria, na verdade, uma prática educativa neoliberal, que daria a entender que os estudantes não são capazes de interpretar um texto literário na dimensão artística que lhe é intrínseca; em contraposição a isso, é preciso deixar, numa prática educativa libertária (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003; DUARTE, 2001), que o estudante visualize, tenha contato e se aproprie da leitura conforme seus interesses, porque será a partir deles que o leitor lerá o mundo sob o ângulo de novas lentes reflexivas. Somente assim, como diz Freire (2003), a leitura literária passa a ser a leitura do mundo pela leitura da palavra, isto é, forma de perceber a realidade sob os ângulos potencializados pela linguagem.

Na verdade, conforme Perrone-Moisés (2016), práticas pedagógicas que tendem a privilegiar resumos e periodizações em detrimento da leitura integral ou direta do texto literário têm a ver com uma acusação de elitismo da linguagem literária, aliada a uma tentativa de subestimar os estudantes. É preciso, ao invés disso, dar a todos

os alunos, sobretudo aos da classe trabalhadora, o direito de acesso a todas as potencialidades que a literatura, consoante Perrone-Moisés (2016), oferece: aguçamento da visão, compartilhamento de conhecimentos, criticidade, exploração de realidades, prazer. Inclusive porque, conforme Candido (1987), ter acesso à literatura não é elitismo, mas um direito.

Ademais, adotando o ponto de vista da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2003), Zilberman (2008, p. 18) ressalta que, embora não tenha, a priori, intenção pedagógica e instrucional, a literatura “induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”. Se concordamos com o viés histórico-crítico pensado por Saviani (2008, 2011) e por Saviani e Duarte (2012), é preciso haver práticas de ensino de literatura que incentivem o diálogo no que de mais democrático possa haver nessa palavra: todos em pé de igualdade para exercerem sua posição, sem, no entanto, ferirem o espaço de exercício cidadão do outro.

Zilberman (2008) ressalta ainda outra faceta importante do ensino de literatura se consideramos o exercício educativo como desestabilizador das castas e dos privilégios:

[...] a fantasia dá forma compreensível àqueles fenômenos, transparecendo por meio de ações e figuras, relações entre elas, saídas para os problemas levantados. E porque a forma empregada é compreensível, pode ser adotada por outros indivíduos, que, assim, têm condições de entender suas próprias dificuldades, refletir sobre elas, buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais. (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

[...] Regressiva na formação, pois remonta a lembranças de problemas, a fantasia é prospectiva na formulação; e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia. A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana. Porque ideal, esse objetivo é seguidamente criticado e até rejeitado. A dificuldade maior, porém, não reside aí, mas no fato de não se vir concretizando e de estar ameaçado de desaparecimento por obsoleto. (ZILBERMAN, 2008, p. 21).

Concordando com Zilberman (2008), Candido (1987) diz que a literatura potencializa o direito do ser humano de fabular. Portanto, a leitura literária permite que o leitor acesse e torne nítido para si sua própria interioridade, compreendendo seu estar no mundo frente a tantos outros estares com que mantém contato. A fantasia, normal e irresponsavelmente interpretada como imaginação e inconsequência, passa a ser entendida no viés freireano da utopia (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003): a práxis da esperança do verbo esperar; a forma que dá vazão a práticas sociais libertárias. A fantasia, nesse prisma, é o momento primeiro do ativismo, a mola propulsora da classe trabalhadora contra a opressão.

Assim, com Perrone-Moisés (2016), podemos entender que a leitura literária tem o privilégio de permitir conhecer o passado e de dar notícias sobre o presente, permitindo que o leitor faça uma leitura da história que lhe moldou e que molda na luta por seu espaço democrático de direito no exercício da cidadania. Embora o ensino de gêneros da vida trivial seja importante no refinamento dos letramentos, concordamos com Perrone-Moisés (2016) quando afirma que só a literatura tem o potencial de desvelar realidades: portanto, para além do letramento, ela aguça leituras de mundo, tendo, assim, potencialidade dupla – a do letramento e a da liberdade, ambas coligadas ao verbo esperar (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2003).

Perrone-Moisés (2016), nesse viés, concorda com Duarte (2001) quando afirma ser a massificação do ensino um projeto neoliberal de dar acesso à educação à classe trabalhadora, sem, no entanto, expandir visões de mundo, ampliar conhecimentos, aprimorar experiências. Isto é, embora seja objeto de conhecimento dos currículos da educação básica, o que serviria como justificativa para dizer que o direito à literatura está sendo garantido, ainda não há políticas públicas que efetivem essa projeção curricular. Nesse sentido, o professor de literatura, quando toma o texto literário como objeto de ensino, é um ativista político, pois, ao passo que garante a democratização do ensino, desestabiliza estruturas de poder que somente a leitura literária tem o potencial de desequilibrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, tivemos como objetivo precípuo defender que o ensino de literatura assume protagonismo na conscientização da classe trabalhadora contra a opressão. Literatura é arte; e, enquanto produto artístico, não se esgotam suas possibilidades de efeito, isto é, não se pode restringir as consequências do contato com o texto literário.

A literatura pode humanizar, sensibilizando o leitor; contudo, é possível também que uma obra suscite emoções que recrudescam traços de uma personalidade reprovável preexistente. Para Candido (1987, p. 177), não haverá equilíbrio social sem literatura, pois ela “atua [...] no subconsciente e no inconsciente”. O texto artístico pode aflorar, portanto, consciências ou fomentar conservadorismos inatos. Pode ainda ensejar um espírito combativo ou acomodar as mentes mais conformadas com o *status quo*.

Nesse sentido, o ensino de literatura, sobretudo na educação básica, é de uma relevância basilar: o professor de literatura atua como mediador entre um leitor em formação e o texto. Seu papel deve ser o de conduzir o aluno e, simultaneamente, dar-lhe autonomia e protagonismo em sua relação com a obra literária; fornecer-lhe instrumentos que possibilitem a análise apurada e conscienciosa do que lê e orientar o contato com a leitura de modo que haja um letramento literário adequado para cada etapa formativa. Agindo dessa maneira, será o professor um ativista social em prol do direito dos alunos de conhecer os textos literários, bem como do refinamento de sua capacidade estética e crítica de contato com a linguagem.

Vale ressaltar, entretanto, que a árdua missão de formar leitores não deveria ser atribuída exclusivamente ao profissional docente, constantemente explorado em sua

força de trabalho mal remunerada e em sua atividade exercida, muitas vezes, em péssimas condições e sem uma estrutura minimamente adequada para seu ofício. Ainda que o professor trate diretamente com os estudantes, existe uma vasta rede de interesses em conflito que permeiam a hierarquia de setores que antecedem o magistério. Somos conhecedores dos desafios que o projeto de educação deste país impõe aos licenciados.

Já dizia o ilustre educador Darcy Ribeiro (1986, p. 10): “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. A educação brasileira atual, a serviço de interesses neoliberais excludentes e desumanos, dificulta propositalmente o acesso à literatura, uma vez que o letramento literário representa uma ameaça aos interesses dos que estão no poder e lutam pela manutenção da desigualdade no país.

Com Candido (1987), entendemos que facilitar o acesso a textos literários e formar leitores críticos e conscientes teria como consequência a formação de cidadãos engajados na luta por seus direitos, conhecedores de seu lugar social e ativistas na oposição ao desmonte das conquistas historicamente obtidas pelos trabalhadores. Cabe também nesta reflexão ratificar o compromisso que os professores, no papel de ativistas sociais, devem reavivar com frequência, o de serem atuantes e influentes nesse processo, não só com seu trabalho em sala de aula mas como cidadãos que se posicionam e se preocupam com a luta contra ideais políticos opressores as quais, em maior ou menor medida, sempre estiveram vigentes na sociedade brasileira.

Assim, consideramos que o descrédito experimentado pelo ensino de literatura conferido por políticos neoliberais, currículos, programas didáticos e veículos midiáticos nada têm de irrefletido ou ocasional: há consciência clara do papel do ensino de literatura no processo de conscientização da classe trabalhadora contra privilégios e desigualdades até então mantidos e meritocraticamente ratificados pelos opressores. É hora de promover mudanças! Para isso, há uma solução: vamos ensinar literatura?

Artigo recebido em: 02/07/2022

Aprovado para publicação em: 19/09/2022

THE IMPORTANCE OF TEACHING LITERATURE FOR THE PROCESS OF RAISING THE WORKING CLASS'S CONSCIOUSNESS AGAINST OPPRESSION

ABSTRACT: This essay defends the thesis that the teaching of literature, in basic schooling, is a tool for the formation of citizens who are conscious and aware of their place in society, which, in turn, is the pillar that drives the uprising of the working class against its oppressed condition. We make use of theoretical considerations about literary reading that argue that the act of reading literary texts stimulates exotopia and otherness, important assumptions for the visualization and critical analysis of reality. The conclusion is that, precisely because it represents a threat to the maintenance of the status quo, the teaching of literature has been marginalized in an educational project that aims to strengthen the neoliberal socioeconomic system. Therefore, teaching literature, besides being a gesture of resistance against the oppressive movement, turns the teacher into a social agent in the struggle for the possibility of preserving the act of hope in his students.

KEYWORDS: Literary Reading. Teaching Literature. Social Uprising. Social Activism.

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA PARA EL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN DE LA CLASE OBRERA CONTRA LA OPRESIÓN

RESUMEN: Este ensayo defiende la tesis de que la enseñanza de la literatura, en la educación básica, es una herramienta para la formación de ciudadanos conscientes y conocedores de su lugar en la sociedad, lo que, a su vez, es el pilar que impulsa el levantamiento de la clase obrera contra su condición de oprimida. Nos valemos de consideraciones teóricas sobre la lectura literaria que sostienen que el acto de leer textos literarios estimula la exotopía y la alteridad, supuestos importantes para la visualización y el análisis crítico de la realidad. La conclusión es que, precisamente porque representa una amenaza para el mantenimiento del statu quo, la enseñanza de la literatura ha sido marginada en un proyecto educativo que pretende reforzar el sistema socioeconómico neoliberal. Por lo tanto, la enseñanza de la literatura, además de ser un gesto de resistencia contra el movimiento opresor, convierte al profesor en un agente social en la lucha por la posibilidad de preservar el acto de la esperanza en sus alumnos.

PALABRAS CLAVE: Lectura Literaria Enseñanza de la Literatura. Levantamiento Social. Activismo Social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de; GOMES, D. A literatura como arte construtora da sensibilidade: propostas de atividades baseadas na leitura de "Tragédia no Lar", de Castro Alves. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 255-273, set./dez. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC: SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades: Ouro sobre azul, 1987. p. 169-191.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ANDRADE, F. R. da S., SANTOS, A. T. L. dos, MARTINS, D. L. L.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

PERRONE-MOISÉS, L. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. //: PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-351.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. //: PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 70-82.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SALOMÉ, J. S. **A desumanização dos sentidos**: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Escritores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Escritores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Escritores Associados, 2011.

VITÓRIA, S. R. **Vir-a-ser da sensibilidade**: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-22, 2008.

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE: Mestre e doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>

E-mail: rogellyson@yahoo.com.br

ANTONIO TIAGO LOPES DOS SANTOS: Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrando em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. Possui formação tecnológica em Gestão de Turismo pela Universidade Ateneu (UniAteneu). Formação técnica em Transações Imobiliárias pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5137-928X>

E-mail: thyago.lopes33@gmail.com

DEORGE LUCAS LOPES MARTINS: Graduado em letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professor de português no estado do Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9452-4758>

E-mail: deorgemartinsufc@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).