

## EM TEMPOS E ESPAÇOS DESLOCADOS, UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Cassiana Grigoletto\*

**Resumo:** A discussão acerca da urgente necessidade de mudanças no processo educacional brasileiro não é recente. Com a globalização da economia e a revolução tecnológica, veio também a compressão de espaço e tempo, ou seja, uma nova era, a da pós-modernidade, provocando profundas transformações sociais, as quais vêm alterando os produtos culturais e também o mundo do trabalho. Nesse contexto, torna-se urgente e necessário repensar o ensino de literatura, principalmente na educação profissional, uma vez que o mercado vem exigindo, cada vez mais, profissionais criativos e com capacidade de inovação. Acredita-se que isso só é possível com melhor formação geral, pois já não basta mais educar para a prática utilitarista, para apenas “saber fazer”, e sim para a prática capaz de provocar a reflexão e a transformação social, ou seja, educar para pensar. Como a literatura por si só provoca esse exercício de pensar e refletir, o presente trabalho procura demonstrar a importância do ensino de literatura como componente curricular que contribui imensamente para a formação integral do profissional-técnico. No entanto, é preciso repensar o modo de ensiná-la. Nesse sentido, partindo de uma perspectiva menos eurocêntrica e historicista, sugere-se a reflexão e o estudo de textos literários por meio de eixos temáticos e com a inclusão de novos produtos culturais, de forma mais condizente com a realidade atual de tempos e espaços deslocados, capaz de propiciar a verdadeira formação de leitores críticos e reflexivos.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Educação profissional. Ensino de literatura.

### 1 Introdução

Vivenciamos a virada do século e um mundo repleto de novas crises, novos desafios, carregado de solidão e, ao mesmo tempo, de alteridade. Iniciamos o século XXI diante de uma pós-modernidade mal definida. Vivemos num tempo marcado por profundas transformações sociais decorrentes, principalmente, do processo de globalização da economia e da revolução tecnológica.

Compreender essas mudanças é tarefa fundamental para um educador. Sendo assim, a primeira lição a ser apreendida é de que tais mudanças não são tão atuais como pensamos. Dentre os inúmeros autores que se debruçam sobre o tema da globalização, uma das marcas da pós-modernidade, há os que localizam o início do fenômeno no século XVI, decorrentes do

---

\* Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda em Teoria da Literatura na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



ciclo das navegações transoceânicas e dos consequentes processos de colonização, enquanto outros datam a origem em meados do século XX, quando a revolução tecnológica possibilitou a articulação de mercados em escala mundial. Para Néstor Canclini (2007), a *internacionalização* que se inicia com o ciclo das navegações transoceânicas preparou terreno para a globalização, mas assim como Giddens, ele acredita que nossa geração é a primeira a experimentar uma era global. Segundo Canclini (2007, p. 41), as discrepâncias em relação à origem do processo estão relacionadas à sua definição: “Aqueles que lhe atribuem uma origem mais remota privilegiam seu aspecto econômico, ao passo que quem justifica a aparição recente desse processo dá mais peso a suas dimensões políticas, culturais e comunicacionais.”

David Harvey é um dos estudiosos que concebe a globalização da economia e a descentralização do poder como fenômenos mais recentes. Em sua obra intitulada *Condição pós-moderna*, Harvey (1992) defende a tese de que uma mudança significativa nas práticas culturais e político-econômicas vem ocorrendo aproximadamente desde 1973 (ano da primeira grande crise recessiva do capitalismo no pós-guerra), devido à compressão do tempo e do espaço e à necessidade emergente de modos mais flexíveis de acumulação do capital.

Embora Zygmunt Bauman, autor de *Modernidade Líquida* (2001), não utilize o termo pós-modernidade, preferindo chamar esse momento de modernidade fluida, líquida, ou segunda modernidade, nem aponte uma data para o início desse fenômeno<sup>1</sup>, partilha das ideias de Harvey na medida em que atribui às modificações de tempo e espaço um importante papel para a transformação da sociedade. Hoje, vivemos uma compressão de tempo e espaço devido aos avanços tecnológicos, que nos permitem percorrer distâncias numa velocidade bem diferente do que existia até então, ou até mesmo, sem se deslocar fisicamente, isto é, no espaço. Com essa flexibilidade, “o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço.” (BAUMAN, 2001, p. 16). Diante disso, vivemos muito mais na simultaneidade do que na continuidade.

Não queremos entrar no mérito das discussões acerca da polêmica que o assunto pós-modernidade ou globalização suscita, mas evidenciar que, se alguns autores divergem bastante quanto ao modo ou as razões da transformação da sociedade moderna em pós-moderna, parece haver consenso quanto à percepção da simultaneidade, da descontinuidade,

---

<sup>1</sup> Para Bauman, essa segunda modernidade teria começado a surgir desde o projeto da primeira modernidade que começou a derreter os sólidos, as certezas existentes até então, e buscou a emancipação do indivíduo da força coercitiva do Estado.



da fragmentação, da ruptura e do deslocamento como suas marcas. Atualmente, vivenciamos uma constante “celebração móvel”<sup>2</sup> de tudo, pois as estruturas sociais de classe, gêneros, etnia, raça e nacionalidade vêm se fragmentando e, portanto, não fornecem mais as sólidas localizações para nos afirmarmos como indivíduos sociais. Diante disso, o sujeito pós-moderno não apresenta mais uma identidade fixa, essencial ou permanente, e sim diferentes identidades em diferentes momentos, pois elas são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam (HALL, 2003, p. 13). Dessa forma, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam – devido, em grande parte, ao modo mais flexível de acumulação de capital e à compressão do espaço e do tempo decorrentes da revolução tecnológica, fatores que propiciaram os deslocamentos econômicos em esfera global –, o sujeito pós-moderno é confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderia se identificar – ao menos temporariamente.

Compreender que tais mudanças transformaram a sociedade brasileira e tudo que nela existe, modificando a percepção sobre o mundo do trabalho, a economia, a constituição dos sujeitos, os produtos culturais, as relações interpessoais, os meios de comunicação, as noções de tempo e de espaço, e tudo mais que possamos imaginar, significa repensar o processo educacional, pois, diante dessa nova realidade, não é mais possível continuar ensinando como antes.

Como a literatura é um produto cultural suscetível às mudanças sócio-históricas, linguísticas e geográficas, do mesmo modo que o educando, o qual se constitui como sujeito a partir das relações de alteridade que estabelece com o outro no seu tempo e espaço, propomos a refletir sobre as necessárias transformações no ensino de literatura no Brasil neste novo contexto, bem como, sobre o ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

## **2 Da evolução do ensino profissional à importância do ensino de literatura**

O constante questionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem desafia-nos a encontrar respostas, buscar alternativas, repensar nossa prática. Dentre as inúmeras questões que se impõem, deparo-me com uma que parece não calar: Como mostrar a importância do estudo de conhecimentos não mensuráveis, como produtos culturais, históricos, sociais, filosóficos, a estudantes ávidos pelo imediatismo e pela utilidade prática de tudo? Há quatro anos trabalho com alunos do ensino médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária no

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Stuart Hall (2003).



IFRS - Câmpus Sertão e, por inúmeras vezes, ouvi questionamentos como: “Por que temos que aprender língua portuguesa? De que me adianta saber escrever?” Questionamentos estes que vêm sempre seguidos da argumentação de que serão técnicos, e para essa formação o mais importante é “saber fazer”, ou seja, o saber utilitário, prático. Por isso julgam não ser necessário dominar recursos expressivos da língua. Se tais questionamentos dizem respeito ao ensino da língua padrão (o que a eles ainda faz algum sentido), é possível imaginarmos o que pensam sobre o estudo de literatura.

Parece-me, grosso modo, que tais discentes desconsideram as possibilidades de atuação profissional, ou mesmo as exigências profissionais do curso que estão fazendo. É nesse momento que entram as poucas vozes dos professores de língua portuguesa e literatura, artes, história, sociologia, filosofia (disciplinas vistas como de menor importância pela maioria dos alunos do ensino técnico), na tentativa de mostrar a eles a importância dessa formação geral. Aos “desconhecedores” da futura profissão, talvez possamos apresentar-lhes duas competências profissionais gerais do Curso Técnico em Agropecuária, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico que dizem respeito à elaboração de relatórios, projetos, laudos, perícias e pareceres<sup>3</sup>, nas quais fica evidente a necessidade de aprender a mobilizar recursos expressivos da língua para a defesa de suas ideias. E, como sabemos, a produção de bons textos escritos exige bons leitores. É nesse sentido, embora não o considere único, que defendo o estudo de textos literários nas aulas de língua, pois, além de propiciarem o processo de reconhecimento da subjetividade individual e ao mesmo tempo coletiva, possibilitam o desenvolvimento de uma capacidade de leitura mais aguçada, por exigir um constante exercício de reflexão acerca do uso da linguagem predominantemente conotativa, repleta de ambiguidades, figuras de estilo e, por vezes, com subversões intencionais de regras gramaticais. Além disso, trata-se de um exercício que exige a compreensão do contexto de produção discursiva: sujeito autor, contexto ideológico e histórico-cultural, silêncios e interditos, intencionalidade artística, e, por consequência, coautoria do leitor.<sup>4</sup> Assim, as competências adquiridas com a leitura transformam-se em poderosas ferramentas para a formação integral do aluno.

---

<sup>3</sup> “- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental. - Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.” (BRASIL, 2000, p. 56)

<sup>4</sup> Quando me refiro ao estudo da linguagem no texto literário, não é com o intuito de voltar ao antigo método da retórica, no qual a literatura apenas servia para exemplificar o bom uso da língua, mas por entender que a linguagem é parte constitutiva do mesmo, afinal, não se faz ficção sem operar com os recursos expressivos da língua.



Essa também parece ser a compreensão do professor da Ulbra-RS, Odiombar Rodrigues (2012, p.243), Doutor em Letras, ao defender a ideia de que a literatura devia ser abraçada como ferramenta de ensino não apenas pelos professores da disciplina, mas pela escola, pois o texto literário

estabelece relações dentro do estudo da linguagem e também com outros componentes curriculares como história, geografia, sociologia, filosofia e muitos outros. Neste momento se reforça a sugestão de que a literatura ultrapassa os limites da sala de aula e deve abranger a escola como um todo através de projetos bem elaborados. Não reconhecer esta vocação da literatura é restringi-la a mero componente curricular, perdendo o potencial que ela tem para estabelecer relações que permitam a formação integral do aluno.

O grande equívoco escolar é não perceber que o saber, a ciência e o conhecimento não são valores absolutos e isolados, mas interligados e interdependentes. Envoltos nesse equívoco parece estar o famoso questionamento: “para que serve literatura?”<sup>5</sup>. A falta de respostas claras e objetivas (afinal, é isso que a ciência nos ensina) leva o aluno a desmerecer o componente curricular, uma vez que não consegue visualizar uma “utilidade”, nem prática, nem imediata, que justifique o estudo da literatura. Entretanto, é preciso compreender que esse pensamento é produto de um processo histórico que sempre regeu o sistema educacional brasileiro: a da racionalidade e do positivismo. Desse modo, torna-se difícil compreender a literatura como fonte de prazer e de conhecimento, ainda mais quando este precisa ser construído. Se a construção desse entendimento já é uma tarefa muito difícil no ensino médio normal, imaginemos no ensino técnico integrado ao ensino médio.

Contudo, não se pode atribuir a responsabilidade pela falta de interesse à disciplina apenas aos nossos educandos. É importante compreendermos que, até pouco tempo atrás, a educação profissional no Brasil tinha apenas essa visão utilitarista. Além disso, também é preciso que os professores repensem suas práticas, pois o estudo de literatura apenas historicista, eurocêntrico e centrado na aprendizagem das características das escolas literárias, datas e nomes de autores, pouco conhecimento pode agregar à formação do aluno. Para

---

<sup>5</sup> Recentemente a Associação Internacional de Literatura Comparada publicou uma Revista apenas com artigos que problematizam o ensino de literatura. Chamou-nos atenção o texto do Professor da UFSC, Celdon Fritzen, que inicia sua discussão acerca das funções atribuídas socialmente à literatura na formação básica com dados coletados de uma comunidade no Orkut batizada de “Eu odeio literatura”. Segundo os comentários do autor, a problemática se constrói principalmente pela ênfase ao modelo positivista que sempre esteve presente na educação brasileira: “De modo geral, os estudantes não sabem para que ler literatura e argumentam, por exemplo, que seu tempo poderia ser mais bem empregado se o pudessem dedicar às ciências ou que fosse ela excluída do vestibular, posto que este seja concebido como única justificativa incontornável para a leitura literária.” (Fritzen, 2013, p.48).



melhor compreender esses processos, é preciso conhecer um pouco da história da educação profissional, bem como das proposições da literatura no ensino médio.

Se resgatarmos a história da educação profissional no Brasil, ou mesmo aspectos históricos de nossa sociedade, não é difícil compreendermos por que o pensamento da maioria da população, e até mesmo de grande parte de nossos alunos e educadores, continua considerando o ensino técnico apenas como responsável pela formação de mão de obra, limitado ao saber prático, de forma padronizada e mecânica. A educação profissional surge com a criação das escolas de artífices, que servia para “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” e, por longo tempo, manteve esse caráter assistencialista e pouco preocupado com a formação, pois objetivava “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem” (BRASIL, 2000, p. 11). Apenas no início do século XX é que se percebe um movimento governamental para repensar essa formação profissional, mas os avanços são mínimos. Além do atendimento aos menores abandonados, que continua sendo o foco principal, surge a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. A formação desses operários será necessária, principalmente na década de 50, para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados com os crescentes processos de industrialização e de urbanização.

Assim, percebe-se que “a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional).” (BRASIL, 2000, p. 09). A esse trabalho que exige esforço físico e manual, associou-se a ideia de sofrimento. Não de forma aleatória, pois o termo *trabalho* etimologicamente “tem sua origem associada ao ‘tripalium’, instrumento usado para tortura.” (BRASIL, 2000, p. 09).

O pensamento que se tinha sobre o acesso à literatura contribuiu para acirrar ainda mais essa distinção, pois ela se destinava apenas a uma elite letrada que comandava a nação. Portanto, até pouco tempo atrás, a literatura era uma disciplina que gozava de *status* privilegiado perante as demais, era vista como um dos pilares da formação burguesa humanista. Quem havia passado pela leitura dos Clássicos Canônicos, demonstrava conhecimento e cultura. No entanto, para a formação da classe trabalhadora, para àqueles que apenas executavam tarefas manuais, esse conhecimento e cultura não eram necessários.

Desse modo, o ensino profissional contribuiu para aprofundar as diferenças sociais, herança histórica decorrente de três séculos de escravidão no Brasil, que deixou marcas



profundas de preconceito à categoria social que executava os trabalhos manuais. No resgate histórico acerca das relações entre sistema educativo e trabalho, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento intelectual era visto como desnecessário para a maior parte da população e, principalmente, para a formação de mão de obra, uma vez que a atividade econômica predominante no país até o final da década de 70 do século XX, não requeria educação formal ou profissional, já que cabia apenas aos níveis gerenciais o monopólio do conhecimento técnico e organizacional. Assim, a “baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.” (BRASIL, 2000, p. 10).

Esse quadro mudou significativamente a partir da década de 1980, como mencionamos anteriormente. Novas formas de organização e gestão surgem em decorrência de um novo cenário econômico e produtivo, associado à incorporação de tecnologias complexas agregadas ao setor produtivo e de prestação de serviços, bem como ao crescente processo de internacionalização das relações da economia, ou seja, à globalização. Com isso, surge a necessidade de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Para atender a essas novas demandas e tentar acompanhar transformações sociais tão gigantescas, as quais vêm alterando não só o mundo do trabalho, mas a sociedade de um modo geral, o Ministério da Educação, assessorado por estudiosos da área da educação profissional de nível médio, tem buscado estabelecer novas diretrizes e parâmetros curriculares. Se a concepção do ensino profissional modificou-se, pois deixou de ser visto “como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho” e passou a ser concebido “como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2000, p.10-11), basta saber se as escolas de ensino técnico têm conseguido promover efetivamente essa mudança. Parece-me que esse processo é parcial, pois ainda existem resquícios arraigados em nossa memória do modelo antigo de ensino. Assim, cabe a nós educadores estabelecermos os *links* necessários para que o aluno perceba essas transformações sociais, bem como esta nova concepção de ensino profissional que “requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.” (BRASIL, 2000, p. 11).



Assim, entramos no século XXI com novas exigências, pelo menos no papel, de um ensino mais integral, de uma formação mais completa que propicie o desenvolvimento intelectual ao profissional-técnico para que o trabalho possa ser visto como fonte de realização pessoal e social, como meio de dignificação humana e se desvincule da lógica que imperava no sistema escravagista. Diante disso, fica mais do que evidente a necessidade de educar para o “pensar”. Construir essa habilidade em nossos educandos não é uma tarefa fácil. Contudo, acredito que o caminho que tenhamos que percorrer é o de tornar mais visível ao aluno os *links* entre os assuntos estudados, pois minha vivência de quatorze anos em sala de aula<sup>6</sup> me permite afirmar que a construção do conhecimento só ocorre de fato quando o aluno consegue estabelecer relações com algo que já conhece ou lhe desperta seu interesse. Porém, nem sempre o aluno consegue chegar a isso sozinho, na maioria das vezes é preciso que o professor inicie esse processo, mostrando onde estão os *links*, as conexões. É necessário, antes de tudo, que nós, educadores, também nos reciclemos para que possamos promover mudanças no nosso modo de ensinar. Talvez essa tarefa seja tão difícil quanto educar para o “pensar”.

Tarefa difícil ou não, o urgente é sairmos da inércia e provocarmos as mudanças. É bem provável que, nessa caminhada, tenhamos erros e acertos. É com esse espírito que tenho buscado lançar um novo olhar acerca do ensino de literatura em minha prática docente. Em consonância com as ideias propostas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), vemos o estudo de textos literários como poderosa ferramenta para o aprimoramento do educando como pessoa humana, tanto para a formação ética como para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, cumprindo com o objetivo proposto no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o qual apresenta os demais objetivos para o ensino médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 13-14).

---

<sup>6</sup> Desde 1999, atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura no ensino básico, tanto fundamental como médio. Em 2001, fui aprovada em concurso público no estado do Rio Grande do Sul para atuar somente como professora de Literatura para o ensino médio, o que demonstra a segregação entre língua e literatura em muitas realidades educacionais.



Se a LDBEN prevê essa formação para àqueles que potencialmente poderão dar continuidade aos seus estudos, acreditamos ser ainda mais importante a busca dessa formação pelos estudantes do ensino profissional, pois, para muitos, essa será a etapa final de escolarização. Nesse sentido, eles devem estar bem preparados para não se tornarem massa de manobra neste novo mundo dominado pela determinação das inovações tecnológicas, do mercado e da mídia. Daí a necessidade de educar também para o desenvolvimento da sensibilidade:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Esse excerto, presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, evidencia o que parece ser relegado a um segundo plano na sociedade brasileira contemporânea: o conhecimento que não pode ser mensurado, que não é científico, e sim emocional. Parece-me que essa educação para a humanização do homem é tão cara ao nosso processo educativo por ser, ironicamente, um dos meios de acesso aos demais conhecimentos. É ela que permite a verdadeira construção do pensamento crítico, reflexivo e autônomo. É o que vai nos dizer Antônio Cândido, que entende por humanização

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Vemos, diante disso, que ninguém melhor do que a literatura para estabelecer conexões simbólicas com o mundo – com o seu tempo, espaço, sociedade, culturas, psique humana etc – então, por que não usarmos textos literários também como fonte de conhecimento? Será que conseguiríamos construir com nossos alunos o conhecimento explorado neste artigo acerca das transformações sociais e do mundo do trabalho? Parece-me

que não seria difícil para o aluno perceber que a formação da sociedade brasileira assentou-se na exploração do trabalho escravo, se analisássemos o romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães. Assim como não seria difícil perceber que os trabalhos manuais e de esforço físico continuaram sendo realizados pelos escravos, mesmo depois da abolição, enquanto a atividade intelectual destinava-se à classe branca e dominante, se estudássemos o conto *Um homem célebre*, de Machado de Assis, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, ou mesmo *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. Do mesmo modo, tornar-se-ia evidente a presença dessa divisão social e exploração do trabalho (que, aliás, perduraram até os dias de hoje) nas obras *Operário em Construção*, de Vinícius de Moraes, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Com a leitura do poema *Operário em Construção*, ou mesmo do conto *O arquivo*, de Victor Giudice, é possível discutir ainda os tempos modernos do pós-guerra, do grande avanço industrial e da necessidade de operários que desenvolviam um trabalho repetitivo e mecânico.<sup>7</sup> Ainda, se quiséssemos explorar uma perspectiva bem atual, já contendo essa nova concepção de trabalho como meio de dignificação humana ao privilegiar atividades mais simples e com menor aceitação social, poderíamos apresentar aos alunos o conto *Trabalhadores do Brasil*, de Marcelino Freire. Nele, é possível perceber a presença de tempos e espaços simultâneos, pois indivíduos que vivem numa mesma cidade, Recife, não se conhecem, mas experienciam simultaneamente suas experiências de vida e trabalho. Trata-se de um texto do nosso tempo e, por isso, apresentado num formato pós-moderno, fazendo-nos conhecer um novo gênero literário – o miniconto – que surge em razão das noções de compressão de tempo e espaço. Trata-se de textos curtíssimos que combinam com o indivíduo apressado do mundo pós-moderno. Com isso, é possível exemplificar as transformações dos produtos culturais em decorrência das transformações sociais pós-modernas, não apenas em versão escrita, mas também em multimídia, pois é possível ouvi-lo, com a narração do próprio autor, acompanhado de música e outros efeitos sonoros, se tivermos acesso à versão da obra em CD-Room (livro falante); ou mesmo visualizá-lo, se acessarmos um vídeo postado no Youtube.

Enfim, os recursos e a seleção de textos poderão ser outros, os de conhecimento do professor, desde que possibilitem a discussão de um tema de interesse da turma. O que quis apresentar- foi apenas uma possibilidade, dentre tantas outras, que privilegia o estudo de

---

<sup>7</sup> Seria imensamente enriquecedor associar a essa discussão a obra cinematográfica *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936), por trazer uma crítica à "modernidade" e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização, no qual o operário é engolido pelo poder do capital e perseguido por suas ideias subversivas.



textos literários organizados por eixos temáticos, a qual me parece bem mais interessante e produtiva que o ensino de características de escolas literárias, usando o recurso da historiografia e de um cânone pré-estabelecido.

Atentemos para outro fato importante. Tomando como base essa proposta de ensinar literatura percorrendo temas, teríamos como apresentar aos alunos, tanto clássicos da literatura, pertencentes ao cânone literário, quanto textos advindos de uma cultura mais popular, assim como textos de tempos e espaços distintos. Além disso, é possível lançar mão de um recurso indispensável para o trabalho com a literatura, o processo de sensibilização do aluno. Para despertar essa sensibilização e ir provocando a fruição, o prazer pelo texto, tomamos os textos mais curtos (contos, poemas, minicontos), os quais podem ser lidos e debatidos em aula. Com os textos mais longos, os romances, por exemplo, o professor poderá selecionar trechos da obra para o trabalho coletivo em sala de aula, tornando possível aos alunos o resgate de aspectos significativos da obra para que, assim, possam ir compreendendo com mais destreza a obra que está sendo lida individualmente. Desse modo, o professor vai mediando a leitura dos clássicos, os quais são tidos pela maioria de nossos alunos como uma leitura “chata” e “enfadonha”. Se esse processo de sensibilização for deixando “o gostinho de quero mais”, aguçando a curiosidade de nossos alunos, vamos, aos poucos, formando leitores, aqueles tão desejados, os autônomos, capazes de perceber e compreender as sutilezas da tessitura literária e o modo como o contexto torna-se texto, de saborear o prazer da leitura e das descobertas que ela nos proporciona, capazes de refletir criticamente, enfim, capazes de “pensar”.

### **3 Considerações Finais**

Diante dessa realidade modificada, de tempos e espaços deslocados, não temos mais como pensar o ensino de literatura, nem mesmo a educação profissional brasileira como antes, pois o mundo do trabalho já não é mais o mesmo, muito menos os produtos culturais. Isso tudo nos obriga a lançarmos olhares diferenciados para a nossa prática docente.

Se o tempo é outro, momento em que todos têm direito a uma educação que propicie a formação de verdadeiros cidadãos, dotados de conhecimento, cultura, capacidade reflexiva, crítica e conhecedores de que o trabalho passou a ser visto como fonte de realização pessoal e social, meio de dignidade humana, nós, educadores, não podemos nos eximir da tarefa que nos cabe, repensar nossa prática docente.

Como é infinita a capacidade de reflexão acerca das questões inquietantes da sociedade e do homem, ou melhor, das relações do homem em sociedade, infinitas também serão as formas de abordagem e estudo dos textos literários. O que apresentei aqui, inspirada nas ideias de Regina Zilberman (2005)<sup>8</sup>, que propõe o ensino de literatura por temas caracterizadores nos cursos de Letras, foi apenas uma forma possível para o ensino da literatura no Brasil, desvinculado da perspectiva historicista e canônica. Se, em nossa prática docente, nos detivermos ao estudo do texto literário em sala de aula, ou seja, a *falar de literatura* e não mais *sobre literatura*, já estaremos contribuindo para essa nova perspectiva educacional do ensino técnico: educar para o pensar.

## DESPLAZADOS EN TIEMPOS Y ESPACIOS, UNA MIRADA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN BRASIL

**Resumen:** La discusión acerca de la urgente necesidad de cambio en el proceso educativo brasileño no es nuevo. Con la globalización económica y la revolución tecnológica, también vino la compresión del espacio y del tiempo, es decir, de una nueva era, la de la posmodernidad, provocando transformaciones sociales profundas, que han alterado los productos culturales y también el mundo del trabajo. En ese contexto, es urgente y necesario reformular la enseñanza de la literatura, sobre todo en la formación profesional, ya que el mercado viene exigiendo, cada vez más, profesionales creativos e innovadores. Se cree que esto sólo es posible con la mejora de la educación general, porque ya no es suficiente educar para una práctica utilitaria, a sólo "saber hacer", sino educar a una práctica capaz de provocar la reflexión y la transformación social, es decir, educar para pensar. Como la literatura por sí sola causa ese ejercicio para pensar y reflexionar, este trabajo busca demostrar la importancia de la enseñanza de la literatura como un componente curricular que contribuye enormemente al desarrollo general de la formación profesional y técnica. Sin embargo, tenemos que reformular la forma de enseñarla. En este sentido, a partir de una perspectiva menos

---

<sup>8</sup> Atenta à legislação adotada para as licenciaturas, Zilberman propõe o estudo das literaturas portuguesa e brasileira em semestres ou níveis, elegendo para cada semestre um tema centralizador, a partir do qual se explicitam tópicos possíveis para desenvolvimento, examinados em relação às obras literárias e não-literárias. Nessa proposta, elege os seguintes temas: “Viagem, Natureza e Novo Mundo”; “Identidade e Etnias”; Política e Revolução”; “Gênero e minorias”; “Metalinguagem e Leitura”; “Memória e Subjetividade”.



eurocêntrica e historicista, se sugiere la reflexión y el estudio de los textos literarios a través de temas y con la inclusión de nuevos productos culturales, de una manera más cercana a la realidad actual de los tiempos y los espacios desplazados, capaz de proporcionar la verdadera formación de lectores críticos y reflexivos.

**Palabras clave:** La postmodernidad. La educación profesional. Enseñanza de la literatura.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FRITZEN, Celdon. Para que ler literatura? Formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, p. 47-66, 2013. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/revista/2013/22>> . Acesso em: 18 nov. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

RODRIGUES, Odiombar. Literatura na escola: uma proposta humanística. **Revista Só Letras**, n. 23, p. 235-248, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/issue/view/289>> . Acesso em: 18 nov. 2013.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.