

Oralidade, escrita e leitura na educação básica: reflexões a partir da literatura cabo-verdiana

Luciana Genevan da Silva Dias Ferreira*

Elaine Cristina Andrade Pereira**

Resumo

Observam-se desafios múltiplos para se abordar literatura na educação básica atualmente, sobretudo literaturas africanas de língua portuguesa, conteúdo curricular previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e assegurado também pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Entre as dificuldades mais recorrentes, podem-se destacar: a formação dos professores, a produção literária disponível e os tempos escolares destinados para o trabalho com a leitura literária. Assim, busca-se abordar essas questões sobre o ensino de literatura na educação básica, por meio de discussões teóricas, relacionadas ao trabalho com oralidade, escrita e leitura literárias nas séries iniciais do ensino fundamental, com objetivo geral de promover a formação de professores para atuar com literatura nesse nível de ensino, sendo os objetivos específicos os seguintes: identificar especificidades do texto literário e de sua leitura e escuta; conhecer os principais fundamentos teóricos que sustentam o conceito de leitura literária. Enfatiza-se, neste artigo, a literatura cabo-verdiana, observando-se a materialidade de duas obras literárias específicas, quais sejam, o poema “Ilhas”, de Jorge Barbosa (1935), e o conto “...Ou quando Santo Antão é apenas silêncio”, de Dina Salústio (1994), que encenam a insularidade da República de Cabo Verde, cada qual conforme seu contexto de produção. Para fundamentar a abordagem, fontes teóricas abrangem pesquisas sobre literatura e ensino, com Aparecida Paiva, Graça Paulino e Marta Passos (2006); Antoine Compagnon (2009); Paulo Franchetti (2009); Iris Amâncio (2008) e Márcia Marques de Moraes (2020); sobre literatura como direito humano, com Antonio Candido (2004), e sobre oralidade cabo-verdiana, conforme perspectiva de Dulce Almada Duarte (2003).

Palavras-chave: literatura; educação básica; Cabo Verde; literaturas africanas de língua portuguesa; BNCC.

* Professora da Educação básica. Doutora em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). ORCID 0000-0003-0583-1404.

** Professora da Educação básica. Doutora em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). ORCID 0000-0002-4555-7940.

Orality, writing and reading in basic education: reflections from the cape verdean literature

Abstract

There are multiple challenges to address literature in basic education today, especially African literature in Portuguese, curricular content provided for in the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) and also ensured by Law 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Among the most recurrent difficulties, the following can be highlighted: teacher training, available literary production and school time allocated to work with literary reading. Thus, we seek to address these questions about the teaching of literature in basic education, through theoretical discussions, related to work with orality, writing and literary reading in the initial grades of fundamental education, with the general objective of promoting the training of teachers to work with literature at this level of education, with the following specific objectives: identifying specificities of the literary text and its reading and listening; to know the main theoretical foundations that support the concept of literary reading. This article emphasizes Cape Verdean literature, observing the materiality of two specific literary works, namely, the poem “Ilhas”, by Jorge Barbosa (1935), and the short story “...Ou quando Santo Antão é apenas silêncio”, by Dina Salústio (1994), which stage the insularity of the Republic of Cape Verde, each according to its production context. To support the approach, theoretical sources include research on literature and teaching, with Aparecida Paiva, Graça Paulino and Marta Passos (2006); Antoine Compagnon (2009); Paulo Franchetti (2009); Iris Amâncio (2008) and Márcia Marques de Moraes (2020); on literature as a human right, with Antonio Candido (2004), and on Cape Verdean orality, according to the perspective of Dulce Almada Duarte (2003).

Keywords: literature; basic education; Cabo Verde; portuguese language african literatures; BNCC.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta o contato de crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com a arte literária, as manifestações artísticas e as produções culturais, afirmando que essas etapas educacionais devem: “oferecer as condições para que eles [crianças e adolescentes] possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica [...]” (BRASIL, 2018, p. 156). E ainda acrescenta: “Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]” (BRASIL, 2018, p. 156).

Há, na BNCC, previsão para o ensino-aprendizagem de literatura brasileira, afro-brasileira, africana, indígena e portuguesa, contemplando-se desde obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa até literatura contemporânea (BRASIL, 2018). Somada à previsão normativa presente na BNCC, a Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de *Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras* (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Em contrapartida, em seus estudos, a professora Iris Amâncio (2008) salienta que, embora a Lei 10.639/2003 tenha alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo no currículo oficial da

Rede de Ensino Regular a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, na prática, há a predominância do seguinte: “[da] série histórica que instaurou e cristalizou o secular racismo à brasileira, bem como a consolidação de um espaço escolar essencialmente branco e, portanto, racialmente excludente em seu discurso e em suas práticas pedagógicas cotidianas [...]” (AMÂNCIO, 2008, p. 32).

Diante do exposto, ainda segundo Iris Amâncio (2008), mesmo sendo o Brasil uma nação vista como uma espécie de paraíso da harmonia racial e da diversidade cultural, o país é um espaço que não proporciona à formação regular da sua população reflexões histórico-sociais. Dessa forma, faz-se necessária uma revisão desse quadro, de modo a contornar a problemática referente à abordagem da literatura africana dentro do contexto escolar. Para tanto, torna-se imprescindível a busca e a adoção de novas metodologias pedagógicas humanizadoras de ensino condizentes com a envergadura da problemática em questão. Dentro dessa proposta, acredita-se que a oralidade acaba por se tornar uma excelente alternativa de estratégia literária de ensino e aprendizagem da literatura africana nas escolas brasileiras contemporâneas.

Nesse sentido, Paulo Franchetti (2009), crítico literário brasileiro, reflete sobre os motivos pelos quais se deve ensinar literatura, iniciando a abordagem por meio de questões que se impõem à própria indagação que nomeia o artigo: “Ensinar literatura para quê?”. Já no título do artigo, há pressuposição de que literatura seja e deva ser ensinada e também há questionamento sobre a razão ou sobre a forma de fazê-lo. Diante do exposto, ele considera importante desmembrar a questão inicial – *para que ensinar literatura?* – em duas perguntas: (a) o que se ensina quando se ensina literatura?; (b) o que se aprende quando se estuda literatura?

Para tecer uma reflexão sobre a importância do ensino de literatura na educação básica, dialogando com as questões apresentadas por Franchetti (2009), propõem-se leituras das obras literárias “Ilhas”, poema de Jorge Barbosa ([1935]/2002), e “...Ou quando Santo Antão é apenas silêncio”, conto de Dina Salústio ([1994]/2002), uma vez que, para refletir sobre o texto literário, é fundamental partir do texto em si. Selecionaram-se essas obras literárias cabo-verdianas porque são representativas de aspectos literários importantes de Cabo Verde, um país insular que vivenciou o predomínio

da oralidade em sua cultura por longo período, assim como o Brasil antes da colonização portuguesa.

E sendo Cabo Verde um país africano de língua portuguesa, de acordo com os estudos de Dulce Almada Duarte (2003), a escrita chegou à ilha em 1460, junto com os navegadores italianos e portugueses que a colonizaram. Até então, o povo que ali vivia se comunicava e se expressava socialmente apenas a partir da oralidade. Mesmo após a dominação europeia, em Cabo Verde, o oral continuou presente em meio à população colonizada e, com o passar do tempo, a imposição dos idiomas francês, italiano e português acabou por “misturar” a forma de expressão na ilha, o que acabou por originar o dialeto crioulo.

O crioulo cabo-verdiano ou língua cabo-verdiana é uma língua originária do Arquipélago de Cabo Verde, de base lexical portuguesa. Trata-se de uma língua materna de quase todos os cabo-verdianos e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo. Por esse motivo, na atualidade, a literatura cabo-verdiana oscila entre o oral e o escrito tendo em vista a “situação de diglossia em que vivem” os naturais dessa ilha (DUARTE, 2003, p. 7).

Tal característica acaba por provocar uma dificuldade “em escrever, literalmente, uma língua oral. Isso porque existe uma diferença considerável entre a língua oral e língua escrita” (DUARTE, 2003, p. 7). Dessa forma, afirma Duarte, “[...] a língua escrita pressupõe não apenas que se transcreva a língua oral, mas que esta, desembaraçada das suas características mais estreitamente marcadas pelas condições da oralidade, as compense na escrita recorrendo a marcas funcionais específicas desse novo meio de comunicação [...]” (DUARTE, 2003, p. 7-8).

Em sentido convergente, como bem destacou Iris Amâncio (2008), a língua expressa por meio da linguagem oral está sujeita a práticas discriminatórias mais ameaçadoras na sociedade brasileira contemporânea, tendo em vista o seu caráter dinâmico e natural, além do seu poder de alcance. Posto isto, este trabalho se justifica pela importância que a literatura exerce na formação do sujeito, possibilitando o desenvolvimento da imaginação, o conhecimento do mundo e o reconhecimento de si mesmo(a) por meio de estratégias literárias múltiplas, sendo a oralidade uma grande promissora modalidade ao se voltar para a literatura produzida em Cabo Verde, demonstrando que a prática oral está presente não somente na cultura

brasileira mas também em outras culturas de língua portuguesa, o que permite uma reflexão sobre o contínuo oralidade-escrita nas literaturas de língua portuguesa.

Diante do exposto, o objetivo geral é promover a formação de professores para atuar com literatura na educação básica, sobretudo observando o que determina a Lei 10.639/2003, que se refere às expressões literárias de matrizes africanas. Nesse sentido, essas expressões literárias se encontram fundamentadas por ações, assim como por atividades que estão no plano da oralidade. Já com relação aos objetivos específicos deste texto, estes visam identificar especificidades do texto literário e de sua leitura bem como conhecer os principais fundamentos teóricos que sustentam o conceito de leitura literária.

Sendo assim, a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho foi bibliográfica e exploratória com registro, análise, classificação e interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, fontes teóricas que sustentam essa abordagem abrangem estudos sobre literatura e ensino, com respaldo de Aparecida Paiva, Graça Paulino e Marta Passos (2006); Antoine Compagnon (2009); Paulo Franchetti (2009); Iris Amâncio (2008) e Márcia Marques de Moraes (2020); sobre literatura como direito humano, com fundamentação de Antonio Candido (2004); já referentemente à análise sobre oralidade cabo-verdiana, desenvolveram-se reflexões conforme perspectiva de Dulce Almada Duarte (2003).

Literatura na educação básica

A leitura literária apresenta especificidades que a diferenciam de outros tipos de leituras. À vista disso, verifica-se que a literatura faz parte da formação da criança ainda em idade muito tenra quando começa a ouvir as histórias dos contos de fadas, antes mesmo de passar pelo processo de alfabetização. Isso aproxima a oralidade presente em contação de histórias da leitura de histórias que antes de serem escritas eram contadas oralmente. Nesse sentido, Maria Sílvia Cintra Martins (2003) defende que a linguagem do *faz de conta* que acompanha as crianças desde a idade pré-escolar (4 a 6 anos) até a idade escolar (a partir de 7 anos) é fundamental para o

desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, contribui para o processo de alfabetização:

[...] é dentro do faz-de-conta que elas [crianças] adquirem duplicidade e polissemia. É dentro do faz-de-conta que a vassoura é vassoura, mas é também cavalo; o caixote é caixote, mas é também um barco, e assim por diante. De um sentido monossêmico, as palavras se transformam, como que num passe de mágica, em cabides, em entradas para múltiplas significações [...] (MARTINS, 2003, p. 51).

A leitura literária desenvolvida por um adulto e a escuta captada pela criança contribuem para o desenvolvimento da escrita infantil, ou seja, antes mesmo de passar pelo processo de alfabetização, a literatura já deve se fazer presente nas vivências lúdico-educativas das crianças. Diante do exposto, Martins (2003) propõe uma ampliação da reflexão em torno do acesso à linguagem escrita. Os estudos da pesquisadora se centram em crianças que se encontram no limiar da idade escolar (6 anos) e se baseiam em algumas ideias centrais defendidas por psicólogos pertencentes à escola de Vigotsky a respeito da escrita e da exploração pedagógica do *fazdeconta infantil*. A partir delas e do ponto de vista da Linguística, Martins busca entender o *faz-de-conta infantil* como uma dentre outras linguagens que devem ser exploradas quando se tem como meta a aquisição da linguagem escrita.

Esses estudos ainda propõem que a escrita seja mais enfaticamente enfocada como uma linguagem, e não como transcrição da língua falada, ou, mesmo, como uma representação de segundo grau, apenas. Ou seja, a contação de histórias ficcionais, o desenvolvimento da imaginação da criança por meio da literatura já implica desde muito cedo no desenvolvimento da escrita.

De modo mais amplo do que a pesquisa desenvolvida por Martins (2003), segundo a qual a linguagem do *faz de conta* é fundamental para o desenvolvimento da escrita, Antonio Candido ([1989]/2004) considera a literatura um direito humano. Para Candido, literatura abrange “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade [...]” (2004, p. 176). E ele acrescenta que a literatura é “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há

homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...]” (2004, p. 176). Sendo assim, pode-se verificar que a literatura é importante para cada sociedade pensar seus valores, seus sentimentos, seus impulsos, suas crenças. A literatura promove reflexões que ligam histórias antigas a histórias contemporâneas, reafirmando-as ou questionando-as, elaborando uma herança cultural. Por isso, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando no currículo, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo [...]” (2004, p. 177).

Se a literatura se faz presente no currículo da educação básica, ela se tornou um componente curricular que deve ser ensinado na escola, o que evidencia sua importância na formação dos educandos. Nesse sentido, preocupação abordada por Paulo Franchetti (2009), por meio da pergunta “para que ensinar literatura?”, pode ser respondida a partir da tese defendida por Antonio Candido, conforme a qual o autor sustenta a premissa de que a literatura é um direito humano, por ser ela um elemento que possibilita uma transformação humana e social, respectivamente.

De modo convergente com a tese defendida por Candido (2004) de que a literatura é um direito inerente ao ser humano, na Base Nacional Comum Curricular (2018), a primeira menção à literatura se faz com relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que indicam como um dos direitos da criança:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a *literatura* e no encontro com as pessoas [...] (BRASIL, 2018, p. 38-39, grifo nosso).

E, para haver essa formação do educando em sua plenitude desde a educação infantil, o educador precisa ter recebido também

formação específica para que seja capaz de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

Para demonstrar a importância da formação do professor com relação ao conhecimento literário, selecionaram-se as obras literárias “Ilhas”, poema de Jorge Barbosa ([1935]/2002), e “...Ou quando Santo Antônio é apenas silêncio”, conto de Dina Salústio ([1994]/2002). A elaboração da linguagem, já anunciada nos títulos das obras, carrega os traços geográficos do espaço cabo-verdiano (sobretudo na poesia de Barbosa) e os traços da sociedade que se representa e da memória de seu povo (principalmente na narrativa de Salústio), além de uma herança literária quando se realizam as leituras de ambas as obras distantes no tempo mais de cinquenta anos (considerando-se os seus contextos de produção), próximas, contudo, com relação à temática da insularidade, o que requer de seus leitores um letramento estético,¹ mediado pelo professor (PEREIRA; FERREIRA, 2023). Por isso, torna-se fundamental a formação do professor que mediará a leitura, atrelando-a à arte e à cultura como elementos que se retroalimentam.

Nesse sentido, Antoine Compagnon (2009) aponta questões que possivelmente contribuem para uma reflexão que demonstra a necessidade de formação docente para que não haja a perda da força da literatura: literatura é a língua da alusão; sendo assim, para compreendê-la, é preciso ter conhecimento prévio; isso dificulta sua circulação, tornando-a, às vezes, excludente; a iniciação à língua literária e à cultura humanística parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã, porque, talvez, no passado, a ciência tenha desqualificado a literatura. Sendo assim, a mediação do professor se torna fundamental na abordagem da leitura literária na escola.

Ao desenvolver a reflexão sobre por que ensinar literatura, Franchetti (2009), primeiro, apresenta uma justificativa mais imediata para o ensino de literatura, esclarecendo que o interesse próprio da arte literária bastaria como motivo de ensino da literatura. E, em seguida, expõe outro motivo para o ensino de literatura, qual seja, a literatura reúne conhecimentos de áreas

¹ Entende-se por letramento estético um processo de apropriação da escrita e da leitura literárias que ultrapasse a construção de sentido que leve em consideração apenas o conteúdo (o tema) abordado na obra literária, observando-se também os aspectos formais, quais sejam, as escolhas lexicais, fonológicas, morfológicas, sintáticas e outras. Nesse sentido, considera-se, neste artigo, que letramento estético é aquele que observa conjuntamente forma e conteúdo nas obras literárias. Essa definição foi cunhada pelas autoras deste artigo, as quais estão desenvolvendo esse conceito a partir de suas observações em sala de aula, porque consideram que os aspectos formais (forma literária) são pouco lidos em análises literárias desenvolvidas por docentes junto com os estudantes da educação básica (PEREIRA; FERREIRA, 2023).

variadas do currículo: história, geografia, filosofia, arte e outras. Considera, contudo, que os dois motivos apresentados não são relevantes para que a literatura esteja inserida no currículo escolar. Para ser objeto de ensino-aprendizagem, a literatura precisa ter um diferencial “enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão [...]” (FRANCHETTI, 2009, p. 2).

Paulo Franchetti (2009), então, apresenta um conjunto de ações que a literatura pode promover quando ensinada de modo crítico: a literatura proporciona para quem a estuda que obtenha um conhecimento que extrapole o conhecimento objetivo; a literatura promove um deslocamento de perspectiva, moldando opiniões; a literatura é a arte da palavra, falada ou escrita, por isso diferencia-se de outras artes; a literatura abre espaço de projeção do leitor (imaginação); a literatura é uma forma de ligação com o passado, logo um dos principais elementos da civilização.

De modo convergente com a abordagem crítica de Franchetti (2009), verificam-se as ações estético-cognitivas promovidas por “Ilhas”, poema de Barbosa (2002), e por “...Ou quando Santo Antão é apenas silêncio”, conto de Salústio (2002):

Quadro 1 - Quadro comparativo

Ilhas	... OU QUANDO SANTO ANTÃO É APENAS SILÊNCIO
a Jaime de Figueiredo	Sem como nem porquê, Santo Antão tornou-se o tema preguiçoso da conversa de espera.
Que ameaças pairam nas montanhas majestosas!	Ninguém falava de ninguém, fosse conhecido, parente, amigo ou mito, como se nada tivesse importância no espaço imaginado.
- Santo Antão!	A ilha era apenas ela, no sentido inicial da concepção: intocada e intocável.
A bárbara melodia	Em silêncio, eu tinha o gozo do voyeur espreitando, descobrindo amores.
das águas nas ribeiras:	Ameaças, desafios, armadilhas, sereias, gongons, veleiros, temporais e calmarias e o Mar do Canal, ainda eram partes do corpo da ilha-mãe, e todos e cada um tinham algo a acrescentar às lembranças dos outros.
Ribeira Grande, Ribeira do Paul, Ribeira da Torre,	As palavras cruzavam-se no ar num exercício anti-dialógo. E chocavam-se ao baterem em mim.
que, às vezes, crescem rumorosas,	[...] (SALÚSTIO, 2002, p.21).
caudalosas,	
e levam	
árvores, casas, pedregulhos!	
[...] (BARBOSA, 2002, p. 37).	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Enquanto, por um lado, a poesia enfatiza os aspectos geográficos das ilhas de Cabo Verde, a narrativa entrelaça os aspectos geográficos aos sociais, como se as pessoas também tivessem se tornado as próprias ilhas (isoladas apesar de próximas), e também se verificam esses aspectos na estética como, por exemplo, no poema: “A bárbara melodia das águas nas ribeiras [...]” (BARBOSA, 2002, p. 37), e, na narrativa: “As palavras cruzavam-se no ar num exercício anti-diálogo. E chocavam-se ao baterem em mim [...]” (SALÚSTIO, 2002, p. 21). Observam-se em ambas as obras o movimento das “águas-palavras”, chocando-se contra as “rochas-pessoas”. Para desenvolver essa abordagem reflexiva literária, unindo conteúdo e forma, ou seja, observando-se um letramento estético-literário, é necessária formação acadêmica.

Assim, lendo essas obras da literatura cabo-verdiana, pode-se pensar junto com Franchetti sobre a pergunta inicial: o que se ensina quando se ensina literatura? Ele mesmo apresenta a resposta: “Ensinar literatura, portanto, em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial [...]” (FRANCHETTI, 2009, p. 7). O crítico amplia ainda a reflexão:

Isso não tem uma implicação simples, mas muitas e complexas. Tornar-se herdeiro significa não só poder compreender, mas poder vivenciar em si mesmo o passado. Isso inclui poder deslocar a sua perspectiva temporal sobre vários assuntos, de modo a compreender que quase nada de “natural” existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical [...] (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

Essa continuidade literária, que remete ao início da formação de um espaço social, como no fragmento do poema de Barbosa (2002, p. 37): “Todos passaram/– Chineses, Negros, Americanos, Holandeses [...]” – mas não se encerra nesse início, ao contrário, prolonga-se por tempos e espaços plurais, coloca o leitor diante da herança de uma arte que se elabora por meio da palavra: “Hoje, na sala de espera, a lembrança de Santo Antão e de um silêncio chamado escuro [...]” (SALÚSTIO, 2002, p. 22). Nesses fragmentos das obras de Barbosa (2002) e Salústio (2002), percebe-se a elaboração estética da Ilha de Santo Antão. Dessa forma, caberia(a) professor(a)

promover essa condução do(a) educando(a) a esse tipo de reflexão que parte de aspectos formais, estéticos da literatura cabo-verdiana, considerando o seu aspecto oral/escrito.

Dando sequência à reflexão acerca da importância da formação literária para docentes e, conseqüentemente, para discentes, ainda nos pautando pela abordagem de Paulo Franchetti (2009), verifica-se que, ainda que o estudioso não retome a segunda questão diretamente – o que se aprende quando se estuda literatura? –, ele responde a essa indagação: “Por meio da literatura aprendemos, sim, muitas coisas. Sobretudo aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial [...]” (FRANCHETTI, 2009, p. 7). Essa relativização está clara na narrativa de Salústio (2002, p. 22): “A escuridão é, *pode ser*, uma onda imensa, onde, na crista ou nas entranhas negras, me confronto com um silêncio vazio e estranho. Dolorosamente vazio. Loucamente estranho [...]”.

Franchetti ainda acrescenta: “A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso [...]” (FRANCHETTI, 2009, p. 7”).

E, para ratificar mais uma vez a importância da literatura na educação básica, cita-se novamente Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. 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. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante [...] (CANDIDO, 2004, p. 177).

Ao esclarecer os motivos pelos quais a literatura deve ser ensinada, reforçando sua importância como “fator de civilização” e como elo entre

presente, passado, futuro, apresentam-se os motivos pelos quais a literatura não deve ser ensinada: não deve ser ensinada como pretexto para se ensinar história, geografia, filosofia, sociologia etc.; não deve ser ensinada como um mundo fechado. Também Márcia Marques de Moraes (2020) refuta, em sentido convergente com os pensamentos de Candido e de Franquetti, o uso do texto literário como pretexto para o ensino de gramática, por exemplo, na educação básica. A professora-pesquisadora aborda a função da leitura literária em sala de aula:

[...] o texto literário traz, minimamente, a seu leitor duas experiências ímpares: a primeira, de ordem pessoal, subjetiva e psíquica, qual seja, o exercício da incerteza (dos sentidos, *ipso facto*, do sentido da vida) que nos constitui a todos; a segunda, de ordem coletiva, intersubjetiva e social, qual seja, o exercício de vivenciar uma arena de vozes, plurais, multívocas e paradoxais. Tudo isso, no texto, na literatura, onde mergulha o leitor e realiza, em projeção, as potencialidades do seu psiquismo e de sua sociabilidade, que, simultâneas no seu interior, organizam-se em suposta sucessão nos significantes literários. Daí, a necessidade imprescindível da literatura, da leitura literária na sala de aula [...]

(MORAIS, 2020, p. 362).

Franchetti (2009, p. 12) constata, por fim, que “a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma [...]”. E ressalta a importante função que professores têm de ensinar literatura, sobretudo, às crianças e aos jovens. Evidencia ainda que construir uma educação literária não é tarefa simples, mas complexa e grandiosa, que a leitura é fonte de conhecimento e prazer.

Moraes (2020) também reflete sobre a importância da leitura de textos literários e sobre a diferença entre leitura literária e leitura de outros gêneros que têm por base o texto literário e que estão disponíveis em suporte midiático, tornando-se, assim, de fácil acesso ao leitor contemporâneo, que se engana quando pensa que, em contato com cinema, novela e séries, estão lendo de fato literatura.

Em sentido convergente, Rildo Cosson (2006) também verifica que a leitura literária é diferente de outras leituras presentes na sociedade e no

contexto social de modo mais geral. Para Cosson (2006) a leitura literária requer um tipo de letramento específico, qual seja, o letramento literário: “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2006, p. 67).

Nesse sentido, também Márcia Marques de Moraes ressalta que a leitura literária é diferente da leitura de textos do cotidiano, porque aquela é um processo lento, precisa ser assim, para se tornar “exercício fundamental da reflexão”. E acrescenta: “Definitivamente, a presença da literatura justifica-se não por seu suposto *status* entre outras realizações da língua/linguagem; deve-se, sim, a sua importante função como habilidade e atitude de leitura [...]” (MORAIS, 2020, p. 365). Pode-se observar, por meio das reflexões de Moraes, que estudos de língua e literatura são complementares, sendo a leitura e análise de literatura abordagens fundamentais para a formação do sujeito.

Também Compagnon, num sentido similar, elabora uma defesa das finalidades da literatura: “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo [...]”, pois, mesmo não sendo mais a única a “dar uma forma à experiência humana”, concorrendo com o cinema e novas mídias, encerra um “saber insubstituível, circunstanciado e não-resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 45-46). Ele, então, afirma, conforme observa Almeida (2011, p. 92):

[...] a finalidade que vê na literatura está em consonância com a contemporaneidade do pensamento filosófico que busca nela o encontro com a moral e a ética e, mais especificamente, com a preservação e transmissão da experiência humana contida no saber literário. Seguindo essa ordem de ideias, ele mesmo em algum momento reconhece: sua proposta não difere muito do pensamento clássico e do romântico, uma vez que é evidente a função social desses dois primeiros “para quês” e a contaminação entre um e outro, ou seja, o poder terapêutico de um como extensão do poder pedagógico do outro.

Por fim, Compagnon ressalta a importância da literatura porque coloca o leitor diante do outro. Por meio da literatura, pode-se conhecer o outro e a si mesmo. A literatura esclarece os comportamentos humanos. A literatura é uma constante procura. “A literatura nos ensina a melhor sentir,

e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta como um ensaio [...]” (COMPAGNON, 2009, p.51). A literatura utiliza a palavra como materialidade de sua arte; isso a torna diferente e fundamental no contexto escolar.

Logo, texto literário é uma produção artística; por isso, ao entrar em contato com a literatura, deseja-se que o leitor se sinta em contato com uma obra de arte. Essa aproximação pode possibilitar uma vivência que inclui, além de interesse por desenvolvimento cognitivo, também o desenvolvimento emocional por meio da imaginação, dos desejos, dos medos, das admirações. Sendo assim, quando se trata de “texto e leitura literários, alcançar a dimensão estética é fundamental [...]” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 8).

Considerações finais

Verificou-se que há múltiplas possibilidades de se abordarem textos literários na educação básica e que a literatura é uma arte. Sendo assim, essa arte se apresenta como uma construção de linguagem que exige atenção de professores que trabalham com esses textos em sala de aula, principalmente pelo modo diferente de se apresentar, surpreendendo os leitores quando se afasta do modo comum de fala ou escrita que esperam encontrar ao ler ou ouvir um texto. Por meio da dimensão imaginária, a literatura pode abordar qualquer tema, mas não com pretensões de objetividade, clareza, lógica, praticidade.

Infere-se, por meio da leitura do texto crítico de Paulo Franchetti (2009), denominado “Ensinar literatura para quê?”, que há, na contemporaneidade, necessidade de se apresentar um propósito para o ensino de literatura, um objetivo claro, uma finalidade. Isso se dá porque a sociedade atual se caracteriza sobretudo pelo acúmulo de capital, ou seja, vive-se para produzir mercadorias e obter lucro com a venda desses produtos.

Nesse sentido, a literatura (ensinada na escola), não se molda a essa finalidade. Se, por um lado, português e matemática apresentam finalidades claras para a formação de um estudante, quais sejam, aprender a ler e

escrever (usar a língua culta) e aprender as operações básicas matemáticas (saber fazer contas), por outro, a finalidade da literatura não se faz clara para sociedade, ou melhor, a sociedade busca obscurecer os objetivos do letramento literário, porque não é interessante haver sujeitos críticos, que conheçam o passado e questionem o presente, o que é possível por meio da formação literária.

Logo, torna-se válido reavivar a importância de se conhecer os motivos e as finalidades da formação do leitor literário e o papel do professor e da escola nessa formação. A literatura, como componente curricular, precisa ser justificada como bem cultural que nos identifica e nos constitui como civilização, relevante para a aquisição de uma consciência histórica (ainda que essa consciência não seja adquirida apenas com o contato com a literatura, a literatura questiona o passado, muda a perspectiva da história oficial muitas vezes).

A explicação, contudo, da importância da leitura literária na escola, deve ressaltar que a literatura é a “arte da palavra”; palavra organizada, ela (a literatura) constrói objetos autônomos com estrutura e significado; por isso, sua dimensão estética promove o deslocamento de perspectiva do leitor; por meio da construção forma/conteúdo, permite que o conhecimento adquirido ultrapasse o caráter objetivo, uma vez que o amplia. A literatura denuncia, questiona, humaniza e supera o caos (CANDIDO, 2004).

A formação literária do professor, portanto, torna-se basilar para que o ensino de literatura seja valorizado na escola. Nesse sentido, o professor precisa conhecer a relação entre literatura oral e literatura escrita, considerando o contínuo entre oralidade e escrita, para valorizar a oralidade que o estudante traz consigo de histórias que ouviu antes de ingressar no ensino formal. É importante compreender que se contam histórias desde sempre, que as histórias são fundamentais para a formação humana e que as construções literárias são singulares. Então, constata-se que não há fórmulas prontas para ensinar a ler, ouvir ou assistir a tantas histórias, que a cada dia são novas, tanto por estarem ainda sendo inventadas e contadas quanto por estarem sempre abertas a outras interpretações, cabendo ao professor analisar os textos e lê-los com os educandos.

Referências

ALMEIDA, Geruza Zelnys de. Em torno de “Literatura para quê”? *Revista Criação & Crítica*, n. 6, p. 90-96, 2011.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na prática pedagógica*. São Paulo: Autêntica, 2008.

BARBOSA, Jorge. *Obra poética*. (org.) FRANÇA, Arnaldo; SANTOS, Elsa Rodrigues dos. Lisboa: Coleção Escritores dos países de Língua Portuguesa, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 10.639* de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191. Trabalho original publicado em 1988.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 57p.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

DUARTE, Dulce Almada. A literatura cabo-verdiana (crioula) entre o oral e o escrito. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, n. 13, p. 7-14, 2003.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? *Revista Desenredos*, ano 1, n.3. Teresina/ Piauí, nov./dez. 2009, p.1-7.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. A escrita e as outras linguagens. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 47, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241>>. Acesso em: 29 out. 2022.

GONÇALVES, C. R.; SILVA, V. L. da. Entrevista com Profa. Dra. Márcia Marques de Moraes - Leitura literária e ensino: trouxeste a chave?. *Scripta*, v. 24, n. 50, p. 357-386, 2020. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2020v24n50p357-386>

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SALÚSTIO, Dina. *Mornas eram as noites*. Praia: INL, 2002, p. 21-22.