



A LITERATURA E AS QUESTÕES DO ENSINO

Luzia A. Oliva dos Santos¹

Resumo: Este texto fará alguns apontamentos acerca do espaço que a literatura tem ocupado no ensino. Os aspectos que se evidenciam ao longo da reflexão são provenientes da experiência profissional das últimas três décadas, como também, das leituras e debates realizados no curso de Letras (UNEMAT- Sinop) em consonância com a prática, da qual se tem contato por meio de cursos de extensão na área de literatura e de relatórios específicos elaborados a partir de observação de estudantes de Letras junto às instituições de ensino.

Palavras-chave: Literatura; ensino; currículo escolar.

Abstract: This paper aims to point out the space literature has occupied in teaching. The aspects that are evident throughout the reflection come from the professional experience of the last three decades as well as from the readings and debates accomplished in Letras course (UNEMAT-Sinop) in line with practice, which has been in contact by extension courses in the area of literature and specific reports made by students of Letras in teaching institutions.

Keywords: Literature, teaching, school curriculum.

Desde a implantação do ensino no Brasil, a literatura tem ocupado diferentes contextos e sofrido determinações que vão do gosto do Imperador à escolha proposta pelo currículo. Da retórica e da poética derivaram uma multiplicidade de concepções em torno da presença do texto literário em sala de aula, até a que propõe utilizá-lo como motivação para o estudo da gramática, em livros didáticos, considerando os artifícios de composição literária como “defeitos” a serem corrigidos, segundo a “boa conduta” das gramáticas cheirando a mofo.

Apesar de ser mal interpretada e mal compreendida, a literatura sobreviveu a esses massacres e, aos poucos, apareceu entre os programas escolares, entendida pelos professores de “Língua Portuguesa e Literatura” como manifestação cultural de um povo, sem o rótulo de regional/nacional, como até pouco tempo se lia em estudos dessa natureza. Mas essa aparente presença é duvidosa. Se houve uma “boa vontade” em se repensar o valor do texto literário em sala de aula, houve também uma ditadura explícita nos programas de Governo que reduziu o número de aulas semanais, gerando um distanciamento significa-

1. Doutora da Universidade do Estado de Mato Grosso – Departamento de Letras - Campus de Sinop.

tivo entre a literatura e leitores. Assim, com a restrição da carga horária e a unificação da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o destino dos textos literários ficou a cargo do profissional, que, por motivos de preferência ou de habilidade, tratou a Língua Portuguesa com maior ênfase, como se o artefato literário fosse um produto externo à língua.

Se a sociedade já se sentia desconfortável diante do analfabetismo funcional, com o cerceamento de carga horária e a falta de entendimento por parte de um número significativo de professores, a ausência de leitura literária somente se agravou. Não é necessário apresentar aqui gráficos contundentes para comprovar os índices de aproveitamento em exames e vestibulares, pois até mesmo os meios de comunicação não interessados neste assunto têm veiculado as desastrosas experiências resultantes de concursos como o ENEM e os resultados insatisfatórios diante dos testes para o ingresso de jovens em busca de emprego, em diferentes áreas de trabalho, no que diz respeito à manipulação do texto e sua compreensão. É o que a literatura tem a ver com o quadro social? - perguntaria o leitor mais atento. A questão tem seus desdobramentos.

Um deles é a questão da falta de manipulação do texto literário no meio escolar, uma prática visível ao longo da história educacional brasileira, que afastou, conseqüentemente, o leitor do texto. Se o aluno lia pouco com a presença do texto literário em sala de aula, passou a ler e a interpretar menos com a ausência dele.

Várias alternativas institucionalizadas foram apresentadas no que diz respeito à formação de leitores, incluindo no termo "leitores", os literários propriamente, que contribuiriam no desempenho dos alunos. Dentre elas, o lançamento de parâmetros para nortear o trabalho docente no fortalecimento da formação do aluno em suas competências, para que ocorressem bons resultados não só no âmbito escolar, como também, nas questões de capacitação para o trabalho.

Nem mesmo o receituário prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi eficaz para mudar a prática docente, pelo menos em sua maioria, no sentido de compreender o lugar da literatura entre as demais disciplinas postas pelo sistema. A introdução anuncia aos professores:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País (PCNs, Introdução, 1997, p.13).

Publicados em 1997, os PCNs apresentaram subsídios aos professores para auxiliá-los na compreensão do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mas se eximiram da solução integral dos entraves recorrentes na educação. De fato, eles não cumpriram nem mesmo a função catalisadora, uma vez que não são produto de quem vive a rotina da sala de aula, nem tampouco foram discutidos de forma mais profunda com os principais agentes de transformação a quem foram destinados. Houve a preocupação em se elaborar um documento diretório para o ensino, mas chegou às mãos dos professores sem aviso

prévio, sem recomendações.

Em sua estrutura, por exemplo, observa-se que a literatura não foi apresentada de forma detalhada em sua constituição. Ela aparece num conjunto maior designado *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, que visa, entre outros objetivos, “a analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (Item C, PCNEM, 2000, p.104).

Se apenas este item fosse esclarecido ao meio docente e colocado em prática, efetivamente, no ensino, a realidade teria outra configuração no que concerne ao trabalho com o texto literário e sua rede de associações como o contexto, a natureza, função, organização, estrutura, produção e recepção, conforme aponta o excerto acima. O texto literário não seria objeto apenas de estudos gramaticais ou de estudos diacrônicos para mostrar o quadro das escolas literárias em sua evolução histórica, que promove muito mais um ensino historiográfico do que o conhecimento das especificidades do fazer literário.

Talvez seja esse o fator principal que desencadeia uma rede de contradições no momento de ser apresentado um texto literário ao aluno, quer da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou Médio. Estabelecer as ramificações de significado que alcança sua dimensão cultural tem sido, ao que parece, diante dos relatos e das práticas observadas, o entrave que impossibilita o movimento centrípeto e centrífugo proposto por Frye (2000), na leitura e interpretação de textos literários, bem como sua relação com outras áreas do conhecimento.

Se tal entendimento fosse uma prática constante, e não um obstáculo, a proposta dos PCNs encontraria consonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), por exemplo, quando sugerem o trabalho interdisciplinar:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. [...] Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende (DCNEM, Parecer CEB 15/98).

Se as propostas dos PCNs e das DCNEM não demonstraram resultados satisfatórios na demanda educacional, é porque existem lacunas que podem ser preenchidas, vistas as necessidades locais e institucionais. Isso quer dizer que não é preciso descartar as duas propostas em questão, pois anunciam que “a parte diversificada do currículo poderia atender às especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, conforme propõe a LDB (Art.26), complementando a base comum. Os PCNs reforçam a

ideia ao argumentar que

[...] o desenvolvimento da parte diversificada não implica profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos, quando o contexto assim exigir. O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas (PCNs Ensino Médio, 2000, p.22).

Cientes da abertura que as instituições possuem para montar a parte diversificada e da proposta de trabalho interdisciplinar, os profissionais do ensino, envolvidos com a Língua Portuguesa e Artes, têm o respaldo da lei para incrementar os currículos escolares a ponto de transformá-los em ações atrativas, pelas quais a formação do leitor, por meio de textos literários, atingiria expoentes significativos.

Nesse contexto, os PCNs propõem a compreensão de sistemas simbólicos em diferentes suportes para que as linguagens se inter-relacionem nas práticas sociais e na história, como um eixo integrador que a interdisciplinaridade proporciona. Assim, “as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (PCNs, 2000, p. 19-20) estão postas nesses diferentes suportes que envolvem “o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas” (p.19).

Compreendidos os sistemas simbólicos em seus suportes, a literatura pode assumir o espaço catalisador entre as diferentes áreas, e não ser pensada apenas pelo viés didático ou pedagógico. Assim, seriam esclarecidos os objetivos em torno do ensino da literatura. Ensina-se literatura? Ou, aprende-se literatura? Acerca dessa questão, Frye (2000) apresenta algumas dificuldades que permeiam a natureza da literatura e da crítica literária. Assim, concebe que

[...] a arte, como a natureza, é o assunto de um estudo sistemático e tem de ser distinguida do próprio estudo, que é a crítica. É, portanto, impossível “aprender literatura”: aprende-se sobre ela de uma certa maneira, mas o que se aprende, transitivamente, é crítica de literatura. Da mesma forma, a dificuldade frequentemente sentida em “ensinar literatura” vem do fato de que isso não pode ser feito: crítica de literatura é tudo o que pode ser ensinado diretamente (FRYE, 2000, p.13).

Como as instituições de ensino poderiam, então, viabilizar a presença da literatura em sala de aula, como princípio norteador de formar leitores literários sem a ditadura dos currículos, da carga horária ou dos estudos de crítica literária? Sem dúvida, poderiam ser lançadas diversas respostas a essa indagação, cada uma a partir da concepção de que se tem de ensino, de literatura, de leitor e de estratégias para que o texto artístico seja lido como eixo integrador da interdisciplinaridade.

O nó a ser desatado, de início, é o que se prende à formação do profissional que irá intermediar o contato entre o leitor e o texto (ou outro suporte). Quem é o profissional que atua na área da linguagem? Na Educação Infantil têm-se os pedagogos, preparados para o trabalho com o primeiro e segundo ciclos. São eles os responsáveis por colocar nas mãos dos leitores ágrafos, ainda, o livro. A iniciação feita nesses ciclos desencadeará a proximidade ou não do leitor e o texto futuramente.

Isso se justifica pela natureza peculiar da criança, que se encanta ao ouvir a história contada pelo professor. De ouvinte a manipulador do objeto de seu encantamento, o livro, é um pequeno salto, desde que haja consciência do profissional dessa área, que não se importará se o aluno sabe decodificar ou não. O que é necessária é a promoção do encontro do leitor com o livro de literatura infantil, seja ele apenas ilustrado ou com a história narrada, ou ainda com poemas. Aqui, poderia ser resgatada uma infinidade de histórias do folclore brasileiro, com suas parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, dentre outras, que fariam a ponte entre o texto e a cultura. No caso de Mato Grosso, especificamente, há um fabuloso acervo de textos indígenas, por exemplo, que contribuiriam para a formação do aluno em relação às relações sociais e étnicas.

Nos terceiro e quarto ciclos (hoje há outra nomenclatura, o que equivale a nove anos), tem-se um aluno alfabetizado. É o que prevê a legislação em termos de avanço na aprendizagem, porém, sabe-se que o quadro é demasiado preocupante em termos de qualidade. Nesta fase, a literatura também poderia ser o aporte aos profissionais na manipulação de um conjunto de crônicas, mitos e lendas brasileiros que, certamente, despertariam o gosto pelo texto literário sem as amarras das intermináveis listas de perguntas usuais de livros didáticos que não contribuem em nada para o exercício da fruição do teor artístico a ser absorvido.

Com o volume de itens disponíveis em impressos e em meios eletrônicos, o profissional de Letras, que atua nesses ciclos (ou anos), poderá ter a oportunidade de adequar o cronograma de sua disciplina às necessidades da turma, levando-a a ter uma interação com o texto literário e suas conexões com demais áreas do conhecimento. Não cabe nesta fase a preocupação com a análise propriamente do texto, ou o teor da crítica em torno dele. O que norteará o trabalho é a veiculação dos diferentes gêneros, estilos e autores, levando o aluno a compreender os artifícios da linguagem literária para diferenciá-la de outras formas de linguagem.

Em relação ao Ensino Médio, a questão que envolve a literatura e o ensino torna-se mais acentuada em virtude da cultura que se impôs no meio escolar, elegendo um número de obras do cânone, geralmente, para obedecer às listas solicitadas nos vestibulares ou para o ENEM. Esse fator limita a leitura de obras variadas, pois se destina à formação de um leitor raso, que deverá saber apenas o que os exames cobrarão. Aliada a esta questão, está a de que os autores contemporâneos, como também, os regionais, acabam ficando fora dessas indicações, autenticando os nomes que já foram consagrados pelo cânone.

Além disso, tem-se a ditadura do livro didático ou do material apostilado, ambos com apresentação diacrônica de obras, segundo as escolas literárias, seu estilo e principais nomes. Acompanha essa estrutura pequenos fragmentos, descontextualizados, nos quais

não se reconhecem as características gerais do texto e sua conexão com outras obras e outras culturas. É preciso mostrar ao aluno o que há de específico no texto literário, considerando que cada um, escrito em sua época, apresenta recursos expressivos intrínsecos, o que promove a abertura para compará-los e inter-relacioná-los.

Para que se estabeleça a interação do texto com diferentes áreas, o profissional que atua no Ensino Médio deve atentar para os dois movimentos que poderá levar o aluno a compreender as relações de sentido produzidas na arquitetura do texto. Frye (2000, p.13-4) apresenta duas possibilidades de estudo pertinentes à crítica literária, que podem ser úteis na manipulação do texto. No primeiro, “o estudante dá-se conta de um movimento centrífugo que o carrega para longe da literatura. Ele descobre que a literatura é a divisão central das “humanidades”, flanqueada de um lado pela história e do outro pela filosofia”. Tal movimento faz o caminho de dentro para fora do texto e alcança referenciais que contribuem na sistematização do assunto.

O segundo movimento é denominado de centrípeto, e baseia-se “numa análise estrutural da própria obra” (FRYE, 2000, p.15). Para o autor,

[...] a textura de qualquer grande obra de arte é complexa e ambígua e, ao desenredar as complexidades, podemos incluir tanta história e filosofia quanto quisermos, se o assunto de nosso estudo permanecer no centro. Se não, podemos achar que, na nossa ansiedade de escrever sobre literatura, esquecemos como lê-la (FRYE, 2000, p.15).

Como se nota, o segundo movimento, que se volta ao próprio texto, tem suas limitações, uma vez que “é simplesmente uma série distinta de análises baseadas na mera existência da estrutura literária, sem o desenvolvimento de nenhuma explicação sobre o modo pelo qual a estrutura passou a ser o que é e quais são seus parentes mais próximos” (FRYE, 2000, p.15-6). É imprescindível, então, que haja “o pressuposto de total coerência”, pois “a literatura, como objeto de uma ciência, é, tanto quanto se saiba, uma fonte inexaurível de novas descobertas críticas e continuaria sendo, mesmo que novas obras literárias cessassem de ser escritas” (FRYE, 2000, p.16).

Assim como a crítica lança mão dessas estratégias para estabelecer uma visão sistematizada da literatura, o profissional que atua no Ensino Médio necessita de uma fundamentação que o oriente na condução da leitura de imagens, arquétipos e mitos para realizar os movimentos centrífugo e centrípeto. Dessa maneira, a apreensão de significado não ocorrerá somente num fragmento de texto, e sim, quando se tem a totalidade da obra e do escritor. A partir da visão do conjunto, percebe-se o que o autor diz e como diz, quais imagens lhe são peculiares e recorrentes. Realizando os movimentos apontados por Frye (2000), o leitor poderá extrair o que há de melhor, e com autonomia, pois o que encontra no momento da leitura é o mesmo sentimento que o escritor se propôs a conceber no ato da escrita.

Se for permitida ao aluno a chance de lidar com o texto de diferentes maneiras, o gosto pela leitura será estimulado, contribuindo para amenizar as constantes reclama-

ções acerca da maçante tarefa de responder questionários prontos, fichamentos e provas escritas que não abarcam a natureza estética do texto. A respeito dessa temática, Braga (2006,p.05) afirma:

[...] em nossa trajetória enquanto estudante, não raro, ouvimos colegas queixando-se da inacessibilidade dos significados da literatura, pois “já-mais conseguiriam chegar às conclusões que os professores desejavam” e, por ser assim, tinham aversão pela disciplina que se propunha como um enigma, o qual devorava a motivação, a auto confiança e a constituição do saber literário, que não lhes dava qualquer possibilidade da vitória, de sobrevivência, porque lhes negava instrumental para fazê-lo, castrando-lhes o pensamento.

A negação do instrumental para perceber o valor literário tem sido favorecida, em parte, pela cultura que se impôs na relação literatura/ensino, como apontado anteriormente. Um dos aspectos influenciadores é a figura do professor como “guardião do saber literário”, que se mantém rijo na porta de entrada para a construção do saber criativo, conforme aponta, também, Braga (2006, p. 05):

[...] muitos professores construíam sua própria torre de ametista e lá, preciosos, se protegiam de qualquer “ousadia” ou tentativa de leitura criativa e crítica de seus alunos. E, então, aprender literatura, tornou-se um jogo de adivinhas, não dos sentidos conotativos, singulares, simbólicos das palavras, das construções poéticas, mas dos sentidos que o professor havia atribuído ao texto; e, dessa forma, os que ousavam falar, falavam o que os professores queriam ouvir e não, necessariamente, a expressão de sua visão particular do objeto.

Se a literatura for entendida como manifestação artística, certamente, o professor irá deslocar a prática de leitura e compreensão do texto não mais para o estudo historiográfico e como componente obrigatório curricular. Não se descarta o elemento historiográfico porque se entende que as obras de um autor se localizam num espaço e num tempo e devem ser lidas pela ótica das questões que tangenciam a cultura, a história e costumes transsubstanciados em matéria literária. O que se quer evidenciar é que o fator historiográfico apenas, isolado de fatores estéticos da obra, não dará conta de promover a leitura e a compreensão de modo autônomo, sem que o aluno tenha que, necessariamente, dizer o que o professor pensa e quer ouvir.

Não se trata de um trabalho fácil para a realização dessa empreitada, uma vez que a proposta de ler o texto literário e discuti-lo com os alunos requer preparação prévia do profissional que se vê às voltas com uma carga horária exaustiva e não tem uma estrutura pertinente ao que se considera ideal para a formação de leitores literários. Não é uma justificativa a questão de tempo e estrutura para a funcionalidade do ensino, mas interfere na motivação do professor que, diante da urgência, lança mão do caminho mais fácil e mais curto, utilizando o que está posto.

Levar o aluno a ser criativo como leitor e produtor de significados é fazê-lo participar como atuante no ato da leitura. O professor será o intermediador no movimento entre a leitura e a descoberta dos inúmeros significados que o texto pode revelar, uma vez que o texto literário difere dos demais em sua construção subjetiva, possibilitando uma viagem. Nesse papel, haverá a interferência no momento em que o leitor se afasta das dimensões que se podem delimitar dentro das margens de significação. Não se pode permitir, por outro lado, que o aluno estabeleça qualquer leitura, entendendo ser isso liberdade de percepção.

Outra medida cabível no âmbito da escola, em qualquer nível, é a escolha dos textos. Na maioria das vezes, o aluno não participa dessa escolha, não opina, não tem liberdade de sugerir ou de escolher uma obra que satisfaça sua posição de leitor. É o caso, por exemplo, da ausência de textos da literatura de massa nas salas de aula, em função do que já foi explicitado anteriormente a respeito do cânone, o que resulta na insatisfação de crianças, adolescentes e jovens no desenvolvimento do hábito da leitura e no despertar pelo gosto literário.

São elencadas obras literárias que, muitas vezes, não condizem com a fase em que os alunos se encontram, ou o estilo de época muito distante da capacidade linguística que possuem. Ocorre aí um descompasso entre a formação do leitor literário e a necessidade de executar os programas das disciplinas. Para que haja sentido para o aluno, o texto deverá fazer sentido perante as experiências que o cercam e o mundo no qual habita. Sem esse princípio, a leitura será enfadonha e desencadeará resistência no tocante à aproximação de obras que solicitem maior desenvoltura para compreender seu universo de significação:

[...] o ensino de Literatura precisa ser repensado e libertado de associações ideológicas ou históricas que sirvam a uma determinada classe social que dita quais obras literárias devem ser modelos para a leitura; de que forma a escola deve trabalhá-las em sala; o que deve ser ensinado. E desvinculado de pedagogias que ofereçam receitas a serem seguidas, importadas de realidades estrangeiras (DUARTE; WERNECK, 2005, s.p).

Os apontamentos feitos, ainda que superficiais, desembocam em vertentes sinuosas historicamente. Trata-se de cursos de graduação que formam os profissionais responsáveis pela educação básica. Se há defasagem nas estratégias de leitura e interpretação de textos literários, deve-se, em parte, às demandas da qualidade de formação. Atualmente, o que se percebe nas estruturas curriculares dos cursos de Letras, por exemplo, é um acinte em termos de formação de formadores. Apeira-se a cursos genéricos, pois há uma confluência de áreas e disciplinas que desaguam num mar confuso.

Os cursos têm liberdade para construir suas matrizes, mas acabam sendo sugados pelas incontáveis leis que regem a carga horária e a distribuição entre as disciplinas pedagógicas e as específicas. Ocorre que, por influência de formação de seus professores ou de características regionais, os cursos tendem a priorizar determinadas áreas em detrimento de outras. Uns priorizam a Linguística e outros a Literatura, além de terem que se ocupar com as demais disciplinas do tronco comum. Com o emaranhado de assuntos, conceitos

e atividades complementares, onde há espaço para uma formação de fato? Ela deveria ser uma constante em todas as áreas, e mais, entre elas. A inter e a multidisciplinaridade congregariam em torno das atividades, o foco da formação de formadores, o que resultaria num profissional capacitado em conteúdo e em metodologia. Mas, o que acontece é que há uma preocupação em dar conta de conteúdos e de programas, e a formação pedagógica nem sempre é aliada ao que se estuda.

De início, há uma prática nos cursos de Letras de atribuir as disciplinas pedagógicas a profissionais formados na área de Pedagogia, que, por sua vez, transitam mais facilmente entre os parâmetros de sua área. Com a literatura, por exemplo, o professor das disciplinas pedagógicas, exigidas por lei na matriz curricular, poderia estabelecer um vínculo entre os conceitos e a atuação na área específica, mas como não é habilitado em Letras, como se dará esse trânsito? A lacuna, muitas vezes, dá-se em função de habilidades e não somente da disposição do quadro de disciplinas que o curso prevê. Ainda se produz um ensino compartimentado, ao gosto da ditadura militar, que vê na parte a possibilidade do enfraquecimento do todo. Cada professor, em sua disciplina, pensa o que é possível fazer para “dar conta” do que prevê a ementa. Às vezes, não conhece sequer o que o outro professor trabalha noutra disciplina da mesma turma.

Vive-se a era da informação instantânea e os cursos de Letras continuam murados em suas salas de aula com quadro branco ou de giz, com mínimos recursos audiovisuais, exceto as grandes instituições que receberam incentivos há muito tempo e se instrumentalizaram. Com raríssimas exceções no Brasil, a qualidade dos cursos superiores, e de modo específico, Letras, tem sido uma questão intrigante, pelo menos por parte de profissionais que ainda entendem que um curso superior, de universidade pública, tem, no mínimo, de ser concebido como um espaço formativo, de debates acadêmicos, da prática da leitura e do desenvolvimento da criatividade, para que os formados não realizem as mesmas ações que se têm repetido ao longo de décadas, reiterando o modelo que vivenciaram na universidade.

Além disso, há implícito na formação superior uma série de interesses que distorcem o sentido de sua existência. Um curso de Letras não pode ser analisado apenas pelo viés produtivo de um município, pois abriga em seu escopo muito mais que mera atividade econômica. Nele, há de se fazer ciência, e ciência se produz a partir de uma formação de qualidade, pela qual o discente se instrumentalizará para o exercício de formação de leitores nas escolas em que atuará.

Se um aluno de um curso de Letras, no estado de Mato Grosso, por exemplo, “passar” pelo curso sem que tenha refletido a constituição lexical influenciada pelos indígenas, ou se não tiver contato mínimo com os textos de Ricardo Guilherme Dicke, da Tereza Albues, ou de outros nomes relevantes da literatura produzida em sua região, irá repetir o mesmo modelo quando estiver ocupando a posição de formador. Não se lê e não se estuda acerca de algum tema se não houver a mediação, seja pela universidade, pela prática da pesquisa ou por influência de outros suportes, até mesmo os midiáticos.

O reflexo do quadro que se emoldura no ensino básico desprende-se do painel montado na universidade. A lacuna estampada na manipulação do texto literário na Educação Básica deixou de ser preenchida por uma formação integral. Charlot (2005) aponta para

três situações em que se mostram as relações com o saber e com a escola: a pesquisa e a sala de aula, o diálogo entre a teoria e a prática e as relações entre as práticas, a pesquisa e a política. O aspecto mais relevante de sua reflexão para o assunto aqui discutido é o que diz respeito à formação de professores. Primeiramente, o autor considera que passou “anos fazendo de conta que formava professores” (p.89), pois a formação é um ato complexo:

E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil formar professores, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar um professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil (CHARLOT, 2005, p.89).

Nas três advertências de Sacristán (2005), encontra-se a “suspeita” de “que professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles” (p.81), pois discute-se a prática alheia; “que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças” (p.81) e que “quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos” (p.81).

Se não é fácil estabelecer uma vertente reflexiva a partir do local em que os pesquisadores falam acerca dos professores, como mostram os dois acima, não será, também, possível entender com clareza o movimento entre a teoria e a prática do profissional que a universidade forma. É aqui cabe um adendo. Depois que o discente sai dos muros da formação, a universidade não tem, ou pouco tem, informações a respeito de seu destino.

Não há registros ou uma pesquisa mais estruturada que permita saber os caminhos que este profissional tem trilhado e quais os entraves que tem encontrado no seu percurso. Dessa maneira, a formação continuada tem ficado órfã de um responsável institucionalizado, pois à universidade cabe a formação inicial. Em Mato Grosso, conta-se com o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), criado para tal finalidade, mas ainda não se têm resultados sistematizados que deem conta da eficácia da ação.

Na área de literatura há uma vasta produção de estudos em torno de obras que se vão descobrindo a cada dia e que precisam ser levadas ao conhecimento dos professores para que estes disseminem o acervo contemporâneo ao lado dos canonizados. Se a universidade não interfere na formação continuada, por exemplo, o conhecimento gerado fica circunscrito às estantes da biblioteca, uma vez que os professores ficam reféns de uma política que não gera espaço para a pesquisa.

Nesse sentido, Charlot (2005) chama a atenção para o fato de que “os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação” (p.90). Vê-se, então, que não há ressonância entre o que se produz nas pesquisas e a realidade do ensino nas escolas, pois “a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos” (p.90). Enquanto a pesquisa se ocupa de “certos aspectos”, diz Charlot (2005), “o ensino é algo globalizado”. Diante disso, o discurso do pesquisador e a prática da sala de aula nem sempre

se encontram, por diversas razões, pois a direção das pesquisas nem sempre atingem as necessidades de salas de aula.

O que se apontou aqui faz ver que as relações entre a literatura e o ensino perpassam questões muito mais sérias. São somados ainda fatores que envolvem a ideologia de mercado, que entende o profissional como produtor, suas as condições de trabalho, que flagram o descaso do poder instituído, além das questões salariais e outros entraves que os acompanham. Um rolo compressor que assola as perspectivas de se ter um ensino alicerçado em condições básicas de desenvolvimento, contendo a valorização do profissional, a formação de qualidade prevista nas IES e na formação continuada. A literatura, ainda enclausurada nos andaimes dos guardiões do saber, espera pela libertação para alcançar os espaços do debate livre e da formação do homem nômade, transeunte entre o rural e analfabeto e o urbano alfabetizado, entre a cultura oral e de massa que o absorve nos corredores da urbanização. Não se pode continuar o emblema da literatura ser, ainda, “linguagem de celebração e terno apego, favorecida pelo Romantismo, com apoio na hipóbole e na transformação do exotismo em estado de alma”, conforme apontou Candido (1989). Para o crítico,

[...] ligam-se ao analfabetismo as manifestações de debilidade cultural: falta de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais); inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura, devido ao pequeno número de leitores reais (muito menor que o número já reduzido de alfabetizados); impossibilidade de especialização dos escritores em suas tarefas literárias, geralmente realizadas como tarefas marginais ou mesmo amadorísticas; falta de resistência ou discriminação em face de influências e pressões externas. O quadro dessa debilidade se completa por fatores de ordem econômica e política, como os níveis insuficientes de remuneração e a anarquia financeira dos governos, articulados com políticas educacionais ineptas ou criminosamente desinteressadas (p. 141-2).

Compreende-se que a Educação Básica terá, efetivamente, um papel fundamental na construção de um leitor ativo e crítico, alfabetizado em sentido amplo do conceito, mas não se pode visualizá-lo sem antes ajustar os ponteiros do Ensino Superior que tem a função de renovar o conhecimento a partir da formação que conjuga a teoria e a prática, que desfaz as fronteiras culturais e promove a educação inclusiva.

Referências

- BRAGA, P. C. O ensino da literatura na era dos extremos. **Revista Letra Magna**. Ano 03, nº05, 2º semestre de 2006. Disponível em: www.letramagna.com. Acesso em 01 de abril de 2011.
- CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: _____. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação e Cultura, 1998. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 de abril de 2011
- DUARTE, M. N.; WERNECK, L. A literatura e o ensino de leitura para o público juvenil. **Cadernos do CNLF**, vol. IX, nº6, 2005. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em 05 de abril de 2011.
- FRYE, N. **Fábulas de identidade: estudos de mitologia poética**. Trad. de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e Cultura, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de abril de 2011.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação e Cultura, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de abril de 2011.