



(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Danielle de Almeida Menezes¹, Fábio André Coelho²

RESUMO: Este artigo tem como proposta discutir a importância da literatura para a formação do leitor da educação básica a partir da problematização da formação do professor de literatura e dos reflexos desses processos formativos, nos contextos escolares e universitários. Pretendemos apontar aspectos pertinentes à conscientização de cada um dos sujeitos, formandos e formadores, no processo de educação literária, ou seja, no contexto da aprendizagem de leitura e compreensão do texto literário. A partir de uma breve análise dos nomes das disciplinas voltadas para a área de literatura dos currículos de três universidades do Rio de Janeiro, buscaremos compreender aspectos da formação de professores de literatura para a educação básica e como essa formação se reflete nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária, Formação do leitor, Formação do professor.

ABSTRACT: This paper aims at discussing the importance of literature to the education of readers along the years of Basic Education, taking as a premise the formation of literature teachers and the reflexes of their formative processes in school environment and university settings. We intend to discuss some relevant aspects to the awareness of each of the subjects involved, students and teachers, in the process of literary education, that is, in the context of learning, how to read and understand literary texts. Starting from a brief analysis of the names of subjects directed to the area of literature in the curricula of three universities in Rio de Janeiro, we intend to understand aspects regarding the education of literature teachers who will teach at secondary schools and how this education is reflected in classroom.

KEYWORDS: Literary education, Readers' development, Teacher education.

Introdução

A aprendizagem da leitura se dá pela vivência no mundo, na escola, nas situações mais inusitadas e nas cotidianas, revelando-nos sujeitos da ação/recepção desveladora dos códigos linguísti-

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: danielle.menezes1981@gmail.com.

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: fabioandrecoelho@ig.com.br.

cos e literários. É por meio dos diálogos que o sujeito se apropria dos conhecimentos adquiridos e se posiciona diante do outro. Por meio da leitura, nós “lemos” os sujeitos e nos defrontamos com as produções significativas de outros usuários da língua escrita, fazendo-nos compreender melhor o papel de cada sujeito histórico e o universo que promove vínculos entre os homens.

É inegável que todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas os literários contêm a particularidade de ampliar as significações, na tentativa de imprimir a totalidade do real. Isso porque a escrita literária vai além do ato de (des)escrever algo; ela amplia as maneiras de o homem pensar, agir, e sentir, sobre os fatos que o levam a ter empatia, repulsa ou outro tipo de emoção por lugares e épocas distintos ou familiares. Portanto, com o propósito de contribuir para a discussão que se adensa em nossa sociedade sobre a relevância de uma educação literária eficaz, buscaremos, nas próximas linhas, abordar alguns aspectos pertinentes às práticas de leitura na formação do leitor e do professor de literatura, tratando da função social da leitura, da responsabilidade da escola na formação do leitor, da relação de aprendizagem da leitura com o mundo, da leitura da literatura, dos interesses literários e do prazer do texto, do papel da literatura em currículos de licenciatura em Letras, das inquietações dos graduandos e do reflexo dessa formação na sala de aula, dentre outros assuntos, todos debruçados na atividade ousada de se compreender os (des)caminhos da formação e do ensino literário.

O leitor literário em formação

Antes de falarmos sobre a importância da leitura e da educação literária, é relevante considerarmos como o leitor de literatura edifica a “visão do todo”, ou seja, a cosmovisão do mundo, por meio da linguagem humana com seus conceitos, descobertas, inferências, metáforas, comparações, dentre outros componentes que perfazem a construção linguística. Muitos dos nossos leitores/alunos ou alunos/leitores trazem, da sua vivência pessoal, elementos que os ajudam a ler o que está nas linhas, nas entrelinhas e fora das linhas, no universo imaginário, nas fantasias textuais. A simbologia das palavras e das expressões mais complexas revela a ligação do leitor com o tempo e o faz abstrair, e ao mesmo tempo captar, as informações contidas nos mais variados textos, inclusive, os literários. No momento em que abstraímos algo, ocupamo-nos de guardar, registrar e ordenar as sensações do universo, na tentativa de captarmos o máximo de sentidos que o mundo possa nos oferecer. Acreditamos que a leitura literária passa por esse caminho.

A construção do mundo por meio da linguagem consiste num ato de envolvimento da concretezude das coisas com os sentimentos das palavras. Além disso, as práticas linguísticas presentes nos textos literários representam ações tipicamente engenhosas, com certo poder de captação do leitor e de muita inspiração. No ato de leitura, o nosso modo de imaginar compreende tudo aquilo que nos envolve e nos rodeia, deixando por transparecer a nossa consciência sobre o estar e permanecer nesse mundo. O educar pelo texto, sobretudo literário, nos remete a atividades de ensino voltadas para a apreensão das múltiplas manifestações da língua e das culturas que norteiam nossas práticas leitoras. Segundo Aguiar:

O mundo é uma tecedura de textos. Frente aos textos, a leitura. A leitura das coisas, do tempo, das relações, dos homens, do espaço. A leitura da própria leitura para fazer saber a língua com sabor de beleza, plasticidade, criatividade, ludismo. Porque o estudo da língua é uma atividade lúdica. Apaixonante. Erótica. Falar já é, em si, um ato

erótico, no sentido de que o fazemos para manter-nos no espaço da pulsão de vida. O silêncio só é morte quando não fala (AGUIAR, 2008, p. 165).

Nesse sentido, nossas perspectivas para uma educação literária se delineiam na tentativa de fazer com que os leitores, iniciantes e já iniciados, percebam a significação dos textos, por meio das variadas possibilidades cognitivas, da observação das conotações, da descoberta dos meandros espectrais dos parágrafos ou estrofes, da análise socioideológica daquela que é a matéria-prima do texto, a palavra.

É salutar entender que a educação literária esteja relacionada com as práticas cotidianas da sala de aula, na busca pela discussão dos fatos apresentados, no pleno alcance do exercício da linguagem, no reconhecimento do real individual e sua relação com o imaginário coletivo. Nesse caminho pedagógico, as subjetividades, as sensações e a ficção dialogam a todo instante, levando o leitor à sua composição sobre o comportamento do homem e do mundo. Acreditamos numa visão de literatura com a qual o leitor possa desenvolver sua imaginação ficcional/real, potencializar sua criatividade e apurar, a todo tempo, a sua sensibilidade. Nesse momento, o texto literário deixa de ser objeto de obrigação, para tornar-se uma espécie de sujeito que se interlocuciona com o seu leitor, mostrando-lhe a beleza da língua literária ausente do lugar comum, presente no deleite das palavras, no prazer do riso, no encanto do drama, e em tantos outros espaços artísticos. Não podemos desacreditar da hipótese de a literatura também validar as aventuras e os sonhos de cada leitor. Se pensarmos que as palavras nos levam às suas fontes, é possível que nossa educação literária não se firme na estrutura morta do texto, mas na do universo instigante, prazeroso e vivo do discurso literário.

É Rubem Alves (2000) quem considera o ato de leitura um fazer amor com as palavras, abordando também a necessidade de ensinar aos alunos/leitores uma espécie de “pulsar do texto”, algo como um erotismo dos vocábulos. Nesse fio ideológico, localizamos as associações feitas por muitos estudiosos, quando usam as expressões “prazer”, “sedução”, “deleite”, a respeito de buscarmos esses elementos nas linhas textual-literárias. Dentre tantos “desejos”, o que pretendemos é, por meio da linguagem, encontrar o encantamento das narrativas, para que o ensino de literatura obtenha, dentre tantos sentidos, a manifestação da magia sensorial e da arte expressiva.

Ao pensarmos que a educação literária pode fazer o leitor compreender que o plano real se apropria e transgredir o plano do imaginário, direcionamos nossas ações pedagógicas para o entendimento de uma literatura que não confere total exatidão do real, mas que revela várias possibilidades de experimentarmos as situações vivenciadas. Cada leitor tem, dessa forma, uma maneira particular de experimentar suas leituras e de transmitir o dizível e, por vezes, o indizível. Quando isso acontece, o ensino literário se firma como um dos caminhos, para que o leitor se aproxime de possíveis respostas às suas indagações. Quanto à especificidade do texto literário, os PCN reforçam que:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (2001, pp. 37-38).

Tal pensamento nos leva a refletir sobre a postura arrogante que a escola tem manifestado no tratamento dado à educação literária. Sempre tratados como apêndices do ensino de Língua Portuguesa, os textos literários servem majoritariamente para atividades de interpretação e ilustração de elementos pré-estabelecidos da construção de narrativas ou de poemas, ou, então, para atividades que reduzem a literatura à sua historiografia, isso quando não são utilizados como pretexto para o aprimoramento do conhecimento gramatical puramente. Na esteira dessa discussão, vale reforçar que o tratamento ainda oferecido em algumas escolas à literatura nos mostra que, por vezes, esse ensino tem se revelado apenas mera decoreba de estilos de época e de autores consagrados, como também um estudo enfadonho das figuras de linguagem, sem propósitos de uma análise expressiva e social. É preciso que a poesia não seja mais vista como um agrupamento de palavras rebuscadas e que as histórias passem a fazer sentidos vários para os leitores. Várias são as perguntas que nos surgem a partir desse problema: as leituras são para a escola e não para os leitores? Devemos nos preocupar em formar o hábito ou o gosto pela leitura? Como chegar à espontaneidade da leitura? Percebemos, na prática, que os leitores não consideram a leitura como um “acontecimento”.

Segundo Diana Marchi, “Para muitos, a leitura de livros de literatura é muito exigente, cansativa, monótona, demorada, enquanto os jornais e as revistas são de leitura rápida e, por isso, agradável” (2006, p.160). Fica para os leitores a sensação de que o tempo foi perdido. A grande conquista a ser pleiteada é o alcance da sensibilidade, provocando a formação de sujeitos históricos, envolvidos com o tempo, o espaço e a memória. Esses devem ser capazes de ler todas as linguagens e códigos, relacionar a linguagem literária com a fotográfica, a cinematográfica e com os meios, como o cinema, internet, televisão, a fim de perceberem a diversidade dos textos e as experiências sensoriais que eles podem proporcionar. Acrescentamos as palavras de Maria de Lourdes da Trindade Dionísio a respeito desse assunto:

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto onde se leem comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceitos relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores (2000, p. 96-97).

A aula de literatura não pode oferecer ao aluno/leitor um prazer controlado, medido, nem pode se resumir a uma aula de leitura de textos literários, para que cada um tenha sua obrigação cumprida. É então que se torna necessária uma tomada de consciência sobre o letramento literário, esclarecendo ao leitor que os livros não falam por si mesmos e que a escola é um lócus de conhecimento (COSSON, 2006), onde a literatura deve ser explorada de maneira apropriada, com vistas a promover questionamentos e diálogos entre os sujeitos da leitura. Segundo o autor, “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27). Dessa forma, para que a atividade de leitura seja significativa, o leitor precisa estar aberto aos significados do mundo e à potencialização da palavra, na intenção de dizer o que se quer revelar nas linhas de cada texto.

Concordamos com Cosson (2006), ao nos apontar que a leitura literária não pode ser tratada como atividade solitária, mas deve ser elevada a um ato solidário. O leitor, no compartilhamento das leituras, expõe as variadas maneiras de observar cada contexto e agir, inferir sobre ele, realçando o prazer tão esperado nessas experiências leitoras. Estar num mundo envolvido pelas palavras dá ao leitor a capacidade de se integrar à sociedade e de se afastar da ignorância. Portanto, precisamos fomentar a ideia da essencialidade do letramento literário no processo educativo e entender que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Sobre a socialização da leitura, destacamos sua relevância na formação de leitor, ao percebermos que os livros selecionados para as leituras nem sempre correspondem às expectativas do aluno, causando a desmotivação prejudicial à educação literária. Vários são os fatores que provocam o desinteresse dos alunos, mas apontamos aqui os programas que ditam os livros a serem lidos e as finalidades pedagógicas. Em muitas ocasiões, não se identificam os propósitos das leituras e, quando se consegue entendê-los, nem sempre são satisfatórios, considerados irrelevantes para a formação sociocultural e letrada dos leitores. Os textos devem prezar pela combinação atualidade/diversidade, priorizando uma escolha de textos que contemple a leitura do que é recente, do que é cânone e que, acima de tudo, promova o prazer da literariedade contida nas obras lidas.

Cadernatori (2009) aborda a questão de ler para a escola e ler para a vida e demonstra seu espanto com a seleção dos livros feita para os exames regulares de vestibulares, no Brasil, indagando sobre o perfil do público que lerá essas obras, chamando-nos a atenção para essa descon sideração. A autora destaca a expressão “leitura burocrática” como aquela que é exigida apenas como meio para se atingir um fim. Nesse momento, constatamos que, normalmente, ao leitor é vedada a possibilidade de expressar o que sentiu do texto, tendo que voltar sua atenção para a atitude menor de dizer o que o autor quis contar no seu texto. Triste realidade essa.

Se a formação do leitor passa pela sua inserção no enquadramento cultural a que está exposto, a escola deve efetivar a associação entre a cultura coletiva e o texto trabalhado em sala, para que o aluno possa se reconhecer naquela representação da realidade. Sobre o tema, Ceccantini (2000) nos atenta para a consciência da “estética da formação”, explicitando seus três sentidos: o tema – “uma primeira significação, a mais imediata, remete para a temática de que se ocupa a maior parte das obras, no caso, a busca da identidade e o processo de amadurecimento do jovem, do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético entre outros aspectos” (pp.435-436); o ser em formação – “num segundo sentido, *formação* seria levada em conta considerando-se a instância da *recepção* das obras, isto é, como aspecto diretamente ligado à predeterminação do público leitor” (p.436); e a formação literária em contraste com a pedagógica – “a terceira acepção, talvez a de visada mais ampla, tenta associar a noção de *formação* à literatura juvenil, em substituição à pecha de literatura *pedagógica*, com que durante longo tempo arcou” (p.437). Dada essa consciência ideológica, confiamos o poder fecundante da literatura e a possibilidade de o leitor se lançar num universo imaginário, livre e repleto de compromissos com aquilo que se compreende dos textos. Além disso, espera-se que os alunos se sintam atraídos por outras leituras e que

busquem outros textos fora do contexto escolar. Consideramos que os traços apontados acima contribuem para o exercício contínuo, democrático e autônomo do leitor em formação.

Contudo, reconhecemos que esses traços ainda não fazem parte, por razões diversas, dos saberes construídos e das salas de aula daqueles que verdadeiramente podem implementar mudanças educacionais: os professores. A consequência disso aparece quando constatamos os baixos índices educacionais do país, como os resultados obtidos por meio de avaliações nacionais (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB³) e internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA⁴). Essas avaliações mostram que a maioria dos concluintes brasileiros da educação básica (ensino médio) não tem conseguido alcançar as metas mínimas previstas para seu segmento de ensino e demonstram grandes dificuldades no que concerne ao entendimento de textos simples. Esses achados não são responsabilidade exclusiva dos conteúdos trabalhados nas aulas de leitura e literatura e, obviamente, são sintomáticos de todo um sistema educacional frágil, cujos componentes curriculares têm sido precariamente apresentados a milhares de crianças e adolescentes. Contudo, tais dados são *também* de responsabilidade das aulas de leitura e literatura, as quais, pelo que se constata dos resultados educacionais à disposição da sociedade, têm falhado (dentre outras razões, pelas escolhas metodológicas anteriormente mencionadas) em fomentar o hábito da leitura, formar leitores literários e, conseqüentemente, contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo que os circunda e promover mudanças em suas próprias vidas e na sociedade.

Nesse sentido, em se tratando especificamente de leitura literária, é fato que, para muitos jovens, o acesso à cultura letrada se faz por meio exclusivamente da escola e os únicos mediadores de leitura com quem têm (ou deveriam ter) contato são seus professores. Assim, se os docentes falham (seja por desconhecimento ou por insegurança) em oportunizar o contato com obras literárias, de maior e menor complexidade, de maior e menor proximidade com a(s) realidade(s) de vida, fica comprometido o desenvolvimento do prazer estético e o conhecimento cultural dos alunos. Evidentemente, são inúmeros os fatores, de ordem política, social e econômica, que comprometem a formação de leitores literários na escola. Não teríamos como esgotá-los nesse texto e sequer dominamos ou conhecemos todos. Porém, devido à nossa experiência como professores formadores, propomo-nos a discutir um aspecto que, certamente, alimenta a ineficiência da escola em promover uma educação literária de qualidade e igualitária: a formação do professor de literatura. Na próxima seção, portanto, debruçamo-nos sobre essa questão.

A formação do professor de literatura

Em nossa prática como professores formadores de línguas e literaturas, habitualmente nos confrontamos com diferentes inquietações por parte de nossos alunos. Dentre as principais e mais frequentes queixas que nos apresentam, destacam-se a profunda insegurança e o sentimento de despreparo com relação ao ensino de literatura / textos literários na escola básica. Em outras palavras, recorrentemente, frases do tipo “não me sinto preparada(o) para ensinar literatura” ou

3 Para mais informações: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1510200>. Acesso em 22 abr 2016.

4 Para mais informações: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. Acesso em 22 abr 2016.

“acho mais fácil dar aula de língua do que de literatura” participam do contexto das aulas. De modo a tentar oferecer um possível entendimento acerca da motivação por trás da produção de afirmações dessa natureza, nesta seção, abordaremos duas questões que julgamos centrais: o modo como a literatura é abordada no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras e a percepção / concepção possivelmente construída por licenciandos do que seja literatura.

Após analisar os fluxogramas dos cursos de licenciatura em Letras Português-Literaturas, disponíveis nos sites de três universidades públicas do Rio de Janeiro, elaboramos o quadro a seguir, que contempla as disciplinas obrigatórias voltadas para a área de literatura no currículo desses cursos ao longo dos semestres. Devido aos limites deste texto, não foi possível contemplar outros cursos de Letras, como Português-Inglês, Português-Alemão etc. Contudo, podemos afirmar que a diferença principal diz respeito à nacionalidade enfocada nas disciplinas que tratam de literatura, mas não na abordagem aparentemente oferecida aos conteúdos, conforme os títulos levam-nos a pressupor. Nesse sentido, cabe ressaltar que não tivemos acesso às ementas das disciplinas e / ou aos planos de curso; portanto, as considerações iniciais recaem sobre os nomes dados às disciplinas. É importante dizer também que não nos propomos a esgotar as análises possíveis para o quadro e, por isso, limitar-nos-emos a aspectos que contribuam para a argumentação que buscamos desenvolver.

Quadro 1: Disciplinas de Literatura⁵

	UFRJ ⁶	UERJ	UFF
1º período	- Teoria Literária I	- Introdução à Cultura Brasileira I - Introdução à Cultura Portuguesa I - Teoria da Literatura I - Prática de Interpretação de Textos I ⁷	- Literatura Brasileira I - Teoria da Literatura I - Matrizes Clássicas ⁸
2º período	- Teoria Literária II - Fundamentos da Cultura Brasileira I	- Introdução à Cultura Brasileira II - Introdução à Cultura Portuguesa II - Teoria da Literatura I	- Literatura Brasileira II - Teoria da Literatura II
3º período	- Cultura Portuguesa - Teoria Literária II - Fundamentos da Cultura Brasileira II - Literatura Comparada I	- Cultura Clássica I - Literatura Brasileira I - Literatura Portuguesa I - Teoria da Literatura III - Práticas de Leitura Ensino Fundamental e Médio ⁹	- Literatura Brasileira III - Teoria da Literatura III

5 As instituições estão identificadas no presente trabalho pelo fato de os fluxogramas analisados serem de domínio público:

http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Gradua%C3%A7%C3%A3o/Fl_Literaturas_L_D.pdf

http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_Literaturas_licenciatura.pdf

http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_Literaturas_-_licenciado_novo.pdf

4º período	- Poesia Portuguesa I - Teoria Literária IV - Poesia Brasileira I - Literatura Comparada II	- Cultura Clássica II - Literatura Brasileira II - Literatura Portuguesa II - Teoria da Literatura IV	- Literatura Portuguesa I - Literatura Brasileira IV
5º período	- Poesia Portuguesa II - Cultura e Civilização da América Hispânica - Ficção Brasileira I - Poesia Africana em Língua Portuguesa	- Literatura Clássica I - Literatura Brasileira III - Literatura Portuguesa III - Prática de Interpretação de Textos II ¹⁰ - Est Ling Port e Lit Bras I ¹¹	- Literatura Portuguesa II - Literatura Brasileira V
6º período	- Poesia Portuguesa III - Literatura Hispano-Americana - Poesia Brasileira II - Ficção Africana em Língua Portuguesa - Didática de Português-Literaturas I ¹²	- Literatura Clássica I - Literatura Brasileira III - Literatura Portuguesa III - Metodologia do Ensino de Leitura e Literatura - Est Ling Port e Lit Bras II ¹³ - Est. Materiais para Ensino de Lit. ¹⁴	- Literatura Portuguesa III - Literatura Brasileira VI
7º período	- Narrativa Portuguesa I - Ficção Brasileira II - Didática de Português-Literaturas II	- Literatura Brasileira V - Literatura Portuguesa V	- Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I
8º período	- Narrativa Portuguesa I - Questões da Literatura Brasileira	- Literatura Brasileira VI - Literatura Portuguesa VI	- Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Ao observarmos as disciplinas dispostas no quadro, percebemos que há semelhanças entre as ênfases oferecidas pelas três universidades. A esse respeito, o primeiro aspecto que chama atenção é o predomínio de disciplinas voltadas especificamente para a abordagem de conteúdo referente à Literatura Brasileira e à Lusitana, o que deixa entrever, pelos recortes apresentados, uma pers-

6 Levamos em consideração o fluxograma do curso diurno.

7 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina pode abordar o trabalho com textos literários.

8 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde questões relacionadas à literatura.

9 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde o trabalho com textos literários.

10 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde o trabalho com textos literários.

11 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

12 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde questões relacionadas à literatura.

13 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

14 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

pectiva fragmentadora da literatura em nacionalidades. Essa fragmentação é reforçada mesmo em disciplinas que não focalizam uma nação específica, como “Literatura Hispano-Americana”; “Literatura Clássica” e “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, as quais, por outro lado, ao não reforçarem nacionalidades particulares, tratam diferentes culturas como um todo uniforme.

Outra questão que sobressai é o fato de todos os fluxogramas contemplarem disciplinas que abordam os fundamentos da literatura enquanto ciência, como “Teoria Literária” / “Teoria da Literatura”, o que aponta para uma visão, de certo modo, cientificista da área, ou seja, como um campo de domínio teórico-científico.

Além disso, apesar das diferenças no que se refere à nomenclatura adotada, por exemplo, na UFRJ, há uma tendência à ênfase nos títulos dos gêneros abordados (“Poesia Brasileira”; “Ficção Africana em Língua Portuguesa”). A grande maioria das disciplinas parece pressupor a formação de especialistas ou críticos literários, não de professores. Das 72 disciplinas elencadas no quadro, apenas 8 parecem direcionar-se a abordagens relacionadas ao ensino de literatura (por exemplo, “Didática de Português-Literaturas”; “Práticas de Leitura Ensino Fundamental e Médio”); destas, 6 pertencem à UERJ e 2 à UFRJ. Esse dado nos mostra que, embora os fluxogramas analisados pertençam a cursos de licenciatura, não de bacharelado, o futuro professor não parece ser o foco principal da formação oferecida em literatura. Tal resultado conflita com o que se espera dos cursos de licenciatura, segundo o Parecer CNE/CP N°2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União em 02/07/2015. No Capítulo V, que trata da Estrutura e Currículo da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, lê-se, no § 3º: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Observa-se, portanto, que os títulos de 64 das disciplinas obrigatórias que abordam literatura, oferecidas pelas três universidades em análise, parecem falhar no cumprimento da prerrogativa evidenciada nesse fragmento.

As considerações até aqui tecidas apontam para o fato de que as inquietações de licenciandos, aludidas no início desta seção, surgem de um paradoxo: apesar da alta carga horária de literatura ao longo da graduação, futuros professores sentem-se despreparados para ensinar literatura, possivelmente em decorrência da natureza das aulas. Majoritariamente pensadas para uma formação conteudística e especialista, boa parte das disciplinas que abordam literatura falham no alcance do propósito maior dos cursos de licenciatura: obviamente, a formação docente. Ademais, o enfoque das disciplinas em culturas nacionais pressupõe o encaixotamento de obras e autores que apontam para uma concepção de literatura como conjunto seletivo de obras, escolhidas para serem trabalhadas por uma questão de tradição e, conseqüentemente, por serem melhores do que outras que circulam no mundo social. A distância, portanto, entre o que aprende na universidade e as demandas da educação básica desmotivam o futuro professor para o ensino de literatura por fazê-lo crer que suas aulas precisarão se dar nos moldes do que aprende na universidade.

Os fluxogramas analisados para este texto refletem currículos anacrônicos no que se refere às necessidades contemporâneas de formação para a docência por se atrelarem ainda a uma concepção segregadora, sacralizadora e departamentalizadora de literatura. De acordo com Graff (1987), os estudos literários acadêmicos só passaram a existir a partir da formação dos departa-

mentos de língua e literatura na segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Ao se departamentalizar a literatura, surgiu a ideia, na época recente, segundo o autor, de que a literatura poderia ou deveria ser ensinada, ao invés de simplesmente apreciada ou absorvida. Até então, não havia precedentes na tentativa de se organizar a área, o que, para Graff (1987), deve ter sido (e ainda o é) tarefa árdua, principalmente porque isso significava reconstituí-la sob a forma de um currículo. Como até aquele momento o projeto de se organizar a literatura didaticamente não havia sido pensado, ficou a cargo dos pioneiros a adoção de uma perspectiva histórica. Essa é ainda hoje a perspectiva que parece se refletir nos fluxogramas analisados, principalmente quando notamos que há disciplinas sequenciadas em I, II etc.

Graff (1987) explicita dois aspectos importantes que tendem a regular e a respaldar o ensino de literatura desde seus primórdios como disciplina(s). São eles: 1) uma visão segregacionista de literatura como um conjunto de textos valorizados pela classe dominante – o que coloca esse ensino como algo pensado por e para um determinado segmento social, contribuindo para que a escola seja uma instância reprodutora de mecanismos ideológicos (ALTHUSSER, 1985); e 2) a perspectiva histórica no trato da literatura enquanto disciplina aponta para uma tentativa de caracterização de obras como parte de um processo evolutivo. Essas duas questões parecem se refletir no quadro apresentado e respaldam a maneira como Zyngier (1999) caracteriza o campo de ensino de literatura em nosso país. Segundo a autora, desde sua institucionalização no Brasil como disciplina na virada do século XIX até a década de 1960, o ensino de literatura seguiu o modelo conhecido por “educação bancária”, termo cunhado por Freire (1978), em que os aprendizes eram percebidos como recipientes a serem completados pelos professores. Essa prática mantém relações de domínio que “empoderam” (IZARRA, 1999, p. 200) o professor de literatura, o crítico ou o próprio texto, ao invés de empoderarem os alunos a fim de que cheguem às suas próprias leituras (McRAE, 1991). Essa perspectiva quanto ao ensino de literatura é apre(e)ndida pelo professor em formação na universidade e, conseqüentemente, é a que ele reproduz, ou tenta, em suas aulas na educação básica. Isso reforça o tratamento da literatura, por todo o sistema educacional, como uma disciplina formada por obras de arte sagradas (IZARRA, 1999; PENNAC, 1998; SNYDERS, 2001), ao invés de uma prática social por meio da qual os professores ofereçam aos alunos possibilidades de experienciarem a literatura como leitores criativos e construtores de seus próprios significados através de práticas pedagógicas críticas (IZARRA, 1999).

Em contraposição ao modelo vigente de ensino de literatura na universidade, o qual acaba servindo de modelo para o futuro professor da educação básica, Jordão (2001) defende uma educação literária à luz da pedagogia crítica. De acordo com a autora, a educação literária

poderia envolver o trabalho com os textos literários (escritos ou não, legitimados ou não no campo literário) percebidos enquanto processos de produção de significados, reforçando ou desafiando as concepções correntes e autorizadas pelo campo literário. Estudar literatura seria assim ter o campo literário como *referência* (e não como limite) para análises de processos de produção de discursos, de formação de poder/conhecimento, de alocação de posições de sujeito, de construção de subjetividades, de formação de identidades sociais e culturais, processos enfocados a partir da possibilidade de transformação de suas estruturas (JORDÃO, 2001, p. 131, grifo no original).

A forma como a literatura é ensinada a coloca em perigo (TODOROV, 2009), já que o aluno, antes mesmo de entrar em contato com os textos em si, é bombardeado por informações

provenientes da crítica, da teoria ou da historiografia literária (TODOROV, 2009; PENNAC, 1998; JORDÃO, 2001). Assim, a possibilidade de se gostar genuinamente dos textos, sem que este gostar se torne uma imposição ou o não gostar surja sem culpas, deixa de existir. Todorov (2009) mostra que a sala de aula de literatura se torna um espaço alienante quando lança mão das obras para a ilustração de conceitos introduzidos por teóricos da literatura ou para a aplicação de conhecimentos linguístico-discursivos. Segundo o autor, as aulas de literatura deveriam possibilitar o acesso ao sentido das obras, de forma que se aprenda a amá-las.

Segundo Jordão (2001), as salas de aula de literatura na universidade tendem a silenciar as vozes discentes sem que os participantes envolvidos no processo sequer se deem conta disso. Ao observar aulas e realizar entrevistas com professoras e alunas de literatura no ensino superior, Jordão (2001) pôde tecer considerações empíricas importantes acerca do funcionamento das aulas de literatura. Num primeiro momento, a autora percebeu que havia por parte das participantes uma atitude de reverência, admiração, idolatria pelos textos literários e pelos autores escolhidos para o trabalho em sala de aula. Segundo ela, professoras e alunas se sentiam compelidas a gostar de tais textos e, mesmo ao admitir que um ou outro não era da sua preferência, elas assumiam para si uma incapacidade interpretativa. Em outras palavras, a crença imanente ao discurso das participantes atribuía inquestionável soberania ao texto canônico, entendido como sempre bom, enquanto alguns leitores, por outro lado, é que estariam despreparados para lê-lo, caso não conseguissem entendê-lo ou dele gostar.

Além dessa incontestável soberania do texto literário, Jordão (2001) percebeu também que professoras e alunas apresentavam consenso e perfeita adaptação e conformação à configuração das aulas e aos seus papéis socialmente estabelecidos. A ausência de “conflitos, ressentimentos, flutuações nas relações de afetividade entre alunas e professoras, umas com as outras e com os textos literários” chamou a atenção da pesquisadora, pois, segundo ela, levava à aceitação e ênfase na importância de: 1) “transmissão de um conhecimento *objetivo* de literatura” (JORDÃO, 2001, p. 13, grifo no original), fruto da crítica e da teoria literária; 2) necessidade de adaptação ao estilo docente; e 3) alcance de uma leitura consensual. Subjacente à aparente harmonia, Jordão (2001) percebia baixa autoestima por parte das alunas, decorrente da descrença em sua capacidade de oposição ao que já estava legitimado, ou seja, a visão dos críticos e professores. Com relação às professoras, havia também certa desvalorização de si mesmas enquanto leitoras e professoras (já que não sabiam ou não tinham lido o suficiente) e das alunas, em se tratando do desempenho e do conhecimento de literatura que possuíam.

O que mais chamou a atenção de Jordão (2001) em suas análises, e que para ela era sintomático, não se tratava necessariamente da maneira como as salas de aula se configuravam e nem as relações de poder estabelecidas. O que a espantou foi a falta de percepção ou consciência por parte das professoras e alunas da realidade assimétrica e autoritária em que estavam inseridas. A noção de que as coisas eram da forma como se apresentavam e pronto, sem indagações, sem tentativas de ruptura ou de resistência, foi o que mais impressionou a autora.

Ao longo do estudo, Jordão (2001) percebeu a existência de variadas concepções por parte das professoras e das alunas acerca do fenômeno literário. Contudo, essas diferentes visões não contribuíam para transformar a sala de aula em um espaço dialógico, em que vozes dissonantes poderiam entrar em conflito (cf. BAKHTIN, 1979 [1930]; 2006 [1979]). Ao contrário, ao invés de contribuírem para a construção de um posicionamento mais crítico e reflexivo acerca da

própria situação em que estavam inseridas, os múltiplos conceitos construídos respaldavam a perpetuação e legitimação da prática estabelecida. Dentre as visões de literatura mencionadas pelos participantes do estudo de Jordão (2001), destacamos as seguintes:

(a) A percepção da literatura como local de sedimentação de conhecimentos linguísticos previamente adquiridos. Para as participantes, a literatura é compreendida como um conjunto de textos verbais escritos *melhores* do que os outros textos, os não-literários, cada qual trazendo internamente seus próprios significados (ideia de que o que o texto *'quer'* dizer independe do leitor). Nas palavras da autora,

sob essa perspectiva a educação literária apresenta-se como oportunidade de contato com tais *modelos* de uso da língua, através da transmissão às alunas, pelas professoras, dos comentários da crítica literária sobre os textos. Aqui os textos-modelo (literários e da crítica literária), em suas estruturas linguísticas, constituem o ponto central do trabalho com literatura em sala de aula (JORDÃO, 2001, p. 72).

(b) O não questionamento da essencialidade da literatura para a espécie humana e a impossibilidade de não se obter prazer com os textos leva alunas e professoras à frustração e sentimento de inferioridade quando não conseguem apreciar, como *'deveriam'*, os textos canônicos. Além disso, Jordão (2001) afirma também que as professoras se culpam por não conseguirem ensinar às alunas o gosto, o amor pela literatura, o que seria função importantíssima de um professor da área. A educação literária, nesse sentido, estaria encarregada de propiciar elementos para capacitar a realização de leituras, possibilitando a apreciação *'apropriada'* dos textos literários. Segundo a autora, “o convencimento quanto ao prazer que pode advir do contato com a literatura é assim um fator importante na criação e manutenção de seu capital cultural” (JORDÃO, 2001, p. 85) e do poder daqueles que conhecem e sentem esse prazer. A ausência de questionamento da crença absoluta na qualidade dos textos canônicos, de sua superioridade, e do prazer que os mesmos necessariamente proporcionam, é apontada como problemática pela autora.

Os posicionamentos adotados pelo grupo investigado por Jordão (2001) mostram a sala de aula de literatura no ensino superior como um espaço em que se opta por resolver ao invés de se provocar conflitos, de equilibrar e não de questionar, o que poderia ser compreendido como uma subutilização do espaço, que, configurado de outra maneira, dando voz e respeitando os saberes do educando, possibilitaria maior crescimento e autonomia discente e uma reflexão maior sobre a própria prática por parte do docente, como sugere Freire (1977). No caso de licenciandos, foco do presente texto, esse exercício de reflexão permitiria que se tornassem mais autônomos e seguros para enfrentar os desafios das salas de aula de educação básica. Isso, contudo, não acontece, pois, nas palavras de Jordão, “a sala de aula é tradicionalmente um local onde se espera encontrar respostas (...); as alunas contam com a professora para *arbitrar* as interpretações, abalizar argumentos e trazer a *verdade* sobre os textos e as obras” (2001, p. 117). Em contextos assim, uma aula bem sucedida é aquela em que há entendimento e o encontro de respostas. O levantamento de questões seria apenas uma forma de se assegurar o consenso.

Concordamos com Jordão (2001) quando defende a existência de um ensino de literatura na universidade que realmente faça sentido para o aluno, que provoque mudanças e um posicionamento crítico. A autora aponta para a necessidade de que a educação literária exista sob uma perspectiva *epistemofágica*, “como um espaço para a resistência a formas totalizadoras de interpretação, um espaço para escapar das estruturas binárias de oposição com que vimos aprendendo a construir sentidos” (JORDÃO, 2001, p. 151). O termo *epistemofagia*, cunhado pela autora, surge da combinação de epistemologia e antropofagia e faz alusão “à *digestão* de significados diferentes (...), numa mistura entre o que foi devorado e aquela que devorou, resultando num hibridismo que permite a formação de perspectivas novas (...) e a criação de processos diferentes de compreensão” (JORDÃO, 2001, p. 151). A atitude *epistemofágica*, portanto, prevê a sala de aula de literatura como um espaço em que o legitimado (os textos e a crítica) é confrontado, um local em que não somente se adquirem conhecimentos, mas onde os mesmos são transformados e geram outros novos.

Acreditamos que boa parte das frustrações que nos são apresentadas por licenciandos ao chegarem à etapa final de sua formação inicial, mais especificamente na época em que estão realizando o estágio supervisionado e se deparam com os desafios da educação básica, sejam provenientes de um ensino de literatura na graduação que se distancia dessa atitude *epistemofágica* a que Jordão (2001) alude. A subserviência acrítica aos conteúdos apresentados nas disciplinas não amplia a capacidade de reflexão dos licenciandos e faz com que eles, por medo de falhar, reproduzam as práticas docentes (autoritárias) a que tiveram acesso.

Caberia a todo professor de um curso de licenciatura perceber-se como o formador de professores para a educação básica – que é – e assumir para si as responsabilidades que essa função implica e que, obviamente, não se restringe aos docentes que trabalham com as disciplinas de interface didático-pedagógica. Nesse sentido, um professor formador, seja de literatura, de língua ou de outra área, mais do que qualquer outro, deveria estar consciente de que sua postura precisa ser “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1977, p. 96, grifo no original), pois, ao demonstrar um pensamento autônomo e refletido, possibilita que seus alunos adotem e desenvolvam essa postura. Assim, ao entrar na sala de aula, seria bom se o formador estivesse “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor” (FREIRE, 1977, p. 52), consciente de seu próprio inacabamento, predisposto à mudança, à aceitação do diferente e sensível às necessidades de seus alunos depois de graduados.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos mostrar que o real envolvimento com textos literários, ou seja, o alcance da fruição literária é essencial para a formação de leitores críticos, capazes de depreender aprendizados de textos de qualquer natureza. Porém, este, que deveria ser o propósito de uma educação literária iniciada nas séries iniciais, não se reflete nas práticas escolares e universitárias em torno da formação de leitores literários, seja em nível de educação básica ou universitária. Essas práticas perdem-se do propósito de despertar o envolvimento afetivo concreto entre leitor e texto. Sintomático disso é o fato de que, na escola básica, prioriza-se o uso do texto para fins de aprendizado gramatical ou o tangenciamento de questões literárias

a partir da discussão de nomes e datas. Essa prática, por sua vez, resulta de uma adaptação ou replicação pouco amadurecida das experiências com a educação literária na universidade. Em outras palavras, o que se aprende sobre ensino de literatura por meio das aulas que se tem na graduação, cujo foco recai na supremacia dos textos, na valorização das leituras dos críticos e do docente, dentre outros aspectos, pouco ou equivocadamente contribuem para que o professor de literatura em formação saiba o que priorizar ou, então, seja capaz de entender a função supracitada da existência da literatura no currículo escolar.

O presente artigo, que ora se encaminha ao seu desfecho, buscou mostrar que se faz mister repensar o ensino de literatura nas universidades, em especial, nos cursos de Licenciatura em Letras, de modo que o professor em formação se sinta empoderado para o trabalho que virá a desenvolver depois da graduação e, conseqüentemente, supere práticas já sedimentadas, porém ultrapassadas. Acreditamos que o investimento na formação inicial e continuada de docentes de literatura pode ser um primeiro passo para a construção de futuras gerações de leitores emancipados e autônomos para escolher para si o que é “boa” ou “má” literatura, por terem tido o contato com textos literários diversos, com diferentes graus de complexidade, pertencentes a diferentes épocas, nacionalidades e autores. Enfim, defendemos que a centralidade na relação direta entre o texto literário e o leitor em formação (seja na educação básica ou na universidade) se torne a realidade das salas de aula de literatura espalhadas pelo país.

Referências

AGUIAR, Maria Alice. “A língua portuguesa numa aprendizagem de paixão”. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcília (orgs.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus Speculum, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1979 [1930].

BAKHTIN, Mikhail. “Adendo – Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEF, 2001.

CADERMATORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CECCANTINI, João Luís C. T. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UNESP, Assis, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: Almedina, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GRAFF, Gerald. "Introduction: the humanist myth". In: *Professing literature: an institutional history*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *A educação literária no lado dos anjos*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2001.
- IZARRA, Laura. P. Z. "Teaching back' literatures in English reading (de)centered voices as a cultural hologram". In: *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARCHI, Diana Maria. "A literatura e o leitor". In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.
- MARINS, Lilian Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. "Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de *As aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato". In: *Maringá*, V. 31, N.1, p. 15-21, 2009.
- McRAE, John. *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan Publishers Limited, 1991.
- MENEZES, Danielle de Almeida. *Discursos sobre literaturas de língua inglesa: percepções e práticas pedagógicas de professores universitários*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2010.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia A. P. da Silva. 3ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- ZYNGIER, Sonia. "Research and practice in the teaching of literature: mapping the area". In: *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.