

O IDEAL DE FORMAÇÃO PELA LITERATURA EM CONFLITO COM AS PRÁTICAS DE LEITURAS CONTEMPORÂNEAS

Neide Luzia de Rezende - FEUSP

Introdução

Este artigo discute o ensino de literatura tendo em vista um ideal de formação pela literatura que, banalizado, estropiado, desvinculado das perspectivas históricas que o legitimavam, permanece contido e enraizado na escola, de certo modo impedindo que o ensino se abra a novas experiências. Esse ideal não encontra respaldo entre as teorias literárias mais contemporâneas, tampouco entre as teorias pedagógicas, sequer entre as orientações oficiais e muito menos entre as próprias práticas de ensino da literatura. A realidade que resulta desse ideal tem contribuído para o fracasso da instituição escolar, a se crer nas denúncias de falência da leitura e escrita que provêm de todos os lados.

Vieses espúrios daquele discurso de formação pela literatura que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito persistem na escola brasileira. Essa concepção humanista tradicional se materializou ao longo do século XX na presença de um cânone nacional, respondendo, segundo as correntes críticas vigentes nas diferentes épocas, à antiga noção oitocentista de humanização e elevação do espírito. Entretanto, há muito não se lêem na escola as obras literárias que fazem parte de seu cânone (e que se mantêm na lista de alguns poucos vestibulares de universidades públicas¹), substituídas por adaptações, por resumos e pela apresentação de particularidades estilísticas generalizantes, associadas à história da literatura – decerto incapazes por si só de assumir papéis edificantes como o que se espera dessa concepção de literatura. Contudo, apesar disso, entre os educadores, ainda perdura certa visão humanista – deformada, residual – como um ideal um tanto vago (como via para a realização pessoal e para a ascensão social), mas confundida com realidade².

Dos estudos e das pesquisas realizadas nas últimas décadas, abre-se um leque enorme que inclui múltiplas concepções de literatura, discussões, críticas e exemplos de práticas bem-sucedidas de seu ensino³.

Porém, apesar de todo o esforço dos pesquisadores em suas publicações acadêmicas, não ocorreram mudanças mais disseminadas, significativas e hegemônicas – em especial no ensino médio – como as que vimos acompanhando no âmbito do ensino de língua (PIETRI, 2003), com o advento da linguística aplicada e com os gêneros do discurso bakhtinianos, ainda que essas mudanças acabem se tornando na escola adaptações, deformações, resíduos do trabalho científico, pois como afirma GERALDI (1997, p. 74), “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico” (trecho grifado pelo autor). Na verdade, algumas mudanças sempre ocorrem no ensino, mas, no caso da literatura, têm dependido particularmente da formação do professor, se este é ou não um leitor mais proficiente e crítico (OLIVEIRA, 2008; BATISTA, 1998). Ademais, interessa a este artigo apreender possíveis perspectivas de formação dessa movimentação de teorias e práticas.

A perspectiva teórica que subjaz a este artigo é a que institui a obrigatoriedade de considerar os pólos do leitor e o do texto para a literatura na escola. Os estudos contemporâneos voltados para o ensino que se encontram nesse viés teórico em grande parte têm suas raízes tanto nas propostas da estética da recepção, com destaque para Hans R. Jauss, como nos ensaios do francês, Michel De Certeau. Atualmente, autores como Annie Rouxel e Gérard Langlade (ROUXEL, 1996; ROUXEL, LANGLADE, 2004), Vincent Jouve

¹ Os professores, por sua vez, justificam o trabalho com os “autores canônicos” apontando sua necessidade para o vestibular; este, por sua vez, diz que mantém certos autores para contemplar o programa escolar... Para obrigar o aluno a ler a obra e não apenas os resumos, os vestibulares de universidades públicas de São Paulo (USP, UNESP e Unicamp) vêm paulatinamente nos últimos anos buscando elaborar suas questões de literatura de modo a que só o leitor da obra seja capaz de respondê-las. Alguns vestibulares de outras regiões introduziram obras regionais e/ou contemporâneas no cânone escolar nacional mais estabilizado. Nos vestibulares de institutos superiores da rede privada, distantes da pesquisa, ainda se veem provas amparadas na história literária dos manuais didáticos.

² Para dar conta dessas posições chamo a atenção para os relatórios de estágio dos alunos do curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da FEUSP, orientados para buscar essas informações junto aos professores; dissertações e teses da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação da FEUSP, sob a orientação desta autora e de seus colegas que trabalham com literatura e ensino: Maria Thereza Fraga Rocco e Alice Vieira, na mesma faculdade; Ligia Chiappini M. Leite na FFLCH, bem como Maria da Graça Paulino, do CEALE-UFMG, Hélder Pinheiro Alves, na UFCG, Vera Teixeira de Aguiar, e muitos outros, aos quais peço desculpas por não ter espaço aqui para citar.

³ Muitos franceses, entre eles BAUDELLOT *et al.*, 1999; CHARTIER, 2001; JOUVE, 2002; vários autores brasileiros, em especial, os pesquisadores citados na nota anterior, acrescentando-se Leyla Perrone-Moisés, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, com livros e artigos direcionados ao assunto.

(JOUVE, 2002) têm enfatizado a necessidade de *implicação* do sujeito leitor na obra, dando impulso a seu investimento imaginário, convidando-o a exprimir sua percepção da obra de modo a promover uma efetiva participação no ato de leitura – e é a isso que denominamos *leitura literária*. No plano do ensino, trata-se menos de ensinar um conteúdo, mas de ensinar um *modo de ler*.

O difícil, no âmbito dessas múltiplas possibilidades, quando direcionadas aos professores – nos cursos de capacitação, promovidos pelas secretarias de educação em parceria com as instituições de ensino, também em publicações de disseminação dos estudos acadêmicos – como alternativa para a falta de interesse pela leitura de livros (não apenas os literários), é a dúvida quanto às dimensões de aprendizagem, quer dizer se são capazes de responder às finalidades escolares, expressas às vezes confusamente pelos documentos oficiais, que visam tanto a perspectivas clássicas de formação (*bildung*⁴) quanto a perspectivas menos metafísicas e mais práticas voltadas para o cotidiano profissional e a inclusão social.

É de se perguntar ademais, sem abandonar o viés humanista, como reinventar esse humanismo, nele incluindo idéias da contemporaneidade e suas práticas sociais, outras formas históricas de cultura e a “voz” dos adolescentes e das crianças – exclusões que a crítica pós-moderna aponta no interior dessa visão tradicional (DUSSEL, 1997) – dentro da escola por meio do eixo da leitura literária?

1. A literatura no ensino médio: resistência às mudanças

Diante das mudanças de currículo, geradas pelas novas configurações econômicas, sociais e culturais globais, pelas novas teorias da aprendizagem, pelas teorias pós-críticas e pelas novas tecnologias que nas últimas décadas paulatinamente instituíram importantes mudanças de paradigmas no ensino, os conteúdos tradicionais têm sofrido um assédio cerrado. No bojo desses novos paradigmas, a literatura experimentou algumas mudanças no ensino fundamental (não necessariamente benéficas...), mas o nível médio tem resistido ao assédio.

Uma concepção tradicional de ensino de literatura pode ser recuperada de Gustave Lanson, no século XIX, que tem como núcleo uma definição culta da leitura:

(...) a explicação do texto (...) forma o julgamento e o espírito de análise e permite descobrir o patrimônio literário francês, principalmente quando acompanhada de uma exposição, do professor, das noções de história literária. O texto literário é sacralizado. A explicação do texto tem dois objetivos. O primeiro de ordem moral: apreendido sob a forma de admiração, de modelos de conduta e de ética. O segundo hermenêutico: trata-se, pela análise da composição e do estilo, de elucidar expressões, e de atingir o “pensamento” do autor, a significação verdadeira do texto. (BAUDELLOT *et al.*, 1999, p. 162)

Pode-se argumentar que esse modelo, exportado pelos franceses, foi paulatinamente sendo despojado de seus elementos de base ou viu-se alterado de acordo com o gosto do freguês: a explicação do texto deu lugar à adoção de supostos estilemas de época que explicam a obra, perdendo esta sua individualidade para integrar-se a um painel anódino gravado no manual didático; quanto ao lado moral, os modelos de conduta e de ética variam muito com o tempo – antes, o Bem, o Belo, o Verdadeiro – hoje, antinômicos da Violência, das Drogas, da Sexualidade Promíscua, são temas “transversais” da escola e são buscados preferencialmente em narrativas contemporâneas direcionadas sobretudo a um público juvenil – portanto os “clássicos” deixaram de cumprir há muito essa função. Também desapareceu o professor capaz de fazer uma análise competente do texto, tendo o livro didático cumprido a função de explicar a obra literária e de inseri-la na história. Segundo GERALDI, “parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado” (1997, p. 94).

O manual acaba de fato por sacralizar e canonizar a obra, uma vez que, enquanto não se vê obrigado a mudar pelas normas oficiais, segue as leis do mercado e reproduz (vender o *novo*, mas não o original) as mesmas referências literárias, cujos comentários, análises, interpretações são fragmentos colhidos em estudos com autoridade no campo, de modo a consubstanciar a importância emblemática da obra no interior de tal gênero ou período, muitas apresentando como complementares visões distintas e contraditórias. Os conteúdos mantêm-se centrados no estudo de um cânone escolarizado, mas a leitura dessas obras foi substituída pelos resumos e explicações pretensamente históricas. Aliás, o próprio Gustave Lanson, o “pai da história literária”, “lamentava que se ensinasse essa nova disciplina nos liceus uma vez que a maioria dos

⁴ “Ideal de completude como realização dos possíveis do espírito” (FAVARETTO, 1991)

alunos não havia lido as obras cuja história aprende” (VERRIER, 2007). A história da literatura se instituiu implicitamente como o verdadeiro ensino da literatura, como o seu objeto. Ou seja, quando se fala em ensino de literatura desemboca-se numa história da literatura de teor positivista que vem sendo, desde os anos 70 do século passado, insistentemente denunciada como arremedo de história, mais inócua ainda porque as obras de que se alimenta não são mais lidas pelos alunos (JAUSS, 1994).

As objeções a mudanças no âmbito desse ensino da literatura, explícitas ou não, provêm de várias frentes e de diferentes perspectivas. Destacamos duas que nos parecem suficientemente amplas para abraçar implicações várias em seu interior.

A primeira objeção está relacionada aos livros didáticos e aponta tanto para uma política oficial quanto para a política editorial. À diferença do que aconteceu com as abordagens da língua, que trilharam um percurso completo – ou seja, as pesquisas acadêmicas circularam nos meios docentes (congressos, revistas de professores, reuniões sindicais etc.) e impulsionaram a atualização das propostas oficiais no nível estadual em 1980 e nos PCN do MEC na década seguinte, culminando com o Guia do Livro Didático, que, ao avaliar os livros, não obstante a aceitação da convivência de uma pluralidade de linhas teóricas, levou os autores a se adequarem às orientações dos PCN –, as abordagens de literatura no ensino médio não conheceram o mesmo impulso. Os PCNEM de 2002 praticamente ignoraram a literatura e nenhuma contribuição trouxeram para o seu ensino, fazendo *tabula rasa* das discussões e pesquisas na área (FARIA, 2009); nesse sentido, os livros didáticos mantiveram a linha de sempre e, ao contrário das inovações de concepção e didática da língua, não se preocuparam em providenciar adequações providas das novas orientações oficiais (só em 2006, foram publicadas as OCNEM, com propostas específicas e em consonância com os pressupostos deste projeto, mas que até hoje são praticamente desconhecidas pelos professores e até pelos pesquisadores, devido talvez à pouca divulgação por parte do MEC, ou porque não correspondam aos anseios cristalizados). Por essa razão provavelmente as editoras preferem investir na manutenção da perspectiva tradicional do que arriscar novas abordagens.

A segunda objeção pode ser identificada nos professores, que, por meio da história da literatura, de algum modo se sentem, verdadeiramente ou não, inseridos nessa tradição humanista e ainda a consideram necessária para a formação do sujeito. Chamo de ideal humanista, uma representação escolar da literatura que considera que

a leitura constitui uma espécie de fato cultural total, encarregada de preencher todas as funções possíveis e imagináveis ligadas à formação e à informação da pessoa: despertar intelectual e Educação Sentimental, formação moral e formação estética, solidão interior e comunicação com seres defuntos ou imaginários, informação sobre o mundo e sobre os outros, conhecimento científico e edificação religiosa etc. O livro é nesse espírito a fonte de todos os conhecimentos, de todas as experiências e de todos os divertimentos. (BAUDELOT *et al.*, 1999, p. 246)

Na maior parte do tempo, esse ideal de humanização pela literatura, consciente ou inconscientemente mascarado pela prática escolar dos resumos e pela fetichização dos estilos de época, confrontado com a realidade de práticas escolares e sociais inteiramente adversas dos jovens, deixa o professor abalado pelo sentimento de derrota e frustração, e, pior, considerando o aluno um caso perdido, incapaz de ser humanizado pela leitura.

Ora, aquele “herdeiro” de uma cultura a ser transmitida de geração a geração, segundo Bourdieu e Passeron⁵, no caso da tradição literária, praticamente inexistente hoje na escola, tanto pública quanto particular. Insistir nisso só aumenta o sentimento de impotência por parte dos professores e de ineficácia por parte do ensino. É de se crer que persista um ideal de formação que claramente não encontra respaldo na realidade. Ou seja, entre o ideal do professor e a realidade vivenciada pelo aluno há um distanciamento e uma franca oposição. Todavia, esse professor que cobra leitura de seu aluno e transmite um discurso idealizado da literatura clássica tampouco vivenciou ele próprio esse percurso: na rede pública das metrópoles brasileiras, é possível afirmar que a ampla maioria provém de meios populares, fez o ensino básico na escola pública e o superior em instituições particulares (em geral de baixa qualidade), e possui um capital cultural originário da cultura oral (BATISTA, 1998; OLIVEIRA, 2008), às vezes mergulhado nos mesmos níveis de gosto e consumo midiático que seus alunos (CITELLI, 1997).

⁵ No sentido que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1993) dão ao termo, os herdeiros são as crianças das classes favorecidas cujo êxito escolar é em parte determinado pelo *habitus* cultural – conjunto de comportamentos, pensamentos e valores que definem o pertencimento a um meio.

2. Práticas sociais de leitura diversas entre os jovens

Ora, evidentemente o livro já não tem mais hoje, nas sociedades em geral, e principalmente no contexto brasileiro, hegemonia como espaço de fruição e conhecimento. Ele compartilha – e em posição muito secundária – com outras linguagens, principalmente com as narrativas eletrônicas e com as digitais, o papel de informar e transmitir conhecimento.

A atração que esses meios contemporâneos exercem sobre o jovem é muito grande e tais meios ocupam toda sua disponibilidade para o que vem do exterior, além do que instauram relações diferentes de sociabilidade (elemento tão importante para o jovem nessa idade). Como diz Roger Chartier, nunca uma mudança de suporte como a que ocorre agora com os meios eletrônicos e digitais foi tão intensa e interferiu tanto nos mecanismos precedentes de percepção e conhecimento dos indivíduos (CHARTIER, 2007).

Em pesquisa longitudinal de grande fôlego realizada na França (BAUDELLOT *et al.*, 1999), os autores afirmam que:

essa indiferença manifestada em relação aos valores centrais do humanismo clássico não significa que a leitura seja para os estudantes desprovida de valor: ela é uma prática como qualquer outra, de divertimento ou de formação, submetida à intermitência dos desejos e das necessidades, aos acasos das biografias individuais e às obrigações das redes de sociabilidade. Indiferentes aos discursos daqueles que sacralizam a leitura assimilando-a à literatura, eles mantêm uma relação mais realista e prática com a leitura. A leitura jamais é depositária para eles de valores e de significações a priori: são as situações particulares que criam uma necessidade, um dever ou um prazer de ler, e determinam os usos dos livros. Tão enquadrada pelo mercado quanto a música ou o cinema, a leitura não se beneficia entre os jovens de nenhum estatuto de exceção”. (p. 245)

De nossas pesquisas em andamento sobre leitura literária entre jovens em idade escolar, numa faixa etária correspondente ao ensino médio, o quadro de leitura se mostra muito complexo e variável, apresentando, entre outras variáveis:

1. Representações de leitura advindas de um discurso escolar dos professores nas aulas de literatura:
 - a. citam exclusivamente autores do “cânone” escolar como as preferidas, amedrontados com a possibilidade de não serem considerados bons alunos, sendo que na maior parte das vezes nada leram, ou leram (mal) apenas uma obra desses autores ;
 - b. citam obras do cânone escolar mescladas, quando questionados, a outras não escolares, numa grande variabilidade, como romances espíritas, textos evangélicos, a bíblia, principalmente no culto que freqüentam, e outras variáveis no extenso arco da auto-ajuda;
2. Distanciamento do cânone escolar, revelando mesmo menosprezo por ele, e ao mesmo tempo empolgação por leituras que demonstram efetivamente ter feito, como esses grossos romances medievais e obras fantásticas, ligadas ao RPG; poucos citam a série de Harry Potter na escola pública, mas citaram muito os livros da série de vampiros de Stephenie Meyer;
4. Ficção juvenil estimulada pela escola para substituir as leituras difíceis;
5. A maioria diz não ler nada disso, mas adora passar o tempo na internet conversando no MSN, vendo TV (muita TV) sobretudo os seriados voltados para o público juvenil da TV a cabo e da TV aberta (nos surpreendemos também com o número alto de alunos da escola pública, mesmo de bairros de periferia pobre, que têm TV a cabo e principalmente internet em casa);
6. Outros citam ainda como preferência letras de música, funk, hip hop, rap...

3. Como conceber novas práticas escolares de literatura?

Não se quer dizer com isso que essas práticas culturais dos jovens devam ser simplesmente introduzidas na escola em lugar dos conteúdos tradicionais, mas sim que é necessário repensar o sentido do ensino da literatura, levando-se em consideração o momento histórico em que vivemos, junto com uma reflexão sobre a importância desse conceito – “literatura” – para a escola, se se considera hoje (segundo a tendência tanto em discussões acadêmicas, quanto dos novos documentos oficiais) como um dos objetivos dessa escola ensinar o conhecimento acumulado pela humanidade e promover o acesso do aprendiz a formas mais complexas de produção cultural, tanto as da tradição quanto as contemporâneas.

Segundo Inês Dussel:

A cultura comum esteve, ao menos para boa parte de nossos países, definida por um núcleo de humanidades modernas que estruturavam saberes, disposições e sensibilidades a serem passadas ou legadas às novas gerações. Lugar de privilégio, símbolo de distinção, as humanidades foram as que ofereceram um núcleo de referências comuns que permitiam às pessoas sentir-se parte de alguma coisa comum, de uma vida comunitária – com suas hierarquias, inclusões e exclusões... mas comum enfim. (DUSSEL, 2009, p. 352)

(....)

Em que momento e por que motivo a leitura e a cultura definidas classicamente (artes, música, teatro, cinema de qualidade) passam a ser algo que se envia à zona do tempo livre, enquanto que os meios e a indústria de entretenimento são para muitos ‘a realidade’. E uma grande interrogação: quando se perde, definitivamente, a causa das humanidades como formação central? (MONSIVÁIS, *apud* DUSSEL, 2009, p. 353).

(...)

O lugar antes central da literatura é ocupado pelas imagens, de modo que o “tempo livre” da sociedade vem a ser o que resta depois de ver partidas de futebol, telenovelas, *reality shows*, séries televisivas, filmes, que não é “tempo livre” mas “obrigação urbana” (MONSIVÁIS, *apud* DUSSEL, 2009, p. 355).

Diante dessas novas práticas sociais de entretenimento e informação, as instituições educacionais brasileiras, por meio de todos os seus canais, têm buscado promover a atualização de suportes (fornecendo equipamento eletrônico e digital às escolas) e de culturas. O núcleo das ciências humanas e, em especial a disciplina de Língua Portuguesa (onde se insere a Literatura), no âmbito da rede pública, já tem utilizado como estratégia de aula outras linguagens, em especial o cinema, no suporte vídeo e atualmente DVD; também a ela compete programas culturais como museus e teatro (em São Paulo, as secretarias de educação também oferecem o apoio logístico). Assim, meio que implicitamente, a literatura compartilha seu espaço na escola com outras artes, estas, ainda que concebidas transversalmente: os filmes e peças baseados em obras literárias são alternativa para a falta de leitura dos alunos; novelas de televisão são modalidade substitutiva para o estudo da narrativa; não é raro que na visita aos museus, o olhar do aluno seja direcionado para a associação das obras plásticas com os movimentos estéticos da história literária... *blogs* de escritores já frequentam aulas de informática (quando estas se encontram em funcionamento, uma vez que, assim como as bibliotecas, podem permanecer fechadas por não haver pessoal especializado para tomar conta dos equipamentos).

Colhe-se no material produzido pelas instituições federais, estaduais e municipais exemplos de finalidades as mais diversas para a formação cultural do jovem, que vão desde perspectivas totalizadoras “ensinar conteúdos essenciais para viver e atuar no mundo de hoje”, até aquelas que pretendem simplesmente “estimular o apetite e fazer querer experimentar aquilo que estamos vendo”. A multiplicidade de idéias, propostas e práticas impede que se encontre uma unidade, uma síntese, que se lance uma ponte entre as possíveis experiências e aprendizagens decorrentes. “A relação com a língua não é homogênea e tampouco o seu funcionamento”, diz Certeau, “uma enorme heterogeneidade reina entre os estudantes em virtude de suas origens sociais, suas leituras e suas experiências culturais” (CERTEAU, 1995 p. 110-1).

Ao se acolher, contudo, as práticas sociais de cultura como possibilidade de trabalho escolar, estilizando a disciplina Literatura, além de ampliar o leque de gêneros considerados literários – capaz de abrigar tanto a literatura nacional e estrangeira voltada para o jovem, quanto manifestações escritas da cultura popular, da tradição oral, *best-sellers* – ao lado da literatura erudita, universal e canônica – é de se observar que cada uma dessas modalidades ou gêneros se abrem para uma forma particular de apreensão do mundo. Alfredo Bosi, no artigo “Plural, mas não caótico” chama a atenção para os ritmos das diferentes manifestações culturais, observando que, não obstante estas sejam múltiplas, diferentes, e convivam num mesmo espaço geográfico, possuem “princípios diferenciadores” (que se encontram “no uso e no sentido do tempo”) capazes de complementar as necessidades psíquicas e culturais do homem contemporâneo: “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1985, p.7).

Por outro lado, se se optar apenas por formas mais simples de ficção, ao se privar o aluno da leitura de um texto literário mais complexo, seja contemporâneo ou da tradição (uma vez que transpõe uma realidade e uma linguagem mais distantes da dele – com relação à época, à problemática e à linguagem) não há dúvida de que se trata de privá-lo também de competências necessárias à sua formação, já que o texto complexo, por sua característica polissêmica, mobiliza competências que a literatura mais simples e imediata não é capaz de oferecer.

Nesse sentido, refletir sobre a presença de textos da tradição, em grande parte “canônicos”, de modo a rever sua funcionalidade e proficuidade na escola, ao lado de obras importantes da literatura mais

contemporânea e de outros universos semióticos, é uma tarefa das mais importantes. Também não há como negar que certas substituições têm implicações políticas, como lembra Certeau:

Substituir Racine por Brecht é modificar a relação do ensino com uma tradição autorizada, aceita entre nós, ligada aos ancestrais e aos valores “nobres”; é também introduzir uma problemática política contrária ao modelo cultural que estabelecia o mestre(-escola) em *manuducteur* na expressão popular. (CERTEAU, 1995, p. 123)

4. A escola não é um *continuun* da sociedade

Mas a inclusão, exclusão, substituição, renovação.... deveriam estar submetidas aos objetivos do ensino e à necessidade de aprendizagem, responder a uma concepção de formação, por sua vez expressa numa concepção de currículo. Saber para que se ensina o que se ensina traria a possibilidade de buscar alternativas e explorar mais livremente as potencialidades do universo cultural mediado pela escola⁶.

Segundo Schneuwly, Dolz (1999), ao discutirem o método de ensino pelos gêneros do discurso a partir dos fundamentos bakhtinianos, o gênero possui uma “dupla dimensão”: a dimensão social e a dimensão de aprendizagem. Ou seja, todo trabalho com o ensino da língua nessa perspectiva entra como *prática escolar*. Haveria alguns princípios inescapáveis dessa prática, que correspondem a “três momentos em forte interação e em perpétuo movimento”: 1. *princípio de legitimidade* (referente aos saberes presentes na cultura e que devem ser *selecionados* para integrar o saber escolar); 2. *princípio de pertinência* (referente “às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem”); 3. *princípio de solidarização* (“dequar os saberes aos objetivos visados”) (Schneuwly, Dolz, 1999, p. 10).

Esses princípios servem para explicitar que a escola não é a sociedade, ainda que uma não sobreviva sem a outra. Se a comunicação de massa e o ritmo acelerado da modernidade dominam o espaço social, a escola, por outro lado, é lugar de estudo, reflexão e elaboração de conhecimento, sendo o ritmo dela certamente outro. Segundo Bosi, há um tempo cultural acelerado, da indústria cultural; o tempo sazonal e cíclico, da cultura popular, e o tempo subjetivo de cada um, da reflexão, da elaboração que em princípio é característico da cultura erudita e acadêmica (BOSI, 1985). Nesse caso, “ensinar literatura”, a exemplo do que ocorre com outros conteúdos escolares, deve considerar as especificidades sociais desses conteúdos, sua forma de apropriação pela sociedade e pelo sujeito leitor bem como as necessidades de ensino e aprendizagem na escola.

Nas últimas décadas, teorias pedagógicas com base sobretudo em Vygotski e Piaget, como o construtivismo, têm se voltado para o espaço de emergência do conhecimento e sua relação com o indivíduo cognoscente, numa busca pelo sentido, que não está nas coisas e sim no sujeito que as apreende (os novos paradigmas lingüísticos, a Lingüística Aplicada, as teorias enunciativas, por exemplo, têm se valido dessa plataforma teórica). Portanto, em tese, segundo essas teorias a escola deveria ser um espaço aberto para o interior do indivíduo, e aí a leitura ganharia seu direito de cidadania. É de se convir que, no caso de leitura literária, o tempo alargado da fruição seja necessário para se constituir um saber sobre ela. Mas como se configurou na escola o inverso, ou seja, paulatinamente foi sendo projetado um *saber sobre* a literatura desvinculado da leitura do texto literário, procedimento cujo êxito foi plenamente alcançado nas últimas décadas, a questão do tempo tornou-se um grave problema. O saber *sobre* a literatura é mais rápido, pode ser dado de qualquer jeito, já que, segundo a voz corrente, o “o aluno não lê mesmo”.

Assim, é evidente que para se construir esse saber, é preciso conhecer o seu objeto, que não são os rudimentos de história literária nem rudimentos de uma metalinguagem informada previamente sem nenhuma participação do sujeito aprendiz⁷, que contribui para ele se abster do acesso direto e efetivo aos bens culturais. É sempre pertinente a pergunta: o que se ensina quando se ensina literatura? Qual o objeto de ensino da disciplina? A resposta certamente levará a muitas coisas que não é realmente a literatura.

Se há algo inseparável do social e da escola, nessa “dupla dimensão” da literatura no ensino é, pois, a sua leitura, cujos modos, é preciso dizer, variaram bastante nos últimos tempos com os meios eletrônicos e digitais – o que torna a coisa ainda mais complexa.

⁶ Entretanto os obstáculos são inúmeros para que isso se dê e que têm a ver com as adversidades geradas pelas próprias instituições públicas, cuja face mais visível leva à perversidade do sistema educacional no ciclo de formação dos professores (ensino básico público + ensino superior precário).

⁷ Lembre-se que, a partir dos anos 1970, a entrada da teoria literária no ensino de literatura, funcionou no mesmo sistema que o método histórico já praticado: os alunos foram levados a substituir por um saber teórico a leitura dos textos.

Se até bem pouco, em nossa representação de um texto literário figurava o recolhimento e concentração, uma poltrona, uma biblioteca, um lugar silencioso enfim, um livro aberto nas mãos, agora – se pensarmos nos jovens mergulhados no seu tempo e na mudança de suporte – talvez o recolhimento e a concentração sejam de outra ordem, mas, sendo a leitura textual *verbal*⁸, não há como ludibriar o *tempo* necessário para a leitura seqüenciada – ainda que o hipertexto transmita uma idéia de simultaneidade.

No final das contas esta parece ser a questão central: o tempo da leitura literária não é o tempo da escola, que parece ter se contaminado com o tempo da cultura de massa, tal o frenesi de conteúdos que pretende abarcar⁹. *Selecionar e adequar os conteúdos à capacidade dos alunos e às finalidades do ensino* pressupõe saber o que se pretende com isso.

5. Que perspectiva de formação temos?

Para que ensinamos o que ensinamos deveria ser a primeira lei da escola – ainda que os alunos, como sabemos, não aprendem exatamente o que ensinamos. As dimensões pessoal e social do sujeito aprendiz que devem ser levadas em conta na educação, propugnadas tanto por teorias lingüísticas quanto por teorias do conhecimento da aprendizagem (LA TAILLE, 1992), levam a supor igualmente que não se consegue mensurar muito bem o que o aluno vai aprender. Nossas conhecidas perspectivas teleológicas de formação (aquela que explicita uma finalidade ao longo do processo) deixaram de ser sólidas, à medida que se confrontam com esse universo – mais diferenciado. Vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos e certeza de ser o professor capaz de esculpir-lhes personalidade – “como o escultor com o mármore, [que] pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre” (Bauman *apud* PORCHEDDU, 2009) – já não existem verdadeiramente, embora permaneçam como ideal na cabeça de muita gente.

De muitos campos afluíram idéias que configurariam os novos paradigmas para o papel do professor: OS programas de democratização da cultura e da democratização escolar – ainda que indiretamente – contribuíram para introduzir um desvio importante nessa formação centrada no professor; as correntes contemporâneas da lingüística, em especial, a sociolingüística, com a valorização das variantes, da oralidade, como possibilidades, ao lado da norma culta e da cultura escolar mais cristalizada; levar em conta o que o aluno sabe, seu ritmo de aprendizagem, valorizar as culturas da comunidade, etc., introduziram um viés na formação que acentua a idéia de processo, de diferenciação (mais do que de identidade), de despertar as potencialidades de desenvolvimento cognitivo (traduzidas na noção de competência)... o que leva a pensar numa perspectiva de formação que leva em consideração não apenas uma finalidade previamente pensada mas um processo que investe na transformação, na autonomia do indivíduo, e que não pode ser mais definido em termos de identidade coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.

BOSI, Alfredo. “Plural, mas não caótico”. In: BOSI, A. (org.) *Cultura brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1987, p. 7-15.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1993

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. L'écrit et l'écran, une révolution em marche. *Le Monde*, 13 octobre 2007.

⁸ Os modos digitais introduzem variantes na leitura seqüenciada, mas ainda esses modos são experimentais e não se mostram por ora capazes de interferir na leitura verbal a que estamos acostumados (ver nestes Anais a comunicação de Débora Desants, *A poética do pixel*).

⁹ Nos parâmetros curriculares do MEC não há um rol de conteúdos. Em geral, para a rede pública, esse rol se é oferecido pelo livro didático ou pelas apostilas (no estado de São Paulo o governo tem se ocupado em oferecer esses conteúdos mediante seu próprio material didático, o que tem sido objeto de enormes polêmicas); na rede privada, preocupada desde as séries iniciais com o vestibular, os conteúdos estão cada vez mais “pesados”, e é realmente extraordinário de se observar a ânsia de cobrir tudo.

- CITELLI, Adílson O. A escola e os discursos não-didáticos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 8, p. 27-34, j an./abr. 1997.
- DUSSEL, Inés. A transmissão cultural sitiada: as metamorfoses da cultura comum na escola. Trad. Neide L. de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 137, V. 39, maio./ago. 2009. p. 355-61
- FARIA, Vanessa F. de. *O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária*. Diss. (Mestr.). São Paulo, FEUSP, 2009.
- FAVARETTO, Celso. Pós-Moderno na educação. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 17, n.1-2, p. 121-7, jan./dez. 1991.
- GERALDI, João W. Identidades e especificidades do ensino de língua. In: GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.73-114.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUVE, V. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação (mestr.) – FEUSP. São Paulo, 2008.
- PIETRI, E. de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (dout.) Unicamp. Campinas, SP, 2003.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Trad. by Neide Luzia de Rezende, Marcello Bulgarelli. *Cadernos de Pesquisa*, ago. 2009, vol.39, no.137, p.661-684.
- ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: PUR, 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai.-ago. 1999, p. 5-16
- VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. *Educação e Pesquisa*, ago. 2007, vol.33, n.2, p.207-213.