

O AUTORITARISMO NO TRABALHO DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA¹

Juliana Oliveira Santos²

Resumo: Este trabalho pretende abordar algumas concepções de ensino de literatura, estabelecendo um paralelo entre a imagem do professor e o ensino que esse professor oferece. Ou seja, a partir da concepção do senso comum de professor ideal – com o pensamento lógico, linear e sem nenhum tipo de fragmentação – o ensino de literatura feito de modo historicista e baseado em estilos de época (e, portanto, também linear) torna-se um reflexo dessa imagem do professor como detentor do saber e como reproduzidor de mecanismos autoritários de ensino. Desta forma, o trabalho com o texto literário em sala de aula, que tem um potencial transformador pelo aspecto polissêmico desses textos e por possibilitar reflexão crítica, se configura de forma oposta por conta das implicações políticas e sociais que são estabelecidas ao ensino e ao aluno que esse ensino pretende formar.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Literatura e autoritarismo; Literatura e sociedade.

Abstract: This paper aims to analyze some of the conceptions of the literature teaching in addition to establish a parallel between the ideal image of the teacher and the actual information that this professional delivers to his students. Based on the common sense ideal of the teacher's image – which ideally holds the linear logical and solid method of thinking – the literature teaching performed in a historicist (a linear method) becomes itself a reflection of the concepts of "teacher as the knowledge owner" and "teacher as transmitter of authoritarian mechanisms of education". Thus, literary texts imply transformative potential due to its polysemic aspects and openness to generate critical reflection. However, in practice, that potential is not entirely achieved due to the political and social implications that are inherent to this education method and up being also transmitted to the students that intend to graduate.

Keywords: Teaching of literature; Literature and authoritarianism; Literature and society.

¹ Este artigo foi baseado em um trabalho realizado para a disciplina "FLC0601 - Ensino de literatura brasileira" ministrada pelo Prof. Jaime Ginzburg, do DLCV-FFLCH-USP, no primeiro semestre letivo de 2014.

²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do ensino de literatura no Brasil não pode ser desvinculada da história do ensino de maneira geral, apesar de poder ser tomada em suas especificidades. Assim, este trabalho, ao considerar o ensino de literatura como parte de um sistema mais amplo, pretende dialogar com pontos desse sistema escolar que interferem diretamente no manejo com o texto literário.

Deve ser considerado, então, que o ensino tal como é estabelecido hoje tem problemas desde os seus mecanismos – que normalmente impõem ao conhecimento finalidades específicas, como provas, exames, avaliações em geral, as quais validam ou não o que é aprendido – até ao formato e metodologias adotadas para esse ensino.

Nesse âmbito, estão inseridos de um lado professores – que além dos problemas que encontram em sua formação profissional, também esbarram no conceito estabelecido socialmente de desvalorização em relação à profissão – de outro lado, alunos, cada vez mais desinteressados e que mostram-se indiferentes à escola, como se o que ela pudesse proporcionar não fosse mais capaz de dar conta de suas demandas.

No que tange à imagem de professores como profissionais “inessenciais” (CHAUÍ, 2001, p. 161), pode-se dizer que existe uma ideia geral de professor ideal: um sujeito estritamente racional tanto no modo de agir, quanto na forma de elaboração e exposição de suas ideias. Desse modo, não é permitido ao professor hesitações ou indicações de que não domina totalmente a disciplina que ministra.

Neste trabalho, será abordada a perspectiva de que existe um elo entre a imagem do professor e o ensino que este professor oferece. Ou seja, a partir da concepção de senso comum de professor ideal – o qual seria o indivíduo tomado em sua figura profissional ou não, que possuiria um pensamento lógico, linear e sem nenhum tipo de fragmentação – pode-se estabelecer que o ensino de literatura de modo unívoco, estanque e que não explicita as possibilidades de significação do texto, dando-se ênfase para o ensino historicista, baseado em estilos de época (e, portanto, também linear, e pautado em ideais logicamente estruturados) é um reflexo dessa imagem do professor como detentor do saber.

Considerando essas relações de tensão entre o ensino escolar, alunos, professores e as relações estabelecidas entre o professor e as concepções de ensino que ele tem, também tentaremos delinear qual é o tipo de aluno que se pretende formar com o ensino de literatura atual e como essa pretensão dialoga com a crítica e a observação prática desse ensino.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A TRANSFORMAÇÃO

Adorno começa um dos seus textos célebres sobre a educação com a impactante ideia de que “(...) para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial” (ADORNO, 1986, p.33). Essa noção tem como base a perspectiva de uma educação que seja transformadora e mais essencialmente, humanizadora. Ideia primordial, mas que muitas vezes é esquecida, abrindo espaço para modelos que exerçam a manutenção e permanência dos sistemas e regras tais como eles são constituídos. Tal processo faz com que as grandes barbáries históricas possam ser repetidas.

Uma das formas apontadas pelo autor de se afastar esse perigo é a tomada de consciência dos indivíduos. É através dessa tomada de consciência que se pode afastar idealização de verbosidades desprovidas de sentido e que funcionam como amenizadoras do impacto da realidade. E é a educação um mecanismo que possibilita esse processo: “Devemos trabalhar contra essa inconsciência, devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmo, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica.” (ADORNO, 1986, p.35).

A literatura, ao ter em si um mecanismo próprio de apropriação da linguagem, de expressão através de sistemas linguísticos determinados e trabalhados em especificidade, tem um papel muito importante na interferência de reflexão e autorreflexão dos indivíduos.

O texto literário, ao ser considerado como um objeto polissêmico pode proporcionar aprimoração de capacidades interpretativas dos indivíduos, tanto num sentido intertextual, como extratextual, se levadas em conta neste ensino as questões pertinentes à literatura e a forma como ela se estabelece no meio à qual está inserida.

No entanto, não podemos perder de vista que o ensino de literatura está inserido num âmbito maior, que é o sistema educacional brasileiro, o qual apresenta grandes problemas, desde a sua própria constituição como sistema que não proporciona um ensino qualitativo e acessível a todos, até sua execução que gera professores despreparados, por uma formação precária e alunos cada vez mais apáticos por um ensino que parece não atingi-los como indivíduos.

Sobre a questão da dinâmica escolar, Florestan Fernandes traz à tona a reflexão de que pode-se entender essa dinâmica tanto da perspectiva de que a escola seria “uma matriz do progresso intelectual do homem”, ou a “expressão pura e simples desse progresso” (FERNANDES, 1966, p.84). Mas mais interessante do que se colocar em um desses dois polos, seria tentar extrair o que há de positivo em cada um deles e ainda, mais produtivo do que determinar ou um aspecto ou outro para o ensino, seria saber como a escola “se torna ‘isto’ ou ‘aquilo’, mediante o uso social que se faça das instituições escolares para atender às necessidades educacionais do ambiente” (FERNANDES, 1966, p.85). O autor explicita ainda:

A educação escolarizada tanto pode ser compreendida como 'produto da mudança social', quanto como seu 'requisito' e até como seu 'fator específico'. O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como foco de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar os caminhos para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida. (FERNANDES, 1966, p.85)

Temos então, a reflexão de dois autores que entendem a prática educacional como determinante para a mudança social. É nesta chave de leitura que discutiremos o ensino de literatura como fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de refletirem e agirem para além dos muros escolares, como sujeitos agentes do meio social.

3. REFLEXÃO CENTRAL – A FIGURA DO PROFESSOR E SUA INTERFERÊNCIA PRÁTICA

Adorno concebe como “tabus” as ambiguidades presentes na representação ambivalente da figura do professor, pois essas representações “perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (ADORNO, 1995, p.98). O autor ainda explicita:

Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. (ADORNO, 1995, p.103)

Esbarramos, assim, no conceito de “verdadeiro”, nesse caso no estabelecimento de que existiria um poder concreto o qual só é verdadeiro quando determinado por um conjunto de características e regras arbitrárias, como os sujeitos a quem esse pode afetar. Arbitrariedade que por si só, explicita a vulnerabilidade desse conceito, que é apenas uma projeção.

A manutenção desse conceito de verdade é observável de várias formas. Uma delas está ligada ao fato de existir um perfil idealizado que se espera para a figura do

professor. Idealizado, pois uma vez que se espera de um sujeito uma racionalidade intrínseca a ele, se desconsidera a subjetividade humana. Indivíduos não são racionais o tempo todo e nem operam dentro de lógicas previamente estabelecidas. O meio no qual estamos inseridos também não é plenamente ordenado por lógicas fixas e sim, por regras sociais e historicamente determinadas.

Nesse sentido, a visão de um professor que não comete erros está atrelada à visão de um ensino que esteja comprometido com “a verdade”, ou seja, com conceitos que possam ser previamente definidos e estabelecidos como irrefutáveis, por conterem em si verdades inquestionáveis. É também a ideia de que seria possível dominar o conhecimento.

Essa questão se mostra ligada diretamente à prática do ensino de literatura. Se o conhecimento pudesse ser realmente estabilizado, significaria que o professor de literatura teria como tarefa apontar o significado de um texto literário.

Porém, como é possível fazê-lo, se um texto por seu caráter polissêmico tem em si, muitas possibilidades de leitura e de significação? Não é possível. No entanto, ao explicitar essa impossibilidade o professor esbarra na dificuldade de ter seu prestígio como profissional questionado tanto por alunos, quanto pela sociedade.

Também há a questão de que a forma como o aluno será cobrado pelo que aprende, interfere diretamente no foco que ele dará para o entendimento do ensino no qual está inserido. Ainda que um professor assuma uma postura de transmissor ou reproduzidor de conhecimento previamente estabelecido, ao lidar com uma situação de ensino, não é apenas o seu discurso que estará em questão, mas o como se ensina no âmbito da forma, ou seja, o formato, a postura e as escolhas que são feitas pelo professor neste processo escolar também fazem parte do que é ensinado.

Nesse sentido, o aluno sabe que o conhecimento aprendido será submetido a avaliações formais e a exames que determinam sérias consequências para sua vida, como os vestibulares. Ao ter consciência disso, o aluno terá aprendido não só conteúdos conceituais, mas também a lógica do funcionamento de uma ideologia de ensino em que ao conhecimento é dado um prestígio social, quando a esse conhecimento é atribuído um valor circunstancial. Então, o aluno fará um esforço para a determinação de critérios objetivos para o que lê, novamente corroborando a ideia de que há uma verdade a ser alcançada. Portanto, a visão que o sistema escolar e o professor estabelecem para o que é conhecimento, marca uma manutenção ou transformação dos sistemas vigentes, ainda que essa escolha não tenha sido feita de forma consciente pelo professor.

Logo, a posição que o professor assume para si enquanto profissional é determinante, uma vez que quanto mais autoritarismo estiver envolvido no sistema escolar, mais esse sistema será instrumento de manutenção de uma sociedade autoritária. Deste modo, ao assumir uma posição centralizadora, despótica ou autoritária, o professor assume também um contexto de ensino que reproduz exatamente esses mecanismos em todas as esferas sociais. Algo semelhante ocorre ao se assumir uma postura apática, isto é, desinteressada em modificar essas estruturas.

Apesar do choque que essa reflexão deveria causar, o professor autoritário é um dos tipos mais comuns, já que é habitual a prática de controle de alunos por meio de mecanismos de punição como: ameaças; advertências; controle de notas; avaliações; etc. Esses são modos de fazer valer a autoridade acima de qualquer concepção libertária que se possa estabelecer.

Ainda sob a perspectiva adorniana, tal concepção estaria ligada a uma proposição de ensino militar, ou seja, a um ensino em que os sujeitos tornem-se preparados a suportar tudo, convergindo em “uma educação pela dureza”:

A imagem da educação pela dureza, na qual muitos creem irrefletidamente, é basicamente errada. A concepção de que virilidade signifique o máximo de capacidade para suportar já se tornou a há tempos um símbolo de um masoquismo – que como demonstra a psicologia – se funde com demasiada facilidade ao sadismo. (ADORNHO, 1986, p.39)

Paralelamente a essa postura, quando o professor assume uma posição de apatia em relação aos alunos e ao ambiente em que está inserido ele provavelmente demonstra uma visão de ensino que tem ligação apenas com conteúdos formais e estanques que não estabelecem elos com a realidade e necessidades dos alunos.

Uma possibilidade de solução para tal questão seria a de assumir a não tangibilidade da verdade como premissa ao ensino. No entanto, talvez não seja possível manter as implicações práticas disso no modelo educacional que temos hoje.

No âmbito de ensino de literatura, a própria determinação dos textos, ligados ao sistema canônico, já é um indício disso. Um professor que domina e sustenta o cânone tem autoridade que está ligada a uma base que socialmente não será questionada, primeiro porque autores canônicos têm essa tendência de serem inquestionavelmente bons, e porque eles são assegurados pelos meios oficiais como vestibulares, livros didáticos, editoras, mídia e etc.

Além disso, o cânone literário já foi incorporado à historiografia literária que atualmente determina o principal modelo de ensino de literatura. O que nos faz refletir novamente sobre os conceitos de “verdade” e “unicidade” que acabam também sendo legitimados por esse o ensino de literatura, que ao seguir a história literária, cria uma imagem de desenvolvimento histórico linear, e de um desenvolvimento artístico literário, quase natural, sem fragmentação. Esse modelo que tem como origem bases românticas para as quais a formação de um espírito nacionalista era de suma importância, não dá conta da expressividade única de cada texto.

Se em vez disso fossem levados para sala de aula textos considerados não confiáveis – ou por não serem canônicos; ou por conterem questões que estejam em debate para o próprio professor – seria explicitar uma vulnerabilidade e uma limitação natural dos seres humanos. Seria também aceitar a construção de um saber coletivo na medida em que esses textos não confiáveis podem gerar discussões acerca deles,

que não precisariam convergir para um ponto determinadamente preciso. Além de que poderia ser incluída a possibilidade de textos que fossem sugeridos pelos alunos e de que a discussão do que é proposto pelo outro pode gerar a reflexão e a aproximação desses alunos.

Se investirmos nessa ideia de que textos literários não impostos de forma arbitrária aos alunos podem gerar um ensino mais significativo, também avançaríamos no problema que ocorre com a ampla utilização de textos sobre literatura em detrimento dos textos propriamente literários.

Esta distinção está relacionada na prática de ensino com o tipo de aluno leitor que a escola pretende formar. Sobre esse aspecto vale também uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. No PCN de 2006 é possível encontrar:

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola informar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. (BRASIL, 2006, p.69)

E ainda no mesmo documento: “Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins.” (BRASIL, 2006, p.69)

Com essas citações e ao longo dos PCN's, podemos notar que há críticas a respeito de como o ensino de literatura tem sido posto em prática, justamente pelo privilégio dado aos metatextos em detrimento da leitura dos textos literários, o que gera implicações como a manutenção do ciclo vicioso: escolhas de textos canônicos que são contemplados por materiais didáticos, os quais se utilizam de textos explicativos sobre os textos literários, além de normalmente promulgarem o caráter de linearidade histórica como critério principal para essa categorização, facilitando os métodos avaliativos tradicionais e mantendo os princípios de controle dos alunos.

Ao tentarmos pensar em alternativas de como poderíamos então inserir como item prioritário a leitura e o trabalho em sala de aula com textos literários, alguns questionamentos são levantados. O primeiro deles é a dificuldade de determinarmos o que deve ser considerado literário para o trabalho em sala de aula.

O texto do PCN de 2000 traz um questionamento sobre a arbitrariedade da fundamentação do que seria literatura, comentando o depoimento de um aluno que diz que Drummond é literato, pois a escola e os professores “afirmam que é” (BRASIL, 2000, p.16.). O PCN de 2004 faz ressalvas a essa possível “falta de critérios para se separar o literário do não literário” (BRASIL, 2004, p.68), ressaltando entre outros fatores o equívoco de se estabelecer que a opinião do aluno possa por si só, possa ser “erigida em critério para a definição do que é literário ou não”. Essa é uma observação necessária, pois apesar da importância de se levar em consideração o

universo dos alunos e as referências que eles já possuem, o professor tem – ou ao menos, deveria ter – uma formação mais ampla que possibilitaria o conhecimento de outras referências as quais também são importantes para a formação do aluno.

Mas ao mesmo tempo há também nesse documento oficial, reflexões pertinentes quanto à inclusão do leitor como agente desse processo, evidenciado por trechos como:

“As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base didática da literatura na escola (...). Entretanto, parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário.” (BRASIL, 2006, p.71)

Além disso, para além da problematização de como os textos são considerados canônicos, ainda há outro ponto determinante na escolha do que será trabalhado como literatura que é o estabelecimento da literatura com uma “função” ou “finalidade”.

Existe uma tendência de se associar o estudo de literatura à finalidade de aprimoramento da linguagem que resultará em uma melhor inclusão em atividades sociais diversas. Um bom exemplo desse entendimento é levantado no seguinte trecho: “Em outros termos, o ensino da Língua Materna, ao desenvolver ao aluno aptidões que lhe permitam enfrentar as exigências da vida social e do mercado de trabalho, terá cumprido muito bem o seu papel.” E mais adiante: “para os demais (os alunos que – considerados como “boa parte”- não seguirão no ensino superior), fica difícil justificar a exigência de leituras que, via de regra, parece ter muito pouca relação com as tais exigências da vida cotidiana” (BRASIL, 2006, p.67).

De fato, todas as escolhas exigem algum tipo de parâmetro. Porém, não se pode perder de vista, como ressalta Terry Eagleton (1997), que a concepção da importância da literatura também está dentro de um julgamento que envolve valores e “ideologias” que não são estáticas. Essa tendência atual é delicada, pois se atribui à linguagem e ao ensino de disciplinas, de maneira geral, uma função que está intimamente ligada às demandas sociais, com destaque para o mercado de trabalho.

Desse modo, as obras destacadas são sempre aquelas que atendam a essa demanda, existindo alguns valores que se tornam obrigatórios, como listas de livros exigidos em vestibulares, por exemplo. E então, dentro dessa concepção reduzida, fica difícil sustentar a importância da literatura em um sentido mais amplo que não precise responder diretamente a essas demandas.

Paralelamente, ressaltamos a dificuldade de conciliar o universo dos textos literários programados com o universo dos alunos. O PCN de 2004, ao abordar a questão da situação de obrigatoriedade no cumprimento de um programa consagrado diante de um público heterogêneo, conclui que o professor normalmente encontra

algumas soluções que resultam em um deslocamento de foco implicando uma “espécie de fuga ao contato direto com o fenômeno literário” (BRASIL, 2004 p.63). Novamente, tal situação reforça o desprivilegio dado aos textos literários em relação a outros materiais.

O próprio documento aponta algumas problemáticas como a utilização de livros didáticos que substituem a leitura de textos integrais, o problema do engessamento ocasionado pelo ensino de história da literatura, em detrimento do ensino de literatura por ela mesma.

E há ainda o desdobramento dessas questões que é o vestibular, com a ideia de que “não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio.” (BRASIL, 2006, p.75), sobre os argumentos de que:

(...) o aluno deve se preparar ao longo da escolaridade para, ao final do ensino médio, ter se tornado autônomo em relação à leitura de obras mais complexas. O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que se possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado. (BRASIL, 2006, p.76)

Ter essas discussões inclusas nos Parâmetros Curriculares Nacionais é um avanço para o campo de ensino de literatura. No entanto, o discurso do texto torna-se improficuo uma vez que parece não caber na realidade empírica de ensino. Certamente a crítica aos padrões de ensino de leitura que estão desgastados, por si só já é válida, no entanto, quando não se oferecem suportes para que ela possa sair do âmbito do discurso, não há como ter muitas perspectivas de sua viabilidade prática.

É o que acontece com essa concepção sobre a relativização do peso do vestibular na escolarização. Certamente é uma crítica contundente, mas na prática o modelo escolar no qual os professores estão inseridos não oferece muitas chances de uma flexibilização tão grande assim do currículo. Além de que também há a questão de que supor um exame vestibular “compatível com o conhecimento que foi ensinado” é um ideal muito genérico, e que tem como um dos seus desdobramentos a concepção de que todos têm acesso a um modelo de ensino único de qualidade, e de que um ensino único daria conta das demandas de todos.

Há então, a argumentação sobre a necessidade de modificar o ensino de literatura, sem propor, contudo, uma metodologia para tal. Em 1988, as autoras Bordini e Aguiar refletiam que o “método recepcional”, ou seja, aquele que leva em conta as percepções do leitor, era “estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.81). Nos textos dos PCN’s, podemos encontrar reflexões que demonstram um avanço neste sentido, uma vez que consideram a importância da participação ativa do aluno, como sujeito ativo no processo de ensino. Porém, novamente evidencia-se o fato de

que ainda há uma “necessidade de metodologias” concretas para que as reflexões perpassem o âmbito crítico.

Não são questionáveis a crítica e a reflexão que os PCN’s ou quaisquer outros meios de produção intelectual façam ao âmbito educacional. O problema está nessa crítica parecer estar distante da realidade, por tocar em pontos de maneira tangencial, como se as questões levantadas não fossem tão problemáticas quanto o são.

É preciso estabelecer um esforço de desmitificação em torno dos assuntos que cercam o meio educacional, a começar pelos problemas que o cercam. Pontuar problemas de forma genérica dá a eles um caráter quase diáfano e inatingível. É preciso não ter medo de exteriorizar as incongruências e vicissitudes.

O medo, aliás, é outro aspecto ao qual Adorno se refere como item essencial a ser combatido: “Em outras palavras, a educação deve dedicar-se seriamente a ideia de que não é em absoluto desconhecida da filosofia: que não devemos reprimir o medo” (ADORNO, 1986, p.39). Porém a não repressão do medo, significa primeiramente uma apropriação desse medo, isto é, uma explicitação dos mecanismos, das situações e possibilidades as quais estamos expostos e que podem gerar o medo, para que ele seja combatido.

Mas uma educação que se proponha a encarar o medo como realidade é provavelmente uma educação que encare as incongruências tanto individuais, quanto sociais e históricas que pertencem a nosso ambiente.

A apropriação do medo indicaria uma educação que encarasse indivíduos com suas subjetividades individuais, incluindo o professor. O professor também tem medos, e não deveria ter tanto compromisso com um saber institucionalizado e com um ideal de verdade.

Professores criam imagens ideias de alunos tanto quanto alunos criam imagens idealizadas de professores. Encarar os problemas como eles de fato os são é ter consciência de que não existe perfeição, e não existe uma finalidade única a ser alcançada.

Ensinar é um processo em que metodologias, objetivos e procedimentos também estão em processo, e não há nenhum problema em repensá-los e recriá-los constantemente. O problema está em não se explicitar pontos de conflitos por medo.

No entanto, contrariando essas soluções que resultam na “fuga ao contato direto” com o texto literário, seria interessante considerar que mesmo em um espaço heterogêneo a literatura não precisaria ser imposta como maneira de criar vínculos e reconhecimentos iguais perante todos os alunos. Um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por cada um, e seria interessante pensar em formas de trabalhar essa heterogeneidade das leituras mediadas por um professor que pudesse guiar as múltiplas possibilidades de interpretação de um texto.

Assim, a necessidade de fazer essas escolhas – que poderiam ter como eixo temas, por exemplo – e o exercício da sua criticidade, ajudam a tornar o professor autor de sua aula, em vez de dependente de um manual didático em que a literatura

aparece compartimentada. Além disso, essas ações dão ao professor possibilidades para o combate à visão imediatista do ensino atual de literatura, que objetiva apenas fazer com que o aluno passe no vestibular, e não a formação de um aluno que tenha sua capacidade crítica desenvolvida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar diante de um ensino que encare o medo, é ter a percepção de que provocar crises no aluno é fundamental para a dimensão transformadora que o ensino pode ter. Shoshana Felman, ao escrever sobre sua experiência em sala com textos de testemunho, propõe como uma lição aprendida por ela pela experiência que “(...) ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a exclusividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente(...)” (FELMAN, 200, 67).

Dessa forma, é preciso estar atento para não ensinar a teoria pela teoria, concebendo a literatura não um conjunto de obras e sim, como um ensino que seja capaz de estabelecer enriquecimento intelectual e crítico do aluno, através de um projeto contínuo, voltado para a formação humana desse aluno, e não somente uma captação de conteúdos expedidos pelo governo, como uma porção de disciplinas.

O aluno precisa ir além desta forma cristalizada e passiva de conhecimento que determina a classificação de “escolas literárias” e características principais dos estilos de épocas. Ele precisa, antes de tudo, entender o contexto em que as obras foram escritas, precisa compreender o que lê, apreender, ressignificar, se entregar para leituras mais complexas, modificando a si e o mundo em que vive.

Da mesma maneira, o professor precisa também ser ele próprio um sujeito leitor, crítico, ressignificador de conceitos, e estabelecer na prática do ensino possibilidades múltiplas que não estejam ligadas a um conceito de verdade abstrato e inatingível, pautado por uma lógica insensata quando trata-se da interação de indivíduos.

Assim, o professor poderá estabelecer vínculos com um ensino multi e interdisciplinar por meio dos textos literários, que busquem um diálogo entre os próprios textos e o meio em que os textos, os alunos e o próprio professor estão inseridos, desvincilhando-se dessa obrigação com a razão, a qual não se pode mesmo confiar:

Na escola não se aprende a confiar na razão, no conhecimento positivo, na vocação bem realizada, no esforço paciente. Nem mesmo se aprende a amar com perseverança uma boa loucura. Aprende-se, isso sim, a aliviar a consciência, a encurtar o caminho, a atingir os fins pelos meios mais rápidos, a escolher uma carreira sem desejá-la e sem pretender honrá-la. É essa a pior das loucuras – a loucura moderna e sublime,

filha do “progresso” e matriz da “civilização”. (FERNANDES, 1966, p.120).

Comprometidos com um ensino da “boa loucura”, ou seja, o ensino que leva a mudanças e transformações sociais, que afasta ao máximo possível a formação de indivíduos capazes de serem mantenedores ou reprodutores da barbárie, e ao contrário disso, que cumpra a sua função humanizadora de formação de sujeitos críticos, de alunos leitores e apropriadores dos textos a que são submetidos, os professores podem se afastar da imagem de autoridade a eles atribuída, e provavelmente se aproximarão do exercer de um trabalho consciente, motivador e ampliador de possibilidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45.

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR. *Literatura. A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. “Conhecimentos de Língua Portuguesa”. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000, p.16-24.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. “Língua Portuguesa”. In: _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, p.55-91.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. “Literatura”. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004, p.60-82.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. “Conhecimentos de Literatura”. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006, p.50-82.

CHAUÍ, Marilena. O mal-estar na universidade. In: _____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. p. 157-173.

EAGLETON, Terry. “Introdução: O que é literatura”. In: _____. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.1-17.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio & NESTROVSKI, Arthur, org. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p.13-71.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino. In: _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966. p.114-122.

FERNANDES, Florestan. Mudança social e educação escolarizada. In: _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966. p. 84-99.