

O ENSINO DA LITERATURA: DESVIOS E RUMOS

MARIA MADALENA RESINA (PUC).

Resumo

RESUMO A proposta deste estudo é expor as idéias da pesquisadora Cyana Leahy-Dios, em que se percebe a realização de um trabalho árduo e competente, fundamentado em pesquisas empíricas, sobre o ensino da literatura. Suas colocações são pertinentes com a prática docente e, de certa forma, impactantes, uma vez que faz do cotidiano de inúmeros professores um retrato de sua prática pedagógica, levando a uma reflexão profunda acerca dela, e exigindo, outrossim, um pensamento analítico e interrogador, que envereda por questões de políticas públicas. Percorrendo a tessitura de seu texto, sentimos o quão é necessário não só rever nossos conceitos e a transmissão do trabalho literário a partir da reprodução de textos, tanto no ensino fundamental quanto no médio, bem como a percepção da disciplina pelos sujeitos envolvidos no processo de educação literária. Assim, fará parte da primeira etapa do estudo ressaltar o objetivo da pesquisa, a importância da educação literária e as políticas escolares. Além disso, serão expostos os sistemas educacionais escolares no Brasil e na Inglaterra. A segunda etapa procurará reproduzir as abordagens metodológicas levantadas pela estudiosa. As últimas etapas trazem a educação literária em escolas brasileiras com a amostragem de três escolas, com seus respectivos modos de ensinar e aprender.

Palavras-chave:

ensino, literatura, sociedade.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é expor as idéias da pesquisadora Cyana Leahy-Dios, em que se percebe a realização de um trabalho árduo e competente, fundamentado em pesquisas empíricas, sobre o ensino da literatura. Suas colocações são pertinentes com a prática docente e, de certa forma, impactantes, uma vez que faz do cotidiano de inúmeros professores um retrato de sua prática pedagógica, levando a uma reflexão profunda acerca dela e exigindo, outrossim, um pensamento analítico e interrogador, que envereda por questões de políticas públicas. Percorrendo a tecitura de seu texto, sentimos o quão é necessário não só rever nossos conceitos e a transmissão do trabalho literário a partir da reprodução de textos, tanto no ensino fundamental quanto no médio, bem como a percepção da disciplina pelos sujeitos envolvidos no processo de educação literária. Assim, fará parte da primeira etapa do estudo ressaltar o objetivo da pesquisa, a importância da educação literária e as políticas escolares. Além disso, serão expostos os sistemas educacionais escolares no Brasil e na Inglaterra. A segunda etapa procurará reproduzir sumariamente as abordagens metodológicas levantadas

pela estudiosa. As últimas etapas trazem a educação literária em escolas brasileiras com a amostragem de três escolas, com seus respectivos modos de ensinar e aprender.

1. LITERATURA E AS POLÍTICAS ESCOLARES

Nesse trabalho, Cyana Leahy-Dios (2004) trata da questão da leitura e interpretação literárias praticadas no ensino médio, quando a educação formal deixa de ser obrigatória. O objetivo de sua pesquisa é investigar como se dá a transmissão do trabalho literário com textos na educação fundamental, para uma prática formal no ensino médio.

Seu estudo adquire tamanha importância, porque investiga a educação literária como representação cultural de sociedades. Estudar literatura é primordial ao processo de educar sujeitos sociais, visto que envolve um triângulo interdisciplinar composto de estudos da língua, estudos culturais e sociais.

A pesquisadora descreve, analisa e interpreta dois paradigmas da educação literária. O primeiro é o modelo inglês que tenta inculcar nos estudantes uma gama de valores superiores e não apresenta metodologia clara para o ensino da literatura; os objetivos e teorias são obscuros e nas perguntas dos textos literários são obtidas quase sempre respostas pessoais. Trata-se de um modelo que visa à construção de uma subjetividade cultural literária.

O segundo é o modelo brasileiro, o qual se ampara no paradigma positivista calcado na historiografia literária, um modelo sistematizado e descritivo, que exige o domínio de grandes quantidades de conteúdo.

Apesar disso, Cyana (2004) defende a tese de que há semelhanças em certas práticas pedagógicas, visão do aluno e produto final desejado entre os dois países.

A literatura no Brasil e na Inglaterra é um assunto estudado no ensino médio, posto que é a disciplina mais vasta, variada e indefinida, por isso, os departamentos de literatura produzem crítica e teoria e não literatura.

No Brasil, a disciplina sempre foi matéria obrigatória, enquanto na Inglaterra é eletiva, mas, em ambos os casos, o perfil educacional da literatura na escola requer, além da interação social e individual dos leitores, o alcance de resultados mensuráveis. Nesse sentido, os objetivos considerados relevantes têm sido de caráter utilitário: ensinam-se técnicas lingüísticas e comunicativas ou valores morais e hereditários.

Os resultados esperados com o ensino da literatura nos dois países não se preocupam com o caráter estético ou sociocultural, apenas lidam com um caráter didático e pedagógico, dotado de um perfil estabelecido para os exames.

Em um dado momento, a investigadora coloca em discussão a finalidade de se estudar a literatura segundo a visão de alguns estudiosos: a de construir uma pessoa melhor, segundo F.R. Leavis (apud Cyana, 2004); de levar ao conhecimento puro e simples de texto, levando ao domínio da linguagem escrita, como também a visão de fatos históricos, políticos e sociais, segundo os marxistas.

Cyana (2004) também questiona o motivo de se ensinar leitores a gostar de ler literatura e para que se lê, estuda e analisa literatura. Se a educação literária seria apenas um fator de entretenimento ou exerceria papel relevante no desenvolvimento político e no autocrescimento de sujeitos sociais.

Vale dizer que o encontro mediado pela escola entre a criança e a obra literária é feito de forma bem diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para o jovem, a experiência escolar se detém no "aprender", ficando cada vez mais distanciado o prazer e a criatividade literária, com ênfase nos aspectos formais e menos desafiadores da educação, pois na escola os estudantes são encaminhados a produzirem ensaios críticos nas salas de aula inglesas e, no Brasil, respondem a exercícios de compreensão memorizada.

Seu interesse específico é a contribuição da literatura na proposta por um currículo melhor, assim como o papel da disciplina na construção de um saber relevante para sujeitos sociais, indivíduos participantes em uma sociedade valorativa.

1.1 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Houve um tempo em que a experiência escolar foi descrita como um campo de treinamento para pontualidade, silêncio, ordem, obediência, campanhas, horário, respeito pela autoridade, rotina, punição, falta de incentivo e frequência regularizada a um local de trabalho. Nesse contexto, a literatura tinha um papel voltado para as narrativas particulares.

Cyana (2004) observa que, apesar de as rotinas e normas de comportamento impostas pela escola constituírem um aspecto importante de socialização, na educação literária, é o currículo de livros didáticos, a palavra do professor e os planos de aula que desempenham a função básica direta de influenciar alunos.

No entanto, ela coloca que os alunos não são “internalizadores passivos de mensagens preestabelecidas”, pelo contrário, contribuem com as suas visões pessoais para a complexidade de transação pedagógica. Dessa maneira, “a lacuna maior a ser preenchida nas aulas de literatura seria a descoberta de possibilidades através do exercício de capacidades críticas na leitura literária”. (LEAHY-DIOS, 2004: XXXII).

Outro fator constatado em sua pesquisa é que tanto os grupos observados no Brasil quanto na Inglaterra apresentavam interesses acadêmicos e pretendiam ingressar na universidade. A maioria dos estudantes de literatura em ambas as nações era de mulheres não-brancas de classe trabalhadora. Os referidos estudantes observados lutavam por um futuro melhor, colocando suas esperanças de ascensão social na aquisição futura de um diploma.

Os sujeitos escolhidos para este estudo são de classe trabalhadora tanto na Inglaterra quanto no Brasil. Representam uma parcela da produção em situação de excepcionalidade, ou seja, estudando além da educação compulsória - idade entre quatorze anos no Brasil e dezesseis na Inglaterra.

A pesquisadora relatou uma experiência bem sucedida num projeto de que participou entre os anos de 1986 e 1992, em três escolas de ensino fundamental estaduais, baseado em pedagogias alternativas e usando textos literários como instrumento de autocrescimento pessoal e social e de construção de processos democráticos nos anos iniciais da escolarização. O texto literário foi tratado como elemento importante para o auto-reconhecimento de cada indivíduo na biblioteca, ajudando a descobrir e valorizar os papéis social e político de cada pessoa em contextos imediatos e mais amplos. Todavia, depois que os alunos deixam as séries

iniciais do ensino fundamental, o modelo positivista de reforço à cognição quantitativa nos estudos literários dirige o foco de interesse para as estruturas formais do texto, colocando o aluno leitor num plano secundário.

Cyana (2004) visitou salas de aula na Inglaterra, tentando apreender hábitos pessoais e profissionais, além de ideologias institucionais. Ao voltar para o Brasil, depois de um ano e meio de afastamento, em março de 1995, adquiriu um olhar de “estranhamento”. Seu olhar estrangeiro lhe foi muito importante, permitindo ver atos pedagógicos por meio de processos narrativos.

Após a reflexão de várias linhas de pensamento e fundamentação teórica, percebeu que os paradigmas propostos à educação literária foram construídos por meio de uma perfeição lógica, mas raramente são postos em prática em situações de sala de aula, oferecendo um exemplo claro de dicotomia entre pesquisa e docência.

2. ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A autora, com um olhar amplo e tangível à realidade que nos circunda, discorre sobre as abordagens metodológicas para concretizar sua pesquisa a partir da tentativa de responder a três questões que permeiam o assunto. São elas:

- Para que se ensina e se estuda literatura?
- Qual o papel social atual da educação literária nas escolas?
- Como podemos fortalecer sujeitos sociais nas salas de aula de literatura?

Primeiramente foi constatado que, tanto no Brasil quanto na Inglaterra, a disciplina literatura aponta para uma intersecção com outras disciplinas, ou seja, abarcam mais aspectos pedagógicos, crítica literária e estruturas filosóficas e históricas do que propriamente aspectos literários, desfocando, portanto, sua especificidade. É inegável, através da percepção que temos de práticas pedagógicas, que no Brasil as aulas de literatura são estudos calcados numa teoria histórico-biográfica sobre questões literário-pedagógicas. Ao passo que na Inglaterra, é privilegiado o aspecto pragmático, forçando o estudante a encontrar a resposta autêntica. Segundo a autora, é preciso uma reflexão acerca do conhecimento para poder aplicar a teoria à prática com proficuidade.

Os focos de interesse da pesquisa nos levaram a pensar que a educação literária se apresentou como uma possibilidade de análise de representações culturais de nossa sociedade, que conseqüentemente são parâmetros para analisar a formação e comportamentos dos sujeitos sociais.

2.1. A PRODUÇÃO DE DADOS

A autora entrevistou um total de quatorze professores de diversos espaços socioculturais. Passou por duas escolas públicas e uma da rede privada no Brasil e seis colégios, sendo a maioria no subúrbio, na Inglaterra. Observou maior liberdade e flexibilidade quanto a sua atuação e horários nos colégios da Inglaterra.

As questões foram planejadas de modo que emergisse hábitos de cada professor, características de suas origens e conseqüentes hábitos de leitura em razão da escolha profissional.

A fim de efetuar uma pesquisa empírica o mais factual possível, foi necessária uma análise dos conteúdos, através de plano de aulas, e atitudes em sala, observando se havia um comprometimento ideológico e um engajamento político, o que tornaria as aulas mais substanciais.

2.2. ENTREVISTANDO PROFESSORES

O perfil das questões feitas aos professores revelou intenções interligadas bem definidas: constatar, através da observação dos hábitos dos docentes, se possuem uma formação consistente, tanto conteudista quanto política, para adequar teorias à sua prática pedagógica, a fim de transmitir ao seu alunado uma visão social, política, ideológica, e, sobretudo, crítica do mundo ao seu redor através do conhecimento literário.

As respostas obtidas revelaram que esses professores, escolhidos como representantes da classe, adquiriram o gosto pela leitura na infância. Esquivam-se

da teoria para ministrar suas aulas, não têm uma postura politizada, portanto, não relacionam assuntos de interesse social ao estudo da literatura. Sentem-se insatisfeitos com a falta de conhecimento e estímulo dos alunos.

2.3. ENTREVISTANDO ALUNOS

As questões para alunos brasileiros e ingleses foram um pouco diferentes, levando em consideração que a disciplina literatura é eletiva na Inglaterra e compulsória no Brasil e as diferenças curriculares. As perguntas objetivaram revelar a reação dos alunos à literatura como disciplina de estudo, aos métodos pedagógicos experimentados, suas preferências acadêmicas, sugestões para o ensino da literatura, e verificar sua participação na agenda política do país.

As respostas mostraram que os estudantes ingleses não davam a devida importância à disciplina, considerando-a menos difícil e mais divertida que as outras. Estavam desapontados com o excesso de conteúdo e metodologias apassivadoras. Se fossem professores, utilizariam métodos mais dinâmicos e incluiriam textos mais interessantes.

As respostas dos alunos brasileiros apontam para uma grande semelhança de posições ideológicas com os estudantes ingleses, bem como as práticas pedagógicas e metodológicas do sistema educacional. A literatura simplesmente não era a disciplina favorita dos alunos, devido ao método cansativo e os conteúdos memorizáveis. Os alunos brasileiros declararam a intenção de cursar uma universidade, mas reconheceram suas chances escassas de passar em uma, o que deixa evidente a discrepância econômica em relação a um país do primeiro mundo, em que o ensino superior é uma realidade mais tangível. Quanto aos vestibulares, se decepcionaram menos com o conteúdo calcado na história e na língua que com a carga horária reduzida para tanta matéria, a leitura dos cânones exigidos pelos programas das universidades e metodologia apassivadora.

3.2. O NOVO OLHAR SOBRE O SISTEMA

Cyana volta com um novo olhar após um ano e meio na Inglaterra; se depara com a crise da educação, que se agravava em virtude dos salários dos docentes, mais baixos do que nunca, e com a proposta do governo de aumentar o tempo mínimo de trabalho para aposentadoria dos professores. Ameaçados, muitos deles pediram aposentadoria antes que a nova lei entrasse em vigor, fazendo com que os salários fossem ainda mais reduzidos e os investimentos com a educação das massas fossem ainda mais limitados.

Ela visitou três escolas aqui no Brasil, às quais chamou de Escola A, Escola B e Escola C. A primeira era uma escola estadual, cujo turno da manhã era, basicamente, formado por alunos egressos de escolas particulares, e turno da noite freqüentado por alunos de baixa renda.

A Escola B era um colégio vocacional de habilitação para o magistério de ensino fundamental. O alunado era semelhante aos alunos da Escola A em relação ao nível socioeconômico, porém, o que diferia era o perfil do corpo docente e das alunas.

A escolha da Escola C, uma instituição da rede privada muito bem conceituada, foi motivada pela necessidade de se conhecer as razões pelas quais tantos alunos eram aprovados nos vestibulares das universidades federais.

Frente a essa investigação nas três escolas, conclui-se que havia mais semelhanças que diferenças entre as Escolas A e C. A diferença se constituía no âmbito cultural e socioeconômico, e, muito pouco, no intelectual ou acadêmico. Havia também a questão do status social: manter um filho na escola particular é garantia de melhor qualidade de ensino e uma grande possibilidade de ingresso nas universidades, situação que a escola pública não garante..

4. ESCOLA A

Fundada em 1835, no centro histórico da cidade, a escola mantém a imagem tradicional de ensino público no Estado, dotada de um perfil voltado à orientação acadêmica. Os alunos, num passado não tão remoto, procuravam obter um desempenho acima da média nos vestibulares para universidades públicas, e os

professores de uma total seriedade e competência profissional. Nessa época, a escola sofria de uma crise de investimentos imposta pelo governo estadual à educação em geral.

A situação ainda se agravava, por não ter tido nos últimos dez anos, coordenação de língua e literatura. Cyana (2004) observou que os alunos do turno da manhã trabalhavam com um livro didático, enquanto à tarde, a cisão entre professores era visível na utilização de diferentes materiais, inclusive apostilas de outros colégios. Os professores da noite apenas liam e estudavam textos esparsos com os discentes, reflexo das diferenças socioeconômicas entre o alunado dos três turnos.

Foi possível perceber que não era alcançado nenhum consenso entre os professores em relação aos materiais didáticos, devido à falta de comunicação, não porque se negavam a isso, mas por trabalharem em turnos diferentes.

Ela percebeu grandes diferenças de conteúdo e estratégias de ensino de literatura. Em seis aulas observadas, um dos professores utilizou textos esparsos para compreensão textual, mesclando teoria da comunicação com análise sintática, figuras de discurso e lingüística, sem muita conexão entre os textos e o material escolhido, apresentado de forma linear, generalizada e superficial.

Nas aulas de outra professora, seguia-se fielmente o livro didático, sem variação do programa. Explanou acerca das características da prosa e da poesia do século XIX, oferecendo apenas as informações contidas no livro. Certo momento, uma aluna discordou da resposta dada a uma das questões de interpretação de texto e ficou evidente o seu despreparo técnico-científico; a professora não foi capaz de mencionar outro autor, muito menos utilizar referencial teórico-literário, a fim de estimular a discussão e levantar outros pontos.

Ambos os professores mostraram-se inseguros quanto ao desempenho técnico-pedagógico e conhecimento lingüístico-literário. O primeiro tratava seus alunos como aprendizes passivos, cujas vozes são desnecessárias. A segunda dava explicações claras e lineares com diversos exemplos, mantendo conexões entre os textos, períodos, e gêneros literários, porém, "mastigava" as informações para facilitar a apreensão do conhecimento pelos alunos.

Os alunos permaneciam silenciosos, semi-adormecidos e passivos. Durante a entrevista, a professora disse ser uma profissional dedicada, tentando dar o

melhor de si. Acredita que ensinar é um ato de “amor maternal” que dispensa engajamento político.

Os professores observados na Escola A em geral manifestaram a angústia perante os salários baixos, as dificuldades materiais, as instalações físicas, e a pobreza generalizada de recursos. Por outro lado, outros professores mostravam certo alívio pedagógico com o retorno das classes médias às escolas públicas, já que possuíam um nível cultural mais elevado que facilitava suas práticas docentes.

Nessa escola, as turmas observadas comportavam, em todas as salas, mais alunas que alunos, forte indicador de hegemonia no aspecto gênero.

Segundo os professores, a composição socioeconômica dos alunos era de 60 a 70% pertencentes à classe média, egressos de escola privada. No entanto, há uma confusão, visto que, durante as entrevistas, ficou claro que 4/5 do alunado morava em bairros periféricos de baixa renda.

Para a estudiosa, a explicação é que os docentes cada vez mais carentes tendiam a supervalorizar o poder aquisitivo dos estudantes, classificando-os como economicamente privilegiados.

Nas entrevistas, os alunos em geral lastimavam a ausência de interação nas aulas, pois somente se limitavam a responder às perguntas formais feitas pelo professor. Dessa maneira, percebe-se a insatisfação dos alunos, que rejeitam a superficialidade dos conteúdos não problematizados e declaram enfado ao simples copiar do quadro nos cadernos.

4.1. ESCOLA B

A escola B é um curso tradicional de formação de professoras primárias, que até os anos sessenta atendia às classes médias da população local, todavia, nas décadas recentes, passou a receber uma clientela de classe trabalhadora.

O programa se caracterizava por treinamento pedagógico tecnicista e pragmático. A ênfase era voltada para as qualidades pessoais, como a paixão pelas crianças, instinto maternal, ou seja, predominância de abordagens sensorial e emocional da palavra e do universo social, em detrimento da produção de conhecimento cognitivo mais profundo.

Nessa escola, a educação literária oferecida, de acordo com os entrevistados, reforça a ausência de discussão acerca da educação literária, o que reduz a apropriação dos instrumentos críticos-teóricos que possibilitariam às alunas-mestras a responsabilidade por sua própria educação.

Todos os anos, centenas de alunas da Escola B são formadas como professoras de ensino fundamental, contudo repetem o mesmo modelo aprendido, utilizando a pedagogia acrítica com outra geração. Trata-se de professoras primárias com pouca leitura, alienadas do compromisso profissional com a justiça social.

O programa, tão vasto quanto o da Escola A, reforça a ausência de criticidade e engajamento político. Os professores seguiam o conteúdo de acordo com o programa guiados pelo livro didático, somente uma se permitia abordar literatura infantil, fora do componente curricular, porém sem profundidade, pouco crítica e superficial devido a carência de fundamentação teórica.

Embora os três professores entrevistados fossem bem intencionados, transmitiam o conteúdo de forma tradicional, superficial e desinteressante para os alunos, que não encontravam sentido nas atividades propostas por eles, e, portanto, não se envolviam.

Os três professores atribuíram à culpa de suas dificuldades profissionais ao baixo nível cognitivo das alunas para proficiência de leitura e experiência literária.

A pesquisadora julga o esforço dos professores insuficiente para substituir o aparente descomprometimento sociopolítico.

Por fim, a estudiosa julga as alunas extremamente imaturas, ignorantes da problematização social, reprodutoras do modelo de memorização de conteúdos e incapazes de olhar e ver, ler e refletir, criar ou discutir conhecimentos conceituais.

4.2. ESCOLA C

Uma das poucas diferenças entre a escola da rede privada e da rede pública eram os salários pagos aos professores, a assiduidade e pontualidade destes, bem mais rigorosas na escola particular e, conforme já dito, o perfil social, cultural e econômico dos alunos.

O programa de literatura da escola particular era mais extenso, detalhado, com reflexões pedagógicas e filosóficas. Porém, a prática pedagógica só vinha a confirmar que teoria e prática eram dissociáveis até mesmo numa instituição conceituada e cara como aquela.

As aulas seguiam o conteúdo do livro didático, sem problematizações, seguindo-se desde leitura silenciosa até exercícios de fixação. O aspecto bio-histórico em relação aos períodos históricos era ainda mais incisivo que nas escolas A e B.

Um professor, que também trabalhava na rede pública, comentou sobre algumas adversidades encontradas e o esforço em atender as necessidades de acordo com cada clientela. Acerca da visão política dos alunos do ensino médio, nesse caso, da escola pública, disse que tentava prepará-los para aprofundar conceitos literários, mas sabia que era inútil qualquer tentativa de transformação ideológica, uma vez que alguns se consideravam alvos de preconceitos raciais e socioculturais. Duas outras professoras, comparando seus alunos da Escola A e da C, constataram que estes apresentavam uma visão política radical e unilateral dos problemas sociais, enquanto os da Escola A eram mais flexíveis.

Essas mesmas professoras foram indagadas quanto a uma possível mudança no ensino de literatura. Elas sugeriram um comprometimento cultural maior, uma transmissão de consciência da sua importância através de um ano para iniciar essas questões de relação.

Em relação às queixas, elas não diferiam em quase nada: as dificuldades de adaptar teorias literárias às práticas pedagógicas devido aos limites de tempo para tão vasto conteúdo, a "preguiça" dos alunos, o desinteresse geral, a resistência à leitura. No entanto, não levavam em consideração que suas aulas cansativas, passivas, desinteressantes, testemunhadas por Cyana, eram o que desencadeavam a displicência dos alunos.

Uma delas, inclusive, fez uso de uma justificativa colonialista: “faltava a competência de leitura, o saber literário e o interesse em ler os clássicos por serem, antes e acima de tudo, cidadãos de Terceiro Mundo” (LEAHY-DIOS, 2004: 68).

Conceitos como esses, arraigados na mentalidade de muitos professores, impedem que reconheçam sua prática como reflexo das políticas educacionais, cujas competências vão além de práticas docentes, pois carregam consigo o poder transformador dentro de uma sociedade, determinando quais políticos e ativos serão os sujeitos inseridos nela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora conclui sua investigação tecendo algumas considerações sobre as práticas observadas e as vantagens e desvantagens do livro didático, principal e único instrumento didático do professor. Ela afirma que facilita a prática dos professores, contribuindo para que os alunos sejam menos dependentes de sua palavra, que outrora se fazia detentor total do saber; entretanto, é certo e visível que enfraquece interesses e limita investigações, decependo a autonomia tanto do professor, quanto do aluno.

Ademais, o sistema educacional é fruto de políticas públicas pouco eficientes, que não privilegia e estimula a criatividade e a liberdade, mudanças nesse aspecto seriam fundamentais para gerir um sistema educacional preocupado de fato com a formação do ser humano como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social – desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.