

O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais

VANESSA FABÍOLA SILVA DE FARIA
Universidade Estadual de Mato Grosso, Brasil

1. Uma introdução-um pouco de história

Neste artigo, apresento parte da pesquisa realizada no curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da professora doutora Neide Luzia de Rezende. A pesquisa empreendida procurou compreender por que observamos, no ensino de literatura, a permanência de práticas arraigadas na tradição, embora a pesquisa acadêmica e os documentos oficiais, como os dispositivos curriculares, combatam tais práticas. Para isso, iniciamos nosso trabalho, examinando a história da disciplina Literatura procurando, nessa trajetória, compreender como o modo de sua inserção no currículo escolar brasileiro determinou as práticas que se consolidaram na tradição do ensino de Literatura.

Soares (2001), ao realizar um estudo histórico da disciplina Língua Portuguesa, encontrou nos modos de inserção dessa disciplina no currículo escolar uma série de questões que, em certa medida, explicavam a permanência, apesar da proposta de renovação conceitual e mudança paradigmática nos anos 80, de determinadas práticas calcadas em um modelo consagrado pela tradição. Em Literatura, Souza (1999) empreende um estudo que também oferece alguns pontos para reflexão e equacionamento de alguns dos mais importantes questionamentos que orientaram a pesquisa: por que os professores ensinam o que ensinam nas aulas de literatura, se há muito tempo o ensino de literatura pautado pela historicidade desvinculada dos textos é combatido?

Souza (1999) chama a atenção para o fato de que, historicamente, os estudos literários no Brasil constituem-se a partir do século XIX, período em que se inicia a atividade que mais tarde convencionou-se chamar “crítica literária”. Partindo destas observações iniciais, o autor prossegue examinando o papel do ensino da literatura em um projeto de formação de modelo humanista. Traçando um panorama do modelo de ensino que vigorou no Brasil durante o período colonial, Souza (1999) aponta para a predominância de uma educação que privilegiava os estudos de latim e sua literatura, além de gramática portuguesa e retórica.

Mas, segundo o autor, nem só de Retórica viveu o currículo escolar do Imperial Colégio de Pedro II. Como foi então que se construiu uma tradição historicista no currículo escolar de literatura? Segundo Oliveira

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/7 – 25 de junio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



(1999), os projetos de construção da identidade nacional, no século XIX, à semelhança do que ocorrera na Europa, inauguram um período de consolidação da história da literatura, conferindo-lhe autonomia em relação ao ensino de retórica.

Inicia-se também nesse período o estudo da literatura nacional. Para Lajolo, o nascimento da história da literatura se associa às instituições do Estado moderno: "(...) vínculo este que, na história da história da literatura europeia, desemboca e traduz-se no processo de inclusão das literaturas nacionais modernas no currículo escolar" (Lajolo, 1995, p. 28)

Nesse sentido, o que explica o elo entre a elaboração e a proliferação de vários projetos de história da literatura e a consolidação de instituições culturais é a incrustação da história literária em instituições do Estado, que, no Brasil do século XIX, eram o Instituto Histórico e Geográfico (fundado em 1838), a Academia Brasileira de Letras (fundada em 1897) e o Colégio Imperial de Pedro II (fundado em 1837).

Muito próximo do modelo francês de ensino, as histórias literárias aqui produzidas não eram dissonantes das francesas, Ventura (1995) chega a comparar a *História da Literatura Brasileira*, de José Veríssimo, à *Histoire de la littérature française* (1894), de Gustave Lanson. Outra semelhança com a França reside na aliança entre história literária e instituição escolar; é por meio do vínculo entre história literária e o currículo escolar que a história da literatura se consolida: "(...) no horizonte dela e nos acanhados limites da realidade cultural brasileira, também aqui a escola e seus arredores constituem pontos importantes no percurso social pelo qual a história da literatura cumpre sua função ideológica." (Lajolo, 1995, p. 28).

Assim como Souza (1999), que via na longevidade das edições do Manual de Silvio Romero uma indicação da consolidação da história da literatura, Lajolo afirma também que a aliança entre esta e a escola se consolidaria na edição de manuais escolares. Tal vínculo também é sugerido pelo surgimento de projetos de história da literatura no âmbito de alterações do currículo escolar, além da atuação de autores de histórias literárias no ensino. A primeira obra de história literária é o *Curso de Literatura Nacional* (1862) do Cônego Fernandes Pinheiro, professor de retórica e poética no Colégio Pedro II desde 1857. Outro exemplo fornecido por Lajolo (1995) acerca da produtiva parceria entre história da literatura, ensino de literatura e produção de manuais é o *História da Literatura Brasileira* (1888) cujo principal mérito é ter sido o primeiro a estabelecer uma grande periodização da literatura brasileira, sendo indicado, em 1892, para o sexto ano do Colégio Dom Pedro II; adaptado, em 1906, para o curso secundário com o título *Compêndio de História da Literatura Brasileira*.

Carlos Laet foi outro autor que, tendo sido professor do Imperial Colégio de Dom Pedro II, elaborou um manual de história literária, em parceria com Fausto Barreto, e lançaram em 1895 a Antologia Nacional, obra de existência longa, de tiragem significativa e distribuição durante toda a primeira metade do século XX, segundo Razzini (2000). De acordo com Oliveira (1999), há, no entanto, uma diferença que marcaria as obras: desse período em diante, as histórias literárias especializaram-se, como é o caso, por exemplo, da *História da Literatura Brasileira* (1950) de Lúcia Miguel Pereira, e depois, *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos* (1959), de Antonio Cândido, ainda um texto de referência nos cursos de Letras. A última dessas grandes obras, *História Concisa da Literatura Brasileira* (1970), de Alfredo Bosi, é um exemplo da relação entre a história literária e ensino de literatura, pois, segundo o autor, talvez a razão de suas constantes reedições seja a demanda oferecida pelos cursos de Letras, já que também se trata de uma obra de referência e consta de muitos programas de cursos de literatura nas faculdades de Letras. De

acordo com Oliveira (1999, p. 13), talvez seja essa também a razão pela qual a seleção de conteúdos de ensino de literatura ainda privilegie o sequenciamento temporal.

Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura, de acordo com Ventura (1995).

Tais considerações fazem-nos pensar sobre a constituição do cânone escolar e a razão porque algumas obras ficam fora da lista de obras tradicionalmente apresentadas no panorama histórico.

Acompanhando a trajetória de uma disciplina acadêmica, a História da Literatura, traçamos um paralelo com a disciplina escolar, Literatura, mostrando que o surgimento da história, na aliança com a instituição escolar, enseja a própria configuração da disciplina escolar.

Nessa trajetória, a própria disciplina Literatura sofre abalos, ora desaparece do currículo como disciplina autônoma – o que ocorre por volta da década de 70 do século XIX, ora reaparece como disciplina autônoma, o que ocorre por volta de 1925. Concluindo suas considerações acerca do ensino de Letras no início do século XX o autor (quem?) indica que houve um claro predomínio da vertente historicista no estudo de Literatura, ocupando quase todo o conteúdo programático durante os anos de 1926 e 1934. Em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, observa-se uma orientação historicista dominante entre os anos de 1934 e 1962. Entretanto, Souza (1999) aponta a permanência de resíduos do que considera uma *orientação retórico-poética*, em duas coleções, inicialmente concebidas para o colegial, mas que foram utilizadas em cursos de nível superior: a *Teoria da Literatura* (1944) de Antonio Soares Amora e *Introdução ao Estudo da Literatura* (1945) de Cecil Meira.

Na constituição do currículo do curso de Letras, Souza (1999) comenta ainda que após 1962, a disciplina Teoria Literária entrou nos cursos de Letras como disciplina facultativa, mas seu caráter facultativo teria sido relativizado por sua presença constante nos currículos. Porém, sua posição nos fluxogramas curriculares, sempre nos primeiros períodos do curso, outorga-lhe um caráter de disciplina preparatória para o estudo da Literatura.

Souza (1999) encerra suas considerações afirmando que já é fartamente conhecido e comentado o efeito dessa abordagem nos estudos de Literatura. Tal efeito refere-se às interpretações canônicas incrustadas na crítica, seja teórica ou historiográfica, que, saindo da academia, cristalizam-se no interior dos muros escolares e são tomadas como certezas inabaláveis que substituem a leitura do próprio texto literário. Se em língua o foco do ensino foi por muito tempo a metalinguagem, em literatura, praticávamos a metaliteratura. A ausência de uma prática de leituras literárias promovia mais ainda as interpretações canônicas e impedia, na prática, leituras arejadas que pudessem questionar o universo crítico canônico.

Evidentemente, o questionamento que se faz não é exatamente quanto à existência desse cânone e sua vigência tão longa.

Em princípio, não haveria problema quanto à literatura ou crítica canônica. O questionamento, na base de todas as críticas que se faz a esse sistema é a reprodução quase automática que se faz dos mesmos materiais e discursos. Para Kothe (1997, pp. 107-108), o problema reside numa prática que

privilegia, mais do que a vigência do cânone, a vigência de uma interpretação cristalizada pelo cânone crítico, que reproduzida indefinidamente emperra o surgimento de novas críticas, podendo decorrer daí a noção de inércia que contamina a noção que temos do ensino de Literatura.

As “estranhas práticas” que se naturalizam no contexto escolar remetem ao *modus operandi* do historiador literário, que implica riscos, muitas vezes ignorados, no ensino da Literatura: ignoram-se os embates entre procedimentos metodológicos, teóricos e críticos divergentes que ensejaram momentos diferentes na história da literatura (todos característicos de busca de caminhos) e, de certa forma, trouxeram uma valorização da atividade histórica e crítica, que acabou, por vezes, tornando-se mais importante que seu próprio objeto: a literatura, conforme apontado por Iglesias (1995, p. 11).

Nesta etapa da pesquisa, já podíamos compreender como se originou uma tendência no ensino de literatura, pautada por um modelo de ensino que vigora entre nós já há muito tempo. No entanto, ainda nos faltava compreender a permanência depois de tantas críticas dirigidas a essa orientação. Desta forma, detivemos-nos na análise dos documentos curriculares por considerá-los capazes de fazer vislumbrar o que, dos novos estudos e propostas de ensino de literatura, estava chegando aos professores da rede de ensino fundamental e médio.

2. As propostas curriculares de São Paulo nos anos 80 e o ensino de Literatura

A renovação das propostas curriculares no estado de São Paulo inicia-se na década de 70. As novas propostas surgiram no final da década de 1970, ainda sob as diretrizes oriundas das Guias Curriculares e da Lei 5692/71, conforme observado por Vieira (2008):

“Com a publicação da Lei 5 692/71, novas diretrizes são formuladas para o ensino. Em 1977, a Secretaria da Educação, a partir dessas diretrizes publica a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2.º Grau. Um ano depois, 1978, complementando a proposição, editaram-se os oito volumes dos *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa*, cada um correspondendo a um aspecto de ensino de Língua.” (Vieira, 2008, p. 3).

De acordo com Cordeiro (2000), as pressões de vários segmentos da sociedade civil por melhorias na educação colocaram a escola na pauta da agenda de redemocratização dos estados brasileiros. A insatisfação popular, que vinha crescendo ao longo da década de 70 e explode na década de 80 é apenas um dos aspectos que diz respeito ao projeto de reformulação curricular. Outro aspecto diz respeito ao fato de que, naquele período, tenha havido um grande desenvolvimento com a consolidação dos programas de pós-graduação das universidades públicas e, se levarmos em conta Lopes (2005), as disciplinas escolares podem ter procurado acompanhar as novas discussões que ocorriam no âmbito acadêmico.

Percebemos, então, na análise dos textos curriculares, que já de longa data os documentos oficiais pressupõem outra orientação no ensino de Literatura. Segundo Vieira (2007), os primeiros documentos oficiais publicados no estado de São Paulo nos fins da década de 1970 e ao longo da década de 1980, preconizaram o abandono das listas de conteúdos, das longas listas de autores e obras e da abordagem do ensino de Literatura pelo viés historicista, privilegiando a leitura do texto literário concomitante ao estudo da história literária. Além da crítica à permanência de textos canônicos no trabalho com a literatura, também foi muito frequente, nesse período, a crítica ao modelo de abordagem do texto literário em que se lê a crítica

e não a obra literária. Tal abordagem ampara-se no fato de que, no manual didático, normalmente se encontram fragmentos que podem se adequar ao comentário da crítica, numa prática que faz parecer que a história e a crítica literária precedem a própria obra. Esse modo de leitura também procura enquadrar os autores e suas obras dentro de um quadro delimitado de diferentes estilos, buscando, assim, não a especificidade de cada obra, mas aquilo que ela tem de consenso, de norma.

Podemos observar essa tendência inovadora em vários fragmentos coletados dos textos das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – 2.º grau, o guia curricular editado pela CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas) desde 1978 até 1995, data da última edição analisada nesta pesquisa: “Ninguém aprende o que é leitura ‘ouvindo falar’ de obras, autores, características... é necessário fruí-lo, entendê-lo nas relações que mantêm com os outros textos, para compreender o que representa e por que é literário.” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p. 43). Encontramos, nos textos curriculares, vários outros exemplos de ruptura com o paradigma até então vigente no ensino de literatura, dos quais transcrevemos este abaixo:

“A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantêm com os outros textos que os precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sociocultural da época. Essa dimensão não pode reduzir-se à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela ideia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das ideias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças.” (SÃO PAULO, SEE/ CENP, 1994, p. 36).

A despeito dessas propostas inovadoras, Vieira (2008, p. 6) aponta para o fato de que parece haver um hiato entre as propostas oficiais e a prática educativa:

“Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e linguísticas, no entanto, a realidade era bem diversa. O processo de democratização do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornava difícil colocar em prática o que se propunha”. (Vieira, 2008, p. 6).

É sobre essa questão que nos propomos a discutir. Outros fatores devem, a nosso ver, ser considerados na análise desta questão, sobretudo que nos levem a entender o porquê de, após tantos anos de proposição de inovações curriculares, ainda permanecermos arraigados às práticas tradicionais.

3. Os professores e sua prática: o ensino de Literatura entre os saberes da formação e da prática profissional

Em sua palestra no VI Seminário de Metodologia de Língua Portuguesa, Verrier¹ (2007) – interessamos sua fala pela proximidade que pode haver entre o caso francês e o caso brasileiro – descreve

¹ Palestra proferida durante o VI Seminário de Metodologia de Língua Portuguesa, organizado pela Faculdade de Educação da USP, em São Paulo, em 31 de outubro de 2007.

mudanças que ocorreram no ensino de Literatura na França, nos fins do século XIX e ao longo do século XX. Segundo o autor, em um dado momento da história da disciplina, passou-se a privilegiar, por razões políticas, no estudo de Literatura, o uso de manuais de história da literatura e da história literária. Tais obras compunham-se de textos clássicos da cultura francesa, os quais eram tidos como patrimônios culturais nacionais capazes de oferecer como instrumentos de uma operação política: resgatar, entre os franceses, o espírito de identidade nacional por meio dos grandes textos. Neste contexto, a história literária ganhou *status* de disciplina autônoma, podendo inclusive prescindir da leitura da obra literária.

Entretanto, o modelo de ensino, voltado para as elites, em outro dado momento já não atendia mais às demandas escolares. Em outras palavras, a democratização do ensino, por que passara aquele país, produzira um cenário muito semelhante ao que vivemos, no Brasil, nos anos 1970 e 1980 do século XX: com a oportunização da escola às camadas mais pobres da população, as quais historicamente foram excluídas do acesso aos bens culturais da nação, trouxera um novo cenário, o que demandava mudanças. Os estudos de Soares (2001) corroboram essa perspectiva, quando a autora afirma que os novos profissionais, antes recrutados junto à elite, portadores de um capital cultural socialmente valorizado, naquele momento passaram a ser recrutados junto às camadas mais baixas da população, em parte porque a contínua precarização da profissão passou a desestimular o ingresso na profissão entre os membros da elite. Geraldi (2003, p. 16) também observa a mudança do perfil do profissional das letras: *os professores eram da elite cultural e os alunos da elite social*.

Os novos profissionais do ensino, não tendo o capital cultural dos antigos mestres, ressentiam-se de uma formação inicial que não era sólida o suficiente para enfrentar essas novas demandas da profissão e, o mais comum, era que buscassem legitimar suas práticas por meio do recurso a determinados modelos, já consagrados pela tradição.

Esse é o argumento de vários outros autores, entre eles, Frederico e Osakabe (s/d.). Essa também foi nossa argumentação inicial. Entretanto, no decorrer da pesquisa, encontramos outras análises do problema.

Uma vez considerada a possibilidade de a questão da precariedade da formação profissional não abarcar adequadamente o problema posto, em sua complexa abrangência, pensamos que seria produtivo para a compreensão desta questão verificar o interesse de pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa no âmbito escolar: seus estudos têm apontado para uma relação entre os saberes envolvidos nesse processo. Tais saberes configuram categorias de análise como saber docente e conhecimento escolar, de acordo com Monteiro (2001).

Essa relação foi considerada, por longo tempo, pelo viés da racionalidade técnica, que pressupunha na figura do professor o agente habilitado por uma competência técnica para “transmitir” um saber – o saber científico – produzido por outros, em outras instancias.

Bem diverso da tendência tecnicista que predominou nos anos 1970, Mello (1988) *apud* Lelis, 2001) defendia a competência técnica do professor como a instância que, envolvendo o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do docente a respeito das várias relações que permeiam o universo escolar, seria capaz de promover o sentido político da educação. Nesse trabalho, ao procurar compreender as causas da precariedade na formação e práticas docentes, Mello (1988) aponta que o professor tem dificuldade em se perceber como parte do problema no que tange à precariedade de sua formação. A época em que Mello

(1988) propõe essa discussão é um momento em que a recepção de suas ideias representou uma guinada de um polo a outro da discussão: se antes havia um discurso de culpabilização do aluno, nesse momento passou a predominar um discurso de culpabilização do docente. A questão é que, nesse movimento, ignora-se que a discussão parte de uma *suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe*, conforme Lelis (2001, p. 45).

Assim, sob o impacto de teses que focavam o trabalho docente não apenas na descrição do que era esse trabalho, mas principalmente no que deveria ser, surge, cf. Lelis (2001) a noção de que o professor exerceria um papel preponderante na “transmissão” do saber científico (definido pela autora como *elaborado, sistematizado e erudito*). Saviani (*apud* Lelis, 2001, p. 46), contemporâneo a Mello, atribui à figura do professor o papel de “transmissor” do saber, desconsiderando-o como agente produtor de saberes:

“Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.” (Saviani, 1985, p. 83, *apud* Lelis, 2001, p. 46).

Essa ideia, muitas vezes presente no imaginário de educadores, é criticada por aqueles que veem aí uma simplificação ou redução da complexa rede de relações que se estabelece entre os saberes das ciências de referência e outros saberes. Segundo Monteiro, este raciocínio:

“(...) nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.” (Monteiro, 2001, p. 122).

Deste modo, percebe-se nesse modelo uma primazia da relação entre os saberes dos professores, mas fundamentado na racionalidade técnica, trata-se de um conhecimento cristalizado, já posto nos currículos ou livros didáticos para o ensino, e no que tange aos saberes ensinados, as preocupações são da ordem da organização e didatização dos conteúdos.

Em outro polo, observa-se outra discussão que contempla um forte questionamento sobre os saberes dominantes, valorizando os saberes populares. Tal perspectiva, segundo Monteiro (2001), liga-se às pedagogias libertárias, as quais, muitas vezes, operaram um *esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino*. Em outras palavras, uma supervalorização dos saberes populares teria produzido o efeito contrário ao desejado: ao invés de proporcionar a inclusão dos grupos excluídos, teria aprofundado ainda mais as distâncias entre os grupos. Já nos últimos anos pesquisadores em Educação têm proposto um refinamento do instrumental teórico disponível para analisar essas e outras novas questões que vieram à tona, pois são questões cuja complexidade assumiu uma dimensão tal que requereu uma nova categoria de análise. Deste modo, identifica-se a emergência de uma nova categoria de análise, “saber docente”, cuja principal contribuição é a possibilidade de se refletir sobre as relações dos professores com os saberes que eles procuram dominar para poder ensinar. Tais saberes seriam primordiais na configuração da identidade e competência profissional (conforme Tardif, Lessard e Lahayre, 1991, Perrenoud, 1999, Tardif e Raymond, 2000).

O saber docente, conforme esses autores, caracteriza-se por ser plural, heterogêneo e constituído a partir de uma relação temporal, na medida em que se originam de diversas fontes. Deste modo, compreende-se que, nessa concepção, entra em jogo o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras em todas as etapas de sua escolarização, desde a educação básica até a formação profissional. Outro aspecto a marcar a heterogeneidade desses saberes é o fato de que não se configurem como um todo unificado em torno de uma disciplina ou de concepções de ensino, ao contrário, são pulverizados, caracterizam-se mais por uma lógica pragmática, em que várias teorias ou concepções podem ser mobilizadas pelo docente a fim de atingir os vários objetivos a que se propõe:

“Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, *mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários*. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.” (Tardif, 2000, p. 14, grifos nossos) ²

Segundo os autores, a temporalidade se relaciona às formas identitárias que se constroem ao longo de uma relação do sujeito com a escola, tanto em sua jornada como aluno, como em sua jornada como profissional. Isso se deve ao fato de que, conforme os autores apontam, o sujeito se expõe a um longo processo de escolarização, ou seja, o professor, antes de ser professor, submeteu-se ao sistema escolar por, no mínimo, 15 ou 16 anos como aluno.

Nesse período, chamado de *trajetória pré-profissional* (Tardif e Raymond, 2000, p. 216), o sujeito vai, aos poucos, construindo uma imagem sobre os papéis do professor, adquire em função dessa vivência uma série de conhecimentos, crenças e representações acerca da docência e seu papel. Esse conjunto de representações estrutura não só sua personalidade e identidade docente, mas principalmente sua relação com os alunos e com o conjunto de saberes a serem ensinados. As crenças e representações também exercem um papel relevante na medida em que são continuamente reatualizadas e utilizadas ao longo de sua carreira docente, ainda que de modo inconsciente, ou melhor, de *maneira não reflexiva*, segundo Tardif e Raymond (2000). Os autores acreditam ainda (e essa questão é primordial para a compreensão de nosso objeto) que os anos posteriores, em que o futuro professor passa por um período de formação inicial – o curso acadêmico – não conseguem abalar ou promover uma mudança considerável nessa visão anteriormente construída.

Essa trajetória, marcada por fatores de ordens diversas, incluindo-se aí as condições de exercício da profissão, reforça a ideia de que a prática e a experiência teriam primazia sobre os aspectos teóricos no desenvolvimento profissional. Eis o que nos confirmam depoimentos de professores pesquisados por Tardif e Raymond: *A formação teórica não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência* (2000, p. 229). É também uma fase em que o conhecimento dos professores mais antigos contribui em grande parte para formar as representações dos docentes iniciantes acerca do conhecimento a ser ensinado:

“(…) É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparados ao que se vive na realidade. (...) Eu não sei se tenho ideias pré-concebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me

² Consideramos interessante notar diferentes visões acerca da relação do docente com os saberes: para Geraldi (2003, pp. 87-96) essa relação é, em princípio, um resultado do descompasso na identidade do professor, antes um produtor do conhecimento científico, que, ao longo dos tempos, torna-se um sujeito que domina esse saber científico, sem se tornar ele próprio o produtor desse conhecimento; para Tardif, essa relação é marcada pelo modo peculiar de o docente organizar seu conhecimento.

ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles". (Depoimento de professor citado por Tardif e Raymond, 2000, p. 230)

Ainda que consideremos a necessidade de relativizar a aplicação dos dados da pesquisa desses autores, afinal trata-se de um universo diverso do nosso (professores francófonos do Quebec), não se pode negar a possibilidade de relacionarmos tais dados ao universo por nós pesquisados se lembrarmos a introdução aos Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2.º grau, vol. I, Reflexões Preliminares.

Numa longa explanação, Ilari aponta o fato de que até mesmo professores muito bem formados em sua experiência inicial de formação acabam se voltando para práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato à pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura materna, em detrimento de atividades tidas como mais nobres no ambiente acadêmico:

"Trata-se de atividades consagradas por uma longa tradição escolar, que não há aparentemente razões para contestar, e que, de fato, não é objeto de qualquer discussão ao longo da experiência universitária na qual se forma a maioria de nossos professores de Língua Portuguesa. Nos cursos de Letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a Teoria Literária e a Linguística; nos principais centros universitários essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão pouca atenção ao ensino da Língua Portuguesa: inexistente sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de "Práticas de Ensino" são habitualmente marcados por uma boa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de Letras proporcionam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1.º e 2.º graus – uma vivência que terá, aliás, pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes. Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática." (São Paulo – SEE/CENP, 1978, p. 5, grifos nossos).

O argumento de Ilari aponta para uma lacuna na formação, que talvez explique inclusive a tendência do discurso pedagógico na fetichização do produto do trabalho científico: ainda que não seja o próprio professor o produtor do conjunto dos quadros teóricos estudados, uma formação que privilegiasse a pesquisa no âmbito das práticas de ensino relativizaria, muito provavelmente, a visão que reduz os discursos teóricos a meros modismos ou discussões inviáveis para se equacionar as tarefas que são realizadas no cotidiano escolar.

Perrenoud (1996) é outro autor que discute a contribuição dessa categoria de análise, o saber docente, entretanto, aponta para a fragilidade da análise dos recursos postos em ação na prática docente a partir da noção de saberes e conhecimentos – termos que para ele são equivalentes – pois em sua argumentação, é necessária uma reflexão que contemple o problema das competências, que, apesar de abranger os saberes, não se resumem a eles. Para o autor, as competências implicam a capacidade de ação e as memórias de ações que podem ser tomadas em determinadas circunstâncias; deste modo, a competência não se confunde exatamente com os saberes a serem mobilizados, mas significa a própria mobilização desses saberes, ou seja, é um saber-mobilizar para a ação. Esses saberes se relacionam, muitas vezes – embora nem sempre –, às ações automáticas e inconscientes, não refletidas.

Perrenoud estabelece ainda uma proximidade entre a noção de competência à noção bourdieusiana de *habitus* e ao conceito piagetiano de “esquema”, compreendido como instrumento de adaptação à realidade, estrutura da ação:

“Emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), a noção de *habitus* generaliza a noção de esquema (Héran, 1987, Perrenoud, 1976, Rist, 1984). Nosso *habitus* é constituído a partir da combinação de nossos esquemas de percepção, avaliação e pensamento da ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a esta “gramática geral das práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de agir, à custa de adaptações secundárias, mesmo em face de uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar suas ações marginalmente às características das situações; ele só inova para contemplar sua singularidade.

Quando a adaptação for secundária ou excepcional, não ocorre um treinamento, a pessoa permanece na zona de flexibilidade da ação. Quando as exigências da adaptação são mais fortes, ou reproduzem situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes se estabilizam, ao mesmo tempo em que se criam novos esquemas. O *habitus* torna-se mais rico e diversificado.” (Perrenoud, 106, 1996, p. 182, tradução nossa).³

3. À guisa de conclusão...

Concluimos que as considerações de Perrenoud enriquecem a discussão sobre os saberes ao relativizarem seu papel e ao proporem a ampliação da discussão de modo a contemplar os vários aspectos que compõem o problema, como por exemplo, quando propõem que se discuta a relação entre os saberes científicos e os experienciais numa relação divergente da proposta por Tardif – que opõe os saberes da experiência aos saberes científicos – embora priorize em sua análise o conceito do saber da experiência.

Acreditamos que essas discussões são de grande relevância para se compreender o que anteriormente se pensava, em outras palavras, atribuir a dificuldade de implementação das inovações à precariedade da formação é pouco. Trata-se de uma visão que reduz a complexidade dos fatores envolvidos na relação entre o que escreve o autor empírico desses textos, a recepção que o texto projeta em sua leitura (um leitor-modelo) e os saberes implicados nessa relação.

Essas considerações levam-nos a crer que a construção da prática ocorre em contextos múltiplos, em que pesam tanto o conhecimento adquirido no curso de formação inicial, quanto o exemplo dos colegas mais antigos na profissão, o material didático à disposição, os cursos de formação continuada, o trabalho pedagógico na equipe e a supervisão do coordenador da escola neste trabalho, dentre vários fatores. Entretanto, observa-se que, a despeito de todo esse contexto, a atuação, tanto dos iniciantes quanto dos mais antigos, é pouco influenciada pelos discursos inovadores que circulam desde a época da publicação das PCLP, o que nos dá uma ideia da dimensão das dificuldades de, efetivamente, transpor as inovações

³ Empruntée à Thomas d’Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d’*habitus*, généralise la notion de schème (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Notre *habitus* est fait de l’ensemble de nos schèmes de perception, d’évaluation, de pensée et d’action. Grâce à cette “structure structurante”, à cette “grammaire génératrice des pratiques” (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face, au prix d’accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n’adapter que *marginale*ment son action aux caractéristiques de chaque situation courante; il n’innovent que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l’adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n’y a pas en général d’apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l’action. Lorsque l’adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L’*habitus* s’enrichit et se diversifie. (Perrenoud, 1996, p. 182).

para a prática, bem como também nos oferecem uma noção dos modos multifacetados de apropriação desse texto curricular e seu modelo pedagógico pelo professor.

A dificuldade desse profissional em lidar com o que se dispõe nos documentos curriculares oficiais liga-se também a outros fatores que vão além da questão da qualidade de sua formação inicial, dentre elas, o fato de que segundo Sousa (2006, p. 218) “mudanças na prática docente compreendem um processo complexo e lento”, e também reconhece nas propostas curriculares a “insuficiência de um modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática, mas que não oferecia indicações para a ação” (Sousa, 2006, p. 218). A autora explica ainda que a apropriação do texto curricular e as propostas inovadoras ocorrem em níveis diferenciados, pois as ideias são inicialmente apropriadas pela escola, especialmente na figura do coordenador, considerando-se seu papel durante o processo de planejamento do ano letivo, e, de forma mais diluída, nas práticas educativas, em que provavelmente encontramos um amálgama entre as práticas tradicionais e as novas propostas de abordagem, ou, o que é mais comum, uma simples reprodução das antigas práticas, no caso da Literatura, as práticas às quais ele foi submetido durante seu período de escolarização e que correspondem a representação do que seja o conteúdo de ensino em Literatura.

Acreditamos que os avanços na pesquisa sobre os modos de relação do docente com a pesquisa acadêmica e suas práticas de transposição devem esclarecer ainda mais o debate e trazer novas relações a serem discutidas.

Bibliografia

Documentos curriculares analisados

- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP (1992): *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2.º grau, 2.º versão preliminar*.
- . Secretaria de Educação. CENP (1978): *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*.
- . Secretaria de Educação. CENP (1984): *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2.º grau: Volume I Reflexões Preliminares*, vol. 1. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP.

Documentos curriculares consultados

- BRASIL. MEC (1987): *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. 5.ª a 8.ª séries*. MEC: Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999): “Diretrizes curriculares para o ensino médio”. In: *PCNEM*. Brasil, MEC/SEMTEC.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP (1987): *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1.º grau*. 1.ª versão preliminar.
- . Secretaria de Educação. CENP (1998): *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 2.º grau*. 4.ª ed.
- . Secretaria de Educação. CENP (1984): *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2.º grau*, vol. III. Coletânea de Textos. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP.

Bibliografia Geral

- CHERVEL, André (1990): “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Rev. Teoria e Educação*, n.º 2, Pannonica, pp. 177-229.

- CORDEIRO, J. P. (2000): *A história no centro do debate*. São Paulo: Ed. Da Unesp.
- CUNHA, L. A. (1989): *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2.º ed.
- FREDERICO, E. M., e OSAKABE, H. "Literatura". Versão *on line* disponível no sítio: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf> [Último acesso em 11/07/08].
- GERALDI, J. W. (2003): *Portos de passagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- IGLESIAS, A. J. (1995): "História literária". In: MALLARD, L. (org.): *História da literatura*. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- KÖTHE, F. (1997): *O cânone colonial*. Brasília, DF: Editora da UnB.
- LAJOLO, M. (1995): "Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes". In: MALLARD, L. (org.): *História da Literatura*. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- LELIS, I. A. (2001): "Do ensino de conteúdo aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?". In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 74, pp. 43-58.
- MONTEIRO, Ana M. F. da C. (2001): "Professores: entre saberes e práticas". In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 74, pp. 121-142.
- MOREIRA, Antonio Flávio (2001): "O campo do currículo no Brasil: os anos noventa". In: *Rev. Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, n.º 1, pp. 35-49. Versão *on-line* disponível no sítio: www.curriculosemfronteiras.org [Último acesso em 14/07/2008].
- . *Le travel sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. Versão *on line* disponível no sítio: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html. [Último acesso em 14/07/2008].
- OLIVEIRA, L. E. M. de. (1999): "A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)". Tese Doutorado em Teoria Literária – IEL, UNICAMP, Campinas, SP.
- RAZZINI, M. P. G. (2000): "O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura". Tese Doutorado em Teoria Literária, IEL, UNICAMP, Campinas, SP.
- SOARES, Magda (2001): "Que professor de português queremos formar?". In: *Boletim da ABRALIN*, n.º 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN.
- SOUZA, R. F. (2006): "Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990". In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, n.º 137, pp. 203-221, jan/abr.
- SOUZA, Roberto Acízelo de (1999): *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff.
- SCHÖN, D. (1995): "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (org.): *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- TARDIF, M., e RAYMOND, D. (2000): "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio". In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, n.º 73, pp. 209-244.
- TARDIF, M.; LESSARD, C., e LAHAYE, L. (1991): "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente". In: *Revista Teoria e Educação*, n.º 4, pp. 215-233. Porto Alegre Pannonica.
- TARDIF, M. (2000): "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magisterio". In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abril, pp. 5-13.
- VENTURA, R. (1995): "História e crítica em Silvio Romero". In: MALLARD, L. (org.): *História da literatura*. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- VERRIER, J. (2007): "Vãs querelas no ensino de Literatura". In: *Revista da Faculdade de Educação*. USP, São Paulo.
- VIEIRA, A. (2008): "A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos". In: *Cadernos de Pesquisa*, FCC, Ago/2008, vol. 38, n.º 134, pp.441-458.