

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE LETRAS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*REFLECTIONS ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING / LEARNING IN LETTER
COURSES: IMPLICATIONS IN BASIC EDUCATION*

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a formação do Professor de Língua Portuguesa nas Universidades e como determinadas concepções de ensino já obsoletas acabam por impactar negativamente nas práticas docentes no ensino de leitura, literatura e produção textual no ensino básico. Um dos problemas levantados nesse artigo é: por que os professores do ensino básico ainda insistem em práticas pedagógicas arcaicas e que não contribuem na formação de leitores, produtores de textos críticos e reflexivos? A (de)formação em sua trajetória universitária é fruto de currículos defasados? Assim, dentre os diversos objetivos a que este artigo se propõe refletir destacam-se: repensar a formação do licenciado em Letras; Avaliar a adequação dos currículos desses futuros professores; manter um divórcio entre teoria e prática educativa reverbera na manutenção de práticas pedagógicas que não contribuem para a formação adequada dos estudantes no ensino básico? Para construir este artigo, utilizamos como metodologia uma revisão não exaustiva da bibliografia existente acerca dessa temática. Os resultados a que chegamos é que faltam adequações curriculares nos cursos de Letras e formação continuada dos professores para que efetivem práticas de leitura, letramento literário e produção textual adequadas às novas realidades da escola contemporânea. Fundamentam essa reflexão os estudos de Antunes (2003), Cosson (2006, 2014), Kleiman (2004), Yunes (2002), Lajolo (2000) Soares (2003), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Letramento Literário; Produção de texto.

Abstract: This article proposes a reflection on the formation of the Portuguese Language Teacher at Universities and how certain obsolete teaching concepts end up negatively impacting teaching practices in the teaching of reading, literature and textual production in basic education. One of the problems raised in this article is: Why do primary school teachers still insist on archaic pedagogical practices that do not contribute to the formation of readers, producers of critical and reflective texts? Is (un) training in your university career the result of outdated curricula? Thus, among the various objectives that this article aims to reflect, the following stand out: rethinking the training of the graduate of letters; Assess the adequacy of the curricula of these future teachers; Maintaining a divorce between educational theory and practice reverberates in the maintenance of pedagogical practices that do not contribute to the adequate training of students in basic education. To build this article we used as a methodology a non-exhaustive review of the existing bibliography on this topic. The results we have reached are that there is a lack of curricular adaptations in the courses of letters and continuing education of teachers so that they can carry out reading practices, literary literacy and textual production that are appropriate to the new realities of the contemporary school. This study is based on studies by Antunes (2003), Cosson (2006, 2014), Kleiman (2004), Yunes (2002), Lajolo (2000) Soares (2003), among others.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Reading; Literary Literacy; Text production

¹ E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br

1 Introdução

Já há muito tempo diversos teóricos e estudiosos do ensino e aprendizado de Língua Portuguesa (LP) alertam para a manutenção da tradição gramatical e da gramática tradicional (MATOS E SILVA, 1996) no ensino da língua nas escolas brasileiras, tradição que acaba por manter ausente ou relegar a um plano secundário a leitura, a leitura do texto literário, a produção de textos e o compromisso da escola em formar leitores e produtores de textos críticos.

De um lado há a deficiência na formação dos licenciados dos cursos de Letras. Futuros professores de LP, em muitas universidades, cursam componentes curriculares, quando os têm, de letramento literário, que apenas tangenciam as práticas de ensino/letramento literário no ensino fundamental e médio. Isso se deve, de um lado, em parte, pelo extenso conteúdo programático dos demais componentes curriculares, da falta de adequação dos currículos de Letras e, portanto, a não inclusão de disciplinas formativas dedicada ao processo de iniciação à docência ou quando incluídas a carga horária delas é inadequada.

Em muitas universidades, durante a graduação, os estudantes cursam componentes curriculares que discutem muitas e necessárias Teorias Linguísticas, Literárias e Literaturas Portuguesa e Brasileira, mas sem um componente curricular que trate de especificidades para o futuro professor(a) de Literatura, da Produção de Textos na educação básica ou que vinculem esses componentes (Literaturas, Linguística e Teorias literárias) com o ensino/praticidade/adequação na educação básica.

Ressaltamos, no entanto, o andamento da implementação/adequação dos currículos de Letras em diversas universidades, e, portanto, a inserção/adequação de alguns componentes de Letramento Literário e Práticas Pedagógicas na reformulação desses cursos. Essa nova adequação nos componentes curriculares, a implementação de cursos de extensão, projetos de pesquisa voltados à formação do futuro professor de Língua Portuguesa objetivam minimizar essa lacuna formativa no exercício docente no Ensino Básico.

Entretanto, hoje, em muitos cursos de Letras, alguns desses componentes buscam refletir acerca das Teorias Linguísticas, Literárias: leem-se obras canônicas e ainda obras não entronizadas pelo cânone em Literatura, mas a vinculação dessas teorias, obras e autores não aparecem atreladas

ao ensino/letramento literário do ensino básico. Na Linguística ainda faltam uma vinculação maior entre a teoria e prática docente no Fundamental II e Médio. Há, portanto, um divórcio entre teoria e prática. Essa consequência pode estar relacionada, também, ao fato de muitos professores de graduação abordarem “diversas teorias sem estabelecer nenhuma ponte com a prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2010, p. 23), fazendo com que os novos professores não consigam articular todo o arcabouço teórico com o ensino do português.

Vale ressaltar que não estamos a diminuir a teoria em detrimento da prática. Uma e outra se interdependem ou se nutrem reciprocamente e claro deve ficar que não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios sólidos e objetivos. Não há como separar a teoria da prática, até porque a teoria é uma prática de leitura que oferece ao estudante de Letras a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca de temas que não lhe são familiares.

Por outro lado, a queixa dos alunos de Letras não é pequena no tocante à desvinculação entre o que é ensinado/aprendido nos cursos de letras e sua aplicação adequada no ensino básico, o que vai ao encontro da necessidade de vincular teoria e prática docente. Daí porque os projetos recém-lançados pelo governo Federal, a exemplo do Residência Pedagógica (RP) e outro mais antigo, e não menos necessário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), procuram aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica através de uma imersão precoce nas realidades das escolas públicas brasileiras.

Além dessa formação incompleta nos cursos de Letras, não podemos esquecer nossas percepções para a falta de capital literário do ingresso dos estudantes nos cursos de Letras. Estes apresentam um déficit de leitura e de produção de textos. São oriundos, em boa parte, de ambientes sem livros e tiveram em sua formação, no ensino básico, uma carência de leitura de textos literários na íntegra (leram capítulos, resumos ou assistiram a tutoriais de romances etc), e pouco liam ou escreviam nas escolas. Oportuno lembrarmos a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILA, 2012), que serve como um dos principais instrumentos analíticos do comportamento do leitor brasileiro e indica que o número de livros lidos inteiramente no período de um ano, entre todos os entrevistados, é de 2,43 livros por pessoa.

Outros dados demonstrados na pesquisa relatam que os estudantes costumam ler apenas os livros didáticos ou, caso haja indicação, os livros de leitura obrigatória da escola. Os dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2017) revelam que uma parte expressiva dos alunos das escolas brasileiras ainda se encontra nos níveis mais baixos da escala de

Proficiência em Língua Portuguesa. A avaliação do SAEB (2017) e os descritores de Língua Portuguesa sinalizam que a maioria dos estudantes requer atenção especial no ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, pois ainda não demonstram habilidades elementares que deveriam já dominar em diversos níveis de ensino (BRASIL, 2017).

Assim, muitos estudantes de outros cursos, e os de Letras não fogem à regra, tiveram acesso à leitura e a leitura do texto literário em seus diferentes gêneros, muitas vezes, apenas pelo acesso ao livro didático (apesar dos avanços do Programa Nacional do Livro Didático Literário e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)². O que temos hoje, infelizmente, é um hiato na formação dos futuros professores que terminam seus cursos com algumas noções metodológicas para desempenhar seu exercício de professor de Língua Portuguesa. Observamos ainda que ao término das licenciaturas em letras, os futuros professores têm problemas na sua formação leitora, distorções conceituais sobre ensino de gramática, literatura, inabilidades em promover a produção/refacção de textos o que acarreta em um ensino voltado quase que exclusivamente à gramática prescritiva, na literatura uma percepção de utilitária e não estético-formativa e com uma deficiência em leitura e como aplicar a teoria aprendida na universidade em práticas pedagógicas que levem ao domínio da norma padrão escrita e falada, na formação de leitores de textos literários e de produtores de textos críticos.

A constatação é desoladora: não sendo nem tendo se tornado um leitor, dificilmente formará leitores e produtores de textos. No ensino da língua ainda lembramos que o equívoco é o não diferenciar que língua e gramática não são a mesma coisa e que o ensino da língua não precisa necessariamente está diretamente ligado a gramática. A língua é uma atividade interativa e todos os seus elementos estão de certa forma, interligados “de maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2003, p. 40)

Constatamos que em termos de ensino da literatura nas escolas, apesar de alguns esforços exitosos, espaçado, é a comprovação já apontada por Cosson (2006, p. 20) que afirma: “[...] o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis [...] a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. Com relação à escrita, Antunes (2003, p.25-26) aponta para “um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva

²Estivemos presentes nas duas últimas avaliações do PNLD Literário como avaliador de obras destinadas aos estudantes do Fundamental I, II e Ensino Médio (2018 e 2019).

do sujeito aprendiz [...] uma escrita mecânica e periférica, centrada [...] na memorização pura e simples de regras ortográficas [...].”

Dado o exposto, faz-se necessário repensar a formação do professor de Língua Portuguesa no tocante às suas práticas futuras no ensino básico no ensino/aprendizado da leitura/letramento literário, produção e escrita de textos e propor alternativas de ensino/aprendizado que saiam da postura estática, reprodutiva e deságue em um processo dinâmico na formação de professores conscientes do seu papel formador de jovens leitores/escritores de textos.

2 Práticas de Leitura, Letramento Literário e Ensino da escrita: considerações necessárias

Nas universidades, nos cursos de Letras, o ensino de Língua Portuguesa não se restringe ao ensino da gramática normativa, mas se debruça sobre o funcionamento interativo da língua. Entretanto, no ensino básico, essa mudança acontece timidamente. Prevalece o ensino da gramática normativa. Autores como Irandé Antunes (2003) e Sírio Possenti (1996) há muito alertam para essa obsolescência.

O que temos notado através das falas de nossos alunos em observações de aulas, nos componentes curriculares Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado (na Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS) onde lecionamos, é que, em sua maioria, as aulas de Língua Portuguesa predominam a memorização e conceitualização de termos específicos de análise estrutural da língua. O texto (literário ou não), quando aparece, serve apenas como pretexto (LAJOLO, 2000) para um ensino engessado e pouco (quando nunca reflexivo) sobre os usos da língua e seu infinito alcance social.

As práticas de sentido com o texto também estão aquém do desejado. Faltam orientações para uma leitura crítica, atrelamentos com outros textos que tratem do mesmo tema (numa prática de intertextualidade), e também, não há a noção a respeito do contexto de produção desse texto, além de não ocorrer o ato solidário da leitura: a socialização do que foi lido –troca de impressões e opiniões dos estudantes - o que acaba por excluir, portanto, o debate, a reflexão e conseqüentemente, sem estarem munidos de informações a proposta de produção textual resulta, quando resulta, em textos em que prevalece o senso comum.

Desvirtua-se, dessa maneira, os objetivos do ensino da leitura/literatura/produção textual que, de acordo com Cosson (2006), são a possibilidade de experienciar o mundo por meio da palavra. Insistindo no ensino/aprendizado da LP que exclui o texto e a discussão dele há o afastamento da visão interacionista, dialógica da língua/escrita/leitura que pressupõe um leitor, um destinatário e uma mensagem a ser passada.

Kleiman (2004) afirma que no âmbito escolar ou o texto é visto como depósito de mensagens ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais. As especificidades de cada gênero, em especial o literário, é colocado de lado, mediante perguntas e respostas utilitaristas que seguem modelos pré-estabelecidos. Portanto, o que se tem verificado, de modo geral, de um lado é a preocupação excessiva do professor de língua portuguesa no ensino básico com o cumprimento de extensos programas da disciplina, em especial, paradoxalmente, o “ensino” da gramática normativa, negando, de certa forma, sua formação na concepção de língua como meio de interação, e de outro, a inabilidade, por falta de formação adequada com o texto literário e a descrição de fenômenos linguísticos.

Nota-se, pois, na leitura, a perda da essência do objeto literário, a não formação de leitores/produtores de textos e, conseqüentemente, o afastamento do estudante do ensino básico da leitura. Por conseguinte, há a necessidade de se repensar as estratégias metodológicas pela Universidade, pelos docentes de Teoria literária e Literaturas, de Língua Portuguesa e também por aqueles que já exercem a docência no ensino básico visando à formação do leitor crítico do texto e do texto literário e oportunizar aos estudantes desse nível de ensino/aprendizagem o acesso e “o direito à Literatura” (CANDIDO, 1995). A falta de acesso a textos escritos (formais ou não e em diversos gêneros) tem levado os estudantes do ensino básico a precárias condições de produção de textos:

A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar (ANTUNES, 2003, p.59)

Acerca do letramento literário e da falta da leitura e da leitura do texto literário nas escolas, Yunes (2002) afirma que o leitor não é aquele que aprende sílabas, reconhece palavras e balbucia frases, mas é aquele que, ao ler, pensa. Aquele cuja formação lhe permite ultrapassar a mera alfabetização e chegar à condição efetiva de pensador.

A literatura, nesta acepção que abarca narrativas de diferentes ordens, mas que, com certeza, privilegia as que convocam os afetos, a sensibilidade, além da lógica e da inteligência – a meu ver – melhor serve para iniciar o indivíduo na aventura de ler e conhecer pela experiência de sentir-se diante do relato tomando partido, fazendo escolhas no exercício de tornar-se sujeito. Trabalhando com ela, é mais ágil atingir, pela observação dos vários modos de dizer, a tal consciência material da linguagem que constrói mundos com as referências que cria. Descobrimo, portanto, que com a linguagem podemos fazer muitas coisas, afetar de modo efetivo muitos sujeitos e a história. (YUNES, 2002, p. 26)

Ao encontro dessa linha de argumentação encontra ressonância as palavras de Cosson (2006) ao asseverar que o letramento, em especial o literário, possui uma configuração especial, pois é através dos textos literários que se asseguram um domínio efetivo da leitura, escrita e uma comunidade de leitores que sabe reconhecer os laços que unem os membros no espaço e no tempo. “Uma comunidade que se constrói em sala de aula, mas que vai além dela, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2006, p. 12)

Vê-se que, por meio da leitura e da leitura do texto literário, é possível chegar a sensibilidade do leitor o qual, lançando mão das experiências de que dispõe, pode reconhecer a si mesmo e, nesse processo, a literatura, mais que satisfação, proporciona-lhe conhecimento:

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo do seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. [...] A porta de entrada para essas paragens do pensamento é, sem dúvida, a sensibilidade: não a que se confunde com uma torrente de lágrimas e soluços, mas a que desestabiliza, apurando a capacidade de perceber o que não é apenas óbvio, mas sublime. (YUNES, 2002, p. 27)

Ainda de acordo com essa estudiosa, a leitura é um processo interativo que demanda, por parte do leitor, o reconhecimento de si e também do outro. Enquanto ato discursivo, manifesto por meio da linguagem, a leitura comunica e, para esse fim, é imprescindível do leitor, o reconhecimento de alteridade pessoal no outro:

[...] enquanto o leitor [...] não reconhecer no interlocutor um outro eu, não solidarizar-se com seu direito de dizer, pensar e querer, mesmo diversos dos seus, as práticas de leitura não servirão para mais que notas e ilustrações, sem efeito transformador na tendência à inércia no social dominante. Ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e o que altera. (YUNES, 2002, p. 32)

Dessa forma, tanto a leitura quanto a produção de textos precisam estar relacionadas com a sociedade, ou seja, com o mundo do leitor que, por sua vez, não vive só nesse mundo. Nesse sentido, a leitura e a escrita só serão significativas para o leitor/produzidor de textos na medida em que proporcionar a ele a capacidade de compartilhar de diferentes visões de mundo, ampliando suas possibilidades de concebê-lo.

A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim a única condição de leitores desse dizer [...] textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem [...] dirigir-se a um alguém concreto, a leitores diversificados [...] escrito e revisado. (ANTUNES, 2003, p. 61-64)

A esse respeito, complementa Rildo Cosson:

[...] Le (escrever)r implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. [...] O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014, p. 27)

A partir dos fragmentos destacados, fica perceptível o nexos entre as concepções de Yunes (2002), Antunes (2003) e Cosson (2014), seja pelo caráter social da leitura/escrita, seja também e principalmente pelo fato de a leitura/escrita, enquanto linguagem, conceber o mundo. Assim como Yunes (2002), Cosson (2014) também vê, na leitura literária, não só uma forma de proporcionar deleite ao leitor, mas, sobretudo, de prover-lhe de conhecimento para que possa articular-se com o mundo que o cerca:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e ,sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30)

Nesse mesmo sentido, Jouve (2012) atribui à legitimidade dos estudos literários ao fato de promover autoconhecimento e conhecimento da realidade circundante:

Os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que esse

poema é belo: é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão de mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos. (JOUVE, 2012, p. 139)

Com efeito, a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer” que privilegia uma função hedonista para a literatura e mascara o papel social, ideológico, histórico e político cultural da literatura, além do entendimento equivocado que ela não deva ser tratada como conteúdo são desmascarados por esses autores. Daí advém a necessidade de promover, de acordo com Cosson (2014), o letramento literário do aluno, no sentido de que ele se torne um leitor crítico, “afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”. Para isso, o papel do professor é fundamental:

É papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. [...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o sentido da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014, p. 35-36).

Esperamos que, de fato, a escola promova o letramento do aluno para que ele possa ir muito além do reconhecimento do código linguístico, que é gradativamente construído no processo de alfabetização e atinja o que Soares (2001) concebe como “estado ou condição” daquele que se apropria da leitura e da escrita para se envolver nas numerosas e mais variadas práticas sociais. E também o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao afirmar que o estudante deve participar com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas e assumam uma maior autonomia e protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

A leitura e a leitura do texto literário, apesar do tratamento escolarizado dado a ela, conforme tratado por Soares (2003), precisam ser vistas como fenômeno artísticos, com valores, crenças, ideias e pontos de vista de seus autores, os quais buscam não apenas enriquecer as experiências dos leitores, mas também contribui na desestabilização de velhos costumes, revisão de valores culturais arraigados, reflexão e percepção do mundo e do sujeito. Nas palavras de Petit:

[...] quando nos entregamos a ela (a leitura) sem muita vigilância, pode ser uma máquina de guerra e contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar. (PETIT, 2009, p.148)

Outro estudioso que corrobora essas afirmações é Candido (1995), ao nos dizer que a humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos por natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249).

3 A Formação do Professor de Língua Portuguesa e implicações na docência do Ensino Básico

Infelizmente a falta de familiaridade por parte dos alunos – do ensino básico, e dos cursos de Letras – está pautada na falta de familiaridade com a leitura, produção de textos e também com a falta de reflexão sobre a natureza da literatura, seu caráter ficcional, poético e artístico. Assim, tanto os ensinamentos de literatura, leitura e escrita quanto às metodologias devem ser repensadas, tanto no viés histórico quanto no ideológico. É necessário apartar as receitas e modelos que não levam em consideração o caráter específico da linguagem que está sendo trabalhada. A falta de uma abordagem do ensino de leitura, produção de textos, literatura, de alternativas metodológicas nos cursos de Letras causa dificuldades aos futuros licenciados em saber como tratar dessas práticas nos dois níveis de ensino básico.

Esse vazio na formação do licenciando em Letras acaba por acarretar equívocos conceituais e procedimentos metodológicos. Isto decorre da ausência ou presença incipiente de disciplinas que se voltem em sua totalidade ou parcialmente para estudo da leitura, produção de textos e literatura e sua aplicação no ensino básico. Para exemplificar o que dizemos, mostramos algumas ementas das disciplinas de Literatura brasileira e correlatas do currículo da UEFS, que ainda está vigente e percebemos claramente a falta de um direcionamento de caráter formativo e sua aplicação no ensino de literatura, na educação básica:

LET231- LITERATURA BRASILEIRA I

Estudo diacrônico da literatura brasileira: das origens ao arcadismo.

LET232 -LITERATURA BRASILEIRA II

Estudo da lírica e da narrativa românticas.

LET233 - LITERATURA BRASILEIRA III

Estudo diacrônico: do Realismo ao Modernismo (sec. XIX e XX).

LET234 - LITERATURA BRASILEIRA IV

Estudo do modernismo brasileiro.

LET235 - LITERATURA BRASILEIRA V

Estudo das tendências estéticas na literatura brasileira contemporânea.

O que notamos nessa amostra é que inexiste uma especificidade/vinculação entre o ensino da literatura nessa Universidade exemplificada (UEFS) e sua aplicação no ensino básico. Como já ressaltado, a formação do estudante de Letras visa ao estofo intelectual e não a união de formação intelectual e sua prática na docência no ensino básico. Assim, o despreparo na formação do professor, que sem uma formação continuada, decorrente de políticas públicas, sem o estofo teórico necessário ao ensino/aprendizado do letramento literário que a universidade deveria oportunizar prosseguirá a cometer equívocos ao tratar do e com o texto literário e com a concepção interacionista da linguagem tenderá a priorizar o ensino da gramática prescritiva. . No entanto, vale ressaltar que as ementas das disciplinas que estão a ser adotadas em diversos cursos de Letras, e na UEFS essa alteração está sendo implementada, tencionam preencher essas lacunas formativas dos discentes de letras.

Por isso que constatamos que ainda persiste no ensino na educação básica, em uma grande parcela de aulas observadas, os equívocos no exercício de ensino/aprendizagem do texto literário: no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão amplo que engloba qualquer texto escrito e, no ensino médio, a literatura limita-se à literatura brasileira, ou nos casos mais graves ao ensino da história da literatura. Na prática de uma escrita artificial e inexpressiva:

[...] exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer [...] esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam”. a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados [...]. (ANTUNES, 2003, p. 26)

As aulas de literatura, ainda conforme os autores citados, no ensino básico, são descuidadas, essencialmente informativas, enfatizando características dos movimentos literários e dados biográficos dos autores, não que esse dado não seja relevante, mas conforme nos adverte Mata (2018), não se discute o autor enquanto sujeito de identidades e de experiências, silenciam-se questões de gênero e imperam os modelos heteronormativos etc.

Infelizmente, persistem ainda, na literatura, segundo Cosson (2006, p. 23), os resumos, o preenchimento de fichas de leitura, interpretação do texto, dadas previamente pelo livro didático, debates ou “complementados com adaptações de filmes, canções populares que são tratados como se fossem textos escritos, ignorando-se a presença de som e da imagem na sua composição”.

Infelizmente, parte dos professores ainda seguem um “*script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semi-abertas, reescrituras de textos, resumos comentados” (LAJOLO, 2000, p.14). Distantes dos livros literários, apoiados nesse roteiro pré-definido, Petit (2009, p. 26-27) lembra que essa é uma das razões que os “poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de “jogo”, deixando ao leitor a mínima liberdade”. Não sem razão, Lajolo (2000) se aflige ao perceber que o texto literário em sala de aula é:

[...] geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes. (LAJOLO, 2000, p 16)

A referida autora chega à conclusão, assim como nós, de que se o professor de literatura não tiver uma formação adequada para o ensino/aprendizado do letramento literário não será capaz de se servir do texto da melhor maneira possível, utilizando-o como “espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo* e *no* texto literário” (idem, p.16). Daí, portanto, a necessária reflexão que este texto se impõe na formação dos estudantes das licenciaturas em Letras e sua futura docência na educação básica.

Até porque as atividades de ensino da escrita, observadas por nós, se limitam a exercitar aspectos não relevantes da língua (separação de sílabas, reconhecimento de dígrafos, análise sintática etc) uma escrita improvisada, sem planejamento nem revisão e no ensino da literatura, oscilam entre

o domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando o quê. Isso, muitas vezes, quando termina o “conteúdo” de português, já que o ensino de literatura é colocado como conteúdo secundário ou segue-se de forma maquinal o livro didático.

Ainda observamos um ensino anacrônico, mecânico, que não objetiva, parcialmente, fornecer condições para que o aluno domine a norma padrão e saiba utilizá-la nos momentos adequados de comunicação, mas sim listar regras improdutivamente e cobrar que o conteúdo seja aprendido. Se partirmos do pressuposto que a língua é um instrumento de comunicação dinâmico, que está sempre em transformação, da mesma sorte também deveriam ser as aulas para que os estudantes compreendam seu caráter funcional, interacionista e discursivo (ANTUNES, 2013).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), espera-se que o estudante se engaje ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. Entretanto, tais práticas ainda precisam fazer parte das aulas de boa parte dos professores da educação básica.

4 Considerações Finais

Não admiramos que a ausência de componentes curriculares voltados à prática da docência no ensino básico, a exemplo de letramento literário e também uma reflexão maior sobre os avanços nos estudos linguísticos e sua aplicação no ensino básico aliado a uma não formação continuada do egresso de letras têm contribuído para práticas distorcidas e ineficazes na formação de estudantes leitores/escritores no ensino básico. Sem o estofo teórico necessário ao ensino/aprendizado do letramento literário, da leitura e produção textual, prosseguirá a cometer equívocos deixando à margem as leituras, a discussão solidária dos textos, a escrita e priorizando o ensino da gramática prescritiva, centrada em uma prática mecânica, ancorada em habilidades motoras de produzir sinais gráficos, memorização de regras ortográficas, exercícios de completar, criar frases isoladas, distante da valor interacional e improvisada, sem revisão

Sem a devida atenção a formação desses futuros professores, adequações de currículos, práticas metodológicas contemporâneas as demandas dos estudantes tanto no ensino superior quanto

no básico, e maior aproximação entre a Universidade e a escola básica formaremos professores que, sem orientações e práticas adequadas de ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, repetirão velhos equívocos. Os estudantes do ensino básico terão uma ideia da literatura como um “conjunto enfadonho de nomes de autores, datas e características de períodos literários e pouca ou quase nenhuma experiência de leitura dos próprios textos apresentados a eles como literários” (AZEVEDO, 2018, p. 186). Para Cosson (2006, p. 21), no ensino médio, a literatura brasileira é trabalhada nas escolas de uma forma “indigente”, mutilando o texto literário e apresentando uma cronologia literária, em “uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores”.

Sem formar de forma decente o professor de Língua Portuguesa, ainda veremos práticas de leitura na educação básica nas quais permanecerão atividades excludentes ou centradas na habilidade mecânica de decodificação da escrita, sem uma visão interacionista da língua e uma atividade desvinculada dos diferentes usos sociais da leitura, leitura esta sem prazer, puramente escolar (treinos, avaliações em voz alta, preenchimento de fichas de leitura, localização de informações na superfície do texto etc), sem atividades que suscitem no estudante a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura, o que resulta para o professor de LP na resistência do aluno ao ler o cânone porque, dentre outros motivos, estará a “temática antiga”, o “hermetismo do vocabulário” e a sintaxe “complexa”. Ou então prevalece o trato com o texto literário altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) que vigem em muitas escolas, além do desserviço à causa literária, pela cristalização da noção “cosmética” e às vezes beletrista da literatura.

Por isso que a leitura literária de textos fundamentais nas escolas é abandonada pelo professor/estudante e a “disciplina Literatura”, apartada da “língua Portuguesa” passa a trabalhar com avatares literários como as canções populares, os filmes, seriados de TV e outros produtos culturais. Assim, acreditam os professores que se resolve o seu despreparo, a resistência do aluno. O professor retira o texto e insere a imagem e o som, mais presentes no mundo dos adolescentes do que a língua escrita, acreditando erroneamente que dessa forma está a colocar o estudante inserido na cultura contemporânea e dispensará a mediação da escrita ou a empregará de forma secundária. (COSSON, 2003).

Concluimos reafirmando o alerta de Antunes (2003, p. 29) ao afirmar que persiste na escola “uma escola sem tempo para a leitura, sem a preocupação com a dimensão interacional da linguagem e, portanto, perde-se a oportunidade de trabalhar a leitura/literatura como um processo criador, ativo e construtivo”. Ou então o espaço da leitura literária cede espaço, segundo Cosson (2006), para “a

DOI: 10.29327/232521.2.2-10

leitura de textos de jornais e outros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar [...] (COSSON, 2006, p. 21)

Os cursos de Letras das Universidades têm falhado na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa ao não ofertarem componentes curriculares e projetos de extensão e pesquisa que visem à adequada formação desse profissional. Essa ausência teórica na formação do futuro professor de Língua Portuguesa compromete sua atuação profissional não apenas como docente, mas também enquanto leitor/escritor de futuros leitores.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Luciene. “Sonhando com Tempestades”: a leitura literária e o livro didático. In SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (orgs). **Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Boletim de Desempenho Prova Brasil 2017*, SAEB/INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resutados>. Acesso em 07 jul.2020.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-livro, 2012.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

MATA, Anderson da. Biografismo e identidades: a vida do escritor no livro didático. In: SIIVA, Simone B. Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no livro didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. Salvador: EDUFBA, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. 5 coisas que todo professor de português precisa saber. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy Alves Martins; Brandão, Heliana M. Brina; Machado, Maria Zélia V. (orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a literatura: complexidade**, Rio de Janeiro: Loyola, 2002.