

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA BRASILEIRA – LUGARES, PAISAGENS EDUCATIVAS E PERTENCIMENTOS –

---

Armando Gens<sup>1</sup>

## RESUMO

A formação de professores de literatura brasileira, para o século XXI, reivindica uma vigorosa investida no que se pode denominar de cultura, em seu aspecto mais amplo. De imediato, faz-se necessário definir os lugares de formação, rever relações com as paisagens educativas que o processo de globalização vem configurando, bem como permitir, através de contexto favorável, que o profissional em formação elabore, em sua prática diária, a noção de pertencimento tão cara ao exercício do magistério. Isso posto, este trabalho tem por compromisso discutir a construção da identidade da professora e do professor de literatura brasileira a partir de práticas, discursos e conhecimento.

## UM LUGAR DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Trazer para o debate a construção da identidade de professoras e professores de literatura brasileira implica enunciar questões de gênero, questões étnicas, e, sobretudo, defrontar-se com diferenças de ordem cultural, política e social. Em meio a este debate é que a formação de professores, continuamente interrogada por paisagens educativas diferenciadas, temporalidades dessincronizadas e orientações de caráter legalista, se apresenta como um lugar de perquirição sobre a identidade profissional. Será, pois, deste lugar que brota a pergunta da qual jamais se pode escapar, caso exista um real desejo de conhecer as tantas camadas de sentido que, de forma contraditória, afirmam e negam os pressupostos básicos do exercício do magistério, nestes tempos de enfretamento de dramas herdados dos tempos de desconstrução. A pergunta é: Afinal, quem somos nós, professoras e professores de literatura brasileira?

Para começar a responder à questão enunciada, proponho uma rápida guinada do discurso para uma primeira pessoa do singular, já que, para falar sobre a construção de identidade de professores, não teria sentido manter distância do que também me diz respeito. Apresento-me: eu, Armando Gens, cinquenta e seis anos, natural do Rio de Janeiro, nem branco, nem negro, nem pardo, professor de Prática de Ensino na Universidade Federal do Rio de Janeiro e de Literatura Brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com 31 anos de magistério exercidos em diferentes níveis de ensino e em instituições localizadas em espaço periférico, rural e urbano. Esta concisa apresentação tem uma finalidade: ilustrar o caráter hegemônico

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ainda presente, em grande parte dos discursos veiculados pelos manuais de Didática, que desconsidera histórias pessoais, localizações geográficas, contextos culturais, traços étnicos e sujeitos de gênero, entre tantos outros pontos relevantes para a construção identitária de professoras e professores em processo de formação. Em tais documentos, o desenho ou o perfil registrado delineia-se como uma entidade abstrata previamente determinada que a todos nós, professoras e professores, apresenta-se como silhueta a ser incorporada e que encobre desigualdades, pois, de acordo com Guacira Lopes Louro,

A posição central é considerada a posição não-problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas — e subordinadas — a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, freqüentemente, as noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriedade, transitoriedade etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável. (LOURO, 2003, p.44)

Guiando-se pelo senso da “posição central”, os manuais de Didática imputam à entidade abstrata — o Professor — uma série de pré-requisitos, atitudes e comportamentos desejáveis que, a priori, reforçam o poder de dominação, instrução e virilidade que esta figuração deve exercer sobre alunas e alunos. Comprove-se que, já na Antigüidade, a educação de crianças, sob a responsabilidade do *ludimagister*, estava confiada a “antigos escravos”, a “velhos soldados” ou a “proprietários arruinados” (PONCE, 1981, p. 67). De acordo com as informações de ordem histórica, é notório que a entidade abstrata — o Professor —, representada por homens livres ou não, comporta, nas camadas do inconsciente, representações do masculino. Esta informação encontra respaldo em “Tabus do magistério”. Neste capítulo da obra *Educação e emancipação* (1995), Adorno, ao recolher representações inconscientes relativas a professores e que se transformam “em forças reais”, registrou as figurações de “monge”, “carcereiros”, “soldados”, “preceptores”, “escrivão”.

Como se pode perceber, o rastreamento da condição ou posição dos que exerciam a função de professores permite compreender, do ponto de vista histórico, a supremacia do masculino nas configurações e representações do professor enquanto entidade abstrata. Ao seguir este rastro, vê-se que a atividade de ensinar ou instruir era desempenhada por servidores de outras ordens — religiosa, penal, militar, por exemplo — o que a configurava como mais um meio de sobrevivência e, ao

mesmo tempo, a definia como tarefa delegada aos que, por força do ofício primeiro, “conheciam” as práticas de castigos e tinham permissão para aplicá-las. Tais representações são tão fortes no imaginário educacional que não posso deixar de fazer referência aos seus desdobramentos nas figuras do “carrasco” e do “durão”, bem como a todos os seus avessos.

Isso posto, fica patente a dominação masculina na formação de professores de literatura brasileira, porque “nos estudos universitários, as moças estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados, mantendo-se sua representação inferior nos Departamentos de Ciências, ao passo que cresce nos Departamentos de Letras “ (BOURDIEU, 1995, p.109). A partir da constatação de Bourdieu, o fato de haver maior concentração de mulheres na área de Letras, por ser um campo “menos cotado”, suscita questões de gênero, raça e classe. Trata-se de um campo de conhecimento que, ficando fora quadros das carreiras de poder e prestígio, apresenta-se socialmente depreciado e carrega o estigma de se destinar aos menos capazes, como bem demonstram as piadas sexistas que nomeiam o curso de letras como um curso de “espera marido” para as mulheres e uma carreira muito feminina para homens. Mas, será na área de Letras que a questão de gênero irá favorecer a ultrapassagem da clássica oposição binária, já que se apresenta como uma forte linha de pesquisa que trouxe grandes contribuições para o campo literário, ao dar visibilidade a escritoras; discutir a escritura feminina; estimular o estudo de obras de autoria feminina; colocar em circulação textos que desnaturalizavam temas-tabu; e propor nova epistemologia para o conhecimento teórico e literário. Ressalto que foram também estas ações, entre outras, que muito contribuíram para que se repensasse o que é ser professora ou professor de literatura brasileira e o que é literatura, fora de enquadramentos clássicos e de idealizadoras molduras criadas pela óptica hegemônica dos discursos pedagógicos e das histórias da literatura até então em vigor.

Sob a óptica da questão de gênero e das descentralizações, a formação de professores de literatura brasileira passou a se preocupar com os processos de desnaturalização de posições e atitudes que imobilizam os sujeitos. Foi um passo importante para que o termo “formação” não fosse mais concebido como enquadramento, capitalização de informações, instrumentalização, modelagem, periodização limitada e treinamento, uma vez que tais sentidos só robusteciam o controle normativo e comportamental que rejeitava identidades culturais, sexuais e étnicas. Ao contrário, o termo “formação” ganhou uma amplitude semântica que possibilitou configurá-lo como um espaço no qual se possa olhar com suspeição as formas socialmente construídas e ir além das estruturas binárias para romper com as naturais oposições entre lógica e emoção, corpo e espírito, eu e outro, técnicas e métodos, diferença e inépcia.

Com a expansão semântica do termo “formação”, foi também possível rever as duas posições de maior rendimento que orientam as construções da identidade de professoras e professores: técnica e/ou conhecimentos específicos. Contudo, quando se busca desnaturalizar tais concepções, é possível entrever a radicalização que desponta do confronto entre os dois modos de entendê-las, pois, enquanto a primeira concepção baseia-se em teorias tecnicistas ou neotecnicistas que promovem a construção de formas voltadas para o setor empresarial, tais como: controle, desempenhos, produção, eficiência e ações sempre exitosas; a segunda concepção vem em defesa do método expositivo, no qual se incentivam construções de formas que, ao serem reguladas pelo poder e saber de professoras e professores, fomentam a contemplação, a mimese e a homogeneidade. Assim, através do princípio da contradição, as duas concepções citadas, quando colocá-las sob exame, revelam possuir um caráter frio, controlador, exclusivo e paternalista, o que as torna incompatíveis com o campo e as demandas da educação brasileira pós-moderna.

A breve incursão a respeito da formação de professores informa, sobretudo, a natureza do campo em que se realiza a construção da professora e do professor. Trata-se de um campo minado que cobra atenção no enfrentamento a uma série de tabus, estereótipos e preconceitos que, com frequência, dão formas às representações sociais e escolares do professor e da disciplina. É importante destacar que, neste campo, cabe a futuros professores refletirem sobre tais representações; caso contrário, irão assumir, como suas, identidades pré-fabricadas que, orientadas a seguir os caminhos estabelecidos pelos mapas educacionais legitimados pela tradição, ficam mais expostas a experimentarem os sentimentos de inaptidão, fracasso e impotência.

Sendo assim, colocar em discussão as representações que a escola e a sociedade elaboram sobre professoras e professores de literatura brasileira e do seu objeto de ensino exige, inicialmente, a exposição de certos tabus, porque, só com base na pronúncia do que se quer silenciado, pode-se mudar uma realidade histórica, educacional e social. Por isso, a formação do professor de Literatura Brasileira procura contemplar a dimensão do imaginário na re-simbolização da imagem do professor — ora engrandecida por valores elevados ora aviltada por toda sorte de rebaixamentos —, e na evidência dos paradoxos que nela estão presentes. Esta dimensão tem por objetivo, como já propôs Adorno, (re) definir um perfil mais humano para o professor e reconhecer que o trabalho docente “realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e um receber, para qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos”, uma vez que ao professor é negada “a separação entre seu trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões” (ADORNO, 1995, p.112).

Eis aqui o grande desafio para professoras e professores: compreender a ausência de fronteiras entre “o trabalho objetivo” e “o plano afetivo”, motivo de

queixas e arrependimento. E considerar que, nesta ausência de fronteiras, os processos identitários e as diferenças terão seu curso, visto que será justamente nesta mesma ausência de fronteiras que professoras e professores se reconhecem como presenças reguladas por um tempo que é o mesmo (o do quadro de horários), mas que dele se distingue (o tempo interior das aulas/do encontro/do desencontro); vêm-se como presenças situadas em espaços variados (a sala de aula, o auditório, a floresta, a rua, o corredor, a biblioteca, a casa, a sala dos professores etc.); e como presenças também tomam conhecimento das ondas de silêncio, das expectativas, das inquietações, das trocas de olhares, das simpatias, das antipatias, das palavras enunciadas, das frases silenciadas, dos pensamentos censurados, dos amores à primeira vista, dos gestos, dos cacoetes, dos tons de fala, da humanidade, da desumanidade, da violência, da carência afetiva, da justiça, dos horrores e dos castigos.

E, ao se reconhecerem como presenças, professoras e professores irão deparar-se com o “outro”. É possível, então, perguntar: mas quem será este outro? Ou querer saber que sujeitos estão acobertados por este pronome indefinido cuja semântica, pela sua aparente vacuidade, causa estranheza e temor. Quem será este outro que pode ser a finalidade das inquietações, das angústias, das alegrias, do empenho, do infortúnio, da sensação de incapacidade, da perda de controle, mas também das “esperanças cegas”, do sentido de pertencimento, do erotismo, das responsabilidades. Quem seria este outro que traz à tona de forma avassaladora as diferenças sexuais, etárias, étnicas, de classe, de gênero e o princípio de alteridade. Presença e outro significam, aqui, simultaneamente professoras, professores, alunas e alunos, enquanto sujeitos de uma formação mais ampla, voltada para uma dimensão ontológica. Cabe, assim, os outros da formação “avançar, deste modo, de uma perspectiva de “contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas” (LOURO, 2003, p.46). Fica assentado que a formação de professores não pode prescindir de pensar as representações dos sujeitos a partir de uma vasta rede discursiva, em perspectiva dialética.

Por sua vez, o processo de consciência sobre as formas de produção e enunciação das diferenças vai desembocar em três outras dimensões relativas ao exercício do magistério: a que se ocupa com a saúde de professores, com as doenças que decorrem do exercício da profissão, especialmente, o absentismo (ESTEVES, 1999); outra, voltada para as leis que regem o exercício do magistério e para as questões sindicais: os contratos de trabalho, carga horária semanal, pagamento de “janelas”, seguridade, gratuidade para dependentes etc.; e a dimensão político-filosófica presente na construção de projetos pedagógicos, em que se realcem valores, transcendência, ultrapassagem das sociabilidades e questões relativas ao ensino e à aprendizagem, de forma que professoras e professores venham a comprometer-se com a ecologia da vida humana, com a erradicação da barbárie, mas

também com as “práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade de centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2003, p. 51).

O processo de conscientização adquire importância capital para professoras e professores em formação, uma vez que aprender a ensinar implica desautorizar as formas discursivas que sustentam a imutabilidade e a hierarquia nas mais variadas instâncias da vida humana, bem como não ceder aos sedutores apelos do caráter funcional do ensino e da aprendizagem, em que o culto a produtividade, a eficácia, a prontidão e a competição reforçam a clássica distinção entre sujeito e objeto. É necessário, sim, para a educação brasileira que se rejeite a posição autoritária e perversa ocupada por todo aquele que, aceitando desempenhar o papel de civilizador, deixa de exercitar, no trato diário com alunas e alunos, a desnaturalização do natural ou o que Paulo Freire denominou de relação horizontal (FREIRE, 1998).

## LEITURA NA ESCOLA E O BARULHO DO MUNDO

Antes de se elaborar projetos de leitura, é fundamental que professoras e professores tomem consciência da representação de mundo que submete adultos, jovens e crianças a uma realidade “acústico-visiva” (GALIMBERT, 2006, p. 767), onde cada vez mais se torna difícil encontrar “um lugar silencioso e não inundado por imagens, que permita à alma um mínimo de introversão” (GALIMBERT, 2006). A força hegemônica da técnica afastou a todos do mundo. Vive-se entre telefones fixos, telefones móveis, i-pods, i-phones, mp4, mp3, vídeos, televisão, PCs, e-books, babás-eletrônicas, caixas eletrônicas, máquinas de débito, lojas virtuais. Diante de tal contexto, a possibilidade de existir parece estar plugada à capacidade de compra de aparelhos: inclusão digital.

O universo das telecomunicações tornou-se um ambiente que mais isola do que aproxima, pois, embora possa sugerir o contrário, expõe a todos a experiências indiretas, tão bem retratadas no filme de Wim Wenders, intitulado *Paris Texas* (1984), como bem demonstram as cenas em que: (a) pai e filho se reconhecem através de um filme de super-8; (b) conversam através de um walk-talkie; (c) e o pai se despede do filho através de mensagem deixada no gravador (BRISSAC, 1987, p. 234-237). A citação de cenas do filme de Wim Wenders encontra franca correlação com o tempo presente, pois é pelo “através” que o mundo vem chegando às casas, aos ouvidos e aos olhos, como uma grande exposição sobre a qual não se pode refletir devido à profusão de falas, imagens, vídeos, fotografias.

A observação do cotidiano confirma a ausência de espaços de introspecção. A clássica distinção entre o privado e público, o fora e o dentro, desabou diante de um culto devotado ao espetáculo e à exposição. As casas tornaram-se espaços de



“recepção do mundo externo” (GALIMBERT, 2006, p.767) que, pela mediação tecnológica, recebem em projeção o distante e perdem o vínculo com o vizinho, o íntimo e o familiar. As relações entre os membros de uma família, quando diante da tela da televisão, regulam-se por uma dinâmica centrífuga, já que estar ao lado não significa mais “estar com”, porque, neste contexto, “estar com” aponta para uma solidão que, aí, sim, será compartilhada com os milhões de solitários do consumo de massa (GALIMBERT, 2006, p.738).

O mesmo ocorre com o uso que se faz do espaço digital. Percebe-se que, na internet, ao contrário do que se diz, o intercâmbio traz um acento solipsista, pois cada usuário expressa, comunica ou expõe uma realidade pessoal (às vezes, pura ficção!) e, fragilmente, garante o direito à individualidade ao preço da solidão e da perda de interioridade. As mediações, em muitos casos, promovem apenas mergulhos no barulho do mundo, já que a tão propalada interação se realiza tão-somente no poder de opinar sobre algo. São vozes e textos em conversas cruzadas. Por isso, saber escolher, discernir e selecionar vêm sendo os grandes desafios para quem faz uso da internet.

Pensar a leitura no espaço escolar requer não só uma consciência sobre as causas e conseqüências do barulho do mundo, mas também propõe um detalhado exame sobre uma série de questões caras ao nosso tempo e que direta ou diretamente se fazem repercutir nos projetos de leitura e no cotidiano das salas de aula, desencadeando, por exemplo, conflitos entre os sujeitos da aprendizagem e responsáveis pelo ensino, entre professores e direção, entre currículo e obras selecionadas para o exercício diário da leitura em espaço escolar. São estas as questões, aqui seriadas como palavras de ordem: Globalização. Economia neoliberal. Tecnologia de ponta. Capital sem fronteiras. Cidades. Centros. Periferias. Poluição. Segregação. Bala perdida. Crimes. Abusos. Crueldade. Terrorismo. Guerras. Fome. Grades. Muros. Guetos. Tribos. Exclusão. Desemprego. Indiferença. Minorias. ONGs. A lógica do consumo. Cidadão pelas grifes. Nike. Puma. Gucci. Rua 25 de março. Made in China. Réplica. Imitação. Cópia. Plágio. Colecionador de atos de compra. Capital imaginário. Seitas. Magia. Bruxas. Satanismo. Jesus tem poder! Pobreza. Luxo. Daslu. Daspu. Moda. Beleza na feiúra. Feiúra na beleza. Kitsch. Os falsos poemas de Clarice Lispector. Blogs. ORKUT (Um milhão de amigos!). You tube. Fala Sônia. Cada um no seu quadrado. Reality show. Big Brother. Paperwiew. Flora ou Donatela? Cultura de massa. Maconha. Cocaína. Crak. Cigarro. Lexotan. Câncer. AIDS. Hipertensão. Obesidade. Anorexia. Pânico. Neo-sexualidade. Travestis. Transexuais. Masculino. Feminino. Queer. Conservadorismo. Hedonismo. Ecoturismo. Auto-ajuda. Êxito Radiante.

Com base nesta série, vale a pena retomar a pergunta de Elaine Showalter, em *Teaching Literature* (2003), especificamente no capítulo 10, intitulado “Teaching literature in Dark Times”. Neste capítulo, a indagação “o que professores de

literatura deveriam fazer em sala de aula em tempos de crises, desastres, tragédias, tristeza e pânico?” (SHOWALTER, 2003, p.131) parece ser a indagação de professoras e professores que diariamente estão em suas salas de aula em contato direto com tantas questões típicas deste século XXI e que não foram suficientemente compreendidas. O impacto causado pela pergunta se traduz em silêncio perturbador, porque se trata de uma pergunta que melhor seria não fazê-la. E, se foi feita, bem melhor seria responder a ela com um simples e cômodo “nada pode ser feito”. Porém, na qualidade de provocadora, após elencar diferentes experiências e relatos de professores e professoras de literatura que retratam momentos críticos e experiências dolorosas partilhados com alunas e alunos, Elaine Showalter assume que não tem respostas para as questões como, por exemplo, suicídio, *overdose*, assassinato, porém frisa que se as levanta é para lembrar aos professores que o papel que desempenham e a matéria que lecionam não estão completamente destacados do mundo, mas nele emaranhados, de forma desorganizada.

A explicação de Elaine Showalter traz virtualidades críticas para a formação de professoras e professores de literatura. Ao que tudo indica, a intenção da autora é sensibilizá-los para as questões que afetam dolorosamente a comunidade a que pertencem. Deste modo, observa-se que a pergunta feita pela pesquisadora encoraja professores e professoras a confrontarem e explorarem tais situações, atentando para que as aulas não se transformem em pura terapia. Para evitar o encaminhamento terapêutico, propõe a interrupção de planos de trabalho, para uma conversa com os alunos e, só voltar a ele, quando houver um entendimento sobre a dor vivida ou experimentada; mostrar aos alunos que a dimensão acadêmica não exclui a simpatia, a empatia e o *insight*; enfim, que nos momentos de grande sofrimento coletivo ou pessoal, os professores de literatura têm de pensar sobre as abstrações das éticas profissionais de um modo mais imediato e existencial.

De fato, a ausência de divisas entre o “trabalho objetivo” e o “plano subjetivo” promove um envolvimento maior com as questões que afligem a comunidade, alunas e alunos. Ocorre que, como a escola tornou-se um espaço também de sociabilidades, não raro este envolvimento transforma-se em sofrimento diante da impotência que se experimenta em relação aos tantos dramas que vêm desaguar na escola. O que se pode dizer a professores em formação a respeito das situações dolorosas, da violência e dos conflitos que terão que se deparar no espaço escolar urbano, se até mesmo professoras e professores, com larga experiência no magistério, sentem-se fragilizados, temerosos e amedrontados diante de um contexto educacional tão dilacerador?

Diante de uma realidade educacional de tamanha gravidade, pode-se, ao menos, buscar entender porque se chegou a esta crise que causa desânimo, cansaço, escapismo, e que desumaniza. É provável que Jean-François Mattéi — em *A barbárie interior*: ensaio sobre o i-mundo moderno (2002) — ao refazer, em outra modulação,



a célebre pergunta — “Por que o pequeno John não lê” — que Hannah Arendt propusera, em seu clássico texto, intitulado “Crise na Educação”, desencadeie um exame sobre as formas da violência nas escolas brasileiras. Em sua versão, Jean-François Mattéi, pergunta: “Por que o pequeno Kip Kintel, quinze anos, foi abatido de metralhadora na lanchonete de seu colégio em Springfield, Oregon, no dia 21 de maio de 1998?” (MATTÉI, 2002, p.185) cuja melhor tradução para o português do Brasil será: “Por que Clayton Alves de Lima, 16 anos, morreu baleado, por um colega de sala, com quem tinha desavenças, em abril de 2002, no pátio da escola, em Ceilândia, DF?” Ou ainda: Por que Soraya Barbosa Martins, 15 anos, foi assassinada por uma colega em uma sala de aula, em Belém, em 2008?

O exame a respeito das formas da violência no espaço das instituições de ensino merece uma breve incursão pela etimologia da palavra escola. Na origem, o vocábulo Skholé “significa repouso ou descanso de outras atividades para atender exclusivamente aos estudos” (MATTÉI, 2002, p.210). Por isso, Jean François Mattéi declara que esse descanso “permite ao homem não estar mais submetido à urgência da vida cotidiana, e sim levar tempo. E sublinha que “O segundo sentido do termo será a ocupação do homem ocioso, não na ociosidade vazia, mas na plenitude de uma reflexão estudiosa” (p.210). A intenção do filósofo francês é assinalar que a escola deveria propor uma pausa no movimento da vida para que crianças e adolescentes pudessem entregar-se à reflexão, a um pensamento que se dirigisse para além das questões cotidianas.

Contudo, a escola se apresenta demasiadamente aberta e sofre as conseqüências de querer ser a escola da vida. Ao se apresentar como espaço de socialização tão-somente, restringe-se a promover a mediação entre família e sociedade, de forma que a crítica à escola tradicional, burguesa, elitista ou capitalista, como espaço de violências, promoveu um neobehaviourismo que enclausura crianças e jovens em si mesmos, porque escola e professores desdobram-se em torno de necessidades, funções, utilidades, articulações, burocracias, “experiências exitosas”, relatórios, gráficos, produtividade e na obrigação de preparem aulas sedutoras e agradáveis. O que se percebe é que a escola se transformou em um espaço muito aberto à vida cotidiana que, mal comparado, aproxima-se da rua, via que todos procuram evitar: lugar de perigo constante. Agora, na escola, a violência física, armas, perigo de morte, medos assustam mais que a temida violência simbólica.

Da perspectiva sociológica, uma inadequada compreensão a respeito da violência simbólica praticada pela escola, redundou em excessiva centralização no sujeito e permitiu que o barulho do mundo freqüentasse as salas de aula, pois, pedagogicamente, em nome da continuidade e para evitar cortes ou desvios que pudessem afastar o aluno da escola, ela cedeu por demais à cultura da criança, dos jovens e do *mass-media*, como sublinha Beatriz Sarlo:

Gramsci também analisou a premissa de que a escola deveria ensinar, pois assim estaria evitando a transmissão passiva de conhecimentos. Os alunos aprenderiam a pensar a partir de conteúdos mínimos de pensamento. A concretização completa deste princípio não é desejável. A escola não deve oferecer apenas uma máquina formal, mas também a substância que esta máquina processa. Afirmar que tal substância vem das crianças que extraem da televisão, da própria experiência ou de suas descobertas implica acreditar numa espécie de auto-abastecimento infantil que é de todo improvável. E, logicamente, reforça as desigualdades sociais originais. (SARLO, 2005, p.103-104)

A posição de Beatriz Sarlo reflete as preocupações que levaram Hannah Arendt a indagar “Por que o pequeno John não lê”. Ao responder a esta questão, a filósofa diz que a “autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDR, 1988, p.240). Tal recusa, sem dúvida, afeta a escola como um todo. Há que se entender que a escola enquanto espaço empenhado na educação formal tem de ser responsável pela humanização, “visto que o mundo [...] é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (ARENDR, 1988, p.242).” Mas isto não se atualiza, se não houver um agudo senso de “conservação” (e não conservadorismo) e responsabilidade. Cabe a escola estar receptiva, não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da vida quotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie. Esta mudança na consciência de todos os responsáveis pela escola adquire relevo para o investimento na formação de leitores, porque introduz um conceito de leitura que se dispõe com interesses mais imediatos (práticos) e facilitadores que reduzem os textos literários a meras tipologias de caráter instrumental e confere aos gêneros tratamento meramente classificatório.

Quando se pensa a respeito da leitura literária, há que, acima de tudo, entendê-la não só como uma prática social, mas como um exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional. A leitura literária deve contribuir sobremaneira para que leitoras e leitores não percam de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre as formas de existir e estar no mundo. Neste sentido, as obras literárias, miméticas ou não, suscitam interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. Por isso, professoras e professores em formação devem ser encorajados a promover a leitura, em espaço escolar, como um ato estético e político, situado em uma temporalidade marcada pela introspecção, de forma que o exercício cooperativo na

elaboração dos sentidos — sempre transitório, incompleto e variável — dos textos literários converta-se em prazer, no sentido que Barthes (1973) e Snyders (1993) atribuíram ao termo, e não apenas como “uma reapresentação do velho dilema horaciano, com uma tomada de posição pelo *delectare*” (FONTES, 1999, p.88).

## A LEITURA E OS TEMAS-TABU

Outro ponto de grande relevância para a formação de professoras e professores de literatura diz respeito à seleção de obras literárias. Em espaço escolar, ainda prevalece o critério moral e pedagógico na escolha de livros que serão lidos em sala de aula, devido a uma crença que concebe a literatura como modeladora de caráter. Para uma compreensão mais exata sobre a este assunto, mais uma vez se recorre a Elaine Showalter. Exatamente no capítulo 9, intitulado “Teaching dangerous subjects”, a pesquisadora diz que, na América, quando os professores de literatura pensam em assuntos perigosos, comumente surgem, em primeiro lugar, os ligados à raça. Por isso, tomam muito cuidado, quando abordam as representações de raça, dialetos e etnias, para evitar reações agressivas. Porém, revela Showalter que este cuidado não se expande para outros assuntos literários igualmente perigosos, tais como suicídio, pornografia, drogas e alcoolismo, porque os professores se habituaram a tratar o material como ficcional ou textual, e, assim, não atentam para as suscetibilidades que tais conteúdos possam provocar.

Em relação à paisagem educacional brasileira, observa-se que ainda existe muita censura a textos literários cujas temáticas sejam o sexo explícito e o homoerotismo, especialmente quando não reforçam as construções culturais reguladas pela “posição de centro”. E quais seriam os critérios que permitem que as temáticas já referidas sejam desenvolvidas em dissertações e teses e não podem chegar às salas de aula do ensino médio sem que causem estranhamentos, rejeição, queixas, denúncias e até demissões; respostas que corroboram as construções sócio-culturais e a aversão pela diferença. Há mesmo uma rede de contradições que insidiosamente mesclam-se às novas orientações pedagógicas. Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividades, inclusão, temporalidades e diferenças, se a preparação de professoras e professores de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas, bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos? Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aulas; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias.

Para melhor exemplificar as reações de certos setores aos temas considerados perigosos, um significativo exemplo se encontra na recepção do livro *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, ilustrado por Pink Wainer e publicado, em 2000, pela editora Difusão Cultural do Livro. O livro tornou-se uma pedra de escândalo no campo da literatura infantil brasileira, porque tem como personagem principal um menino que brinca de vestir roupas femininas e de se fantasiar de bruxa. Com o intuito de atenuar os efeitos colaterais, a obra se faz acompanhar de uma ficha de leitura. Além das sugestões de possíveis trabalhos, dela faz parte um texto escrito por uma psicóloga para legitimar cientificamente um tema que poderia excitar “Aquela parte da opinião pública que respeita o “tabu”, taxa a obra de obscena”, “folheia o código penal” e “lança mão da autoridade escolástica” (RODARI, 1982, p.100).

Fica muito à vista a necessidade de um aval de cunho científico para garantir aos temas ditos perigosos o direito à circulação e à divulgação. O procedimento de situar em uma moldura científica o tema da obra, o editor buscava resguardar-se de possíveis acusações bem como proteger autora e livro de ataques homofóbicos. Contudo, a despeito de toda cautela demonstrada pela editora, a divulgação do livro realizada no programa *Superpop* acabou nos tribunais. Na divulgação da obra, a editora perdeu o controle sobre o produto e as providências anteriormente tomadas não foram suficientes para evitar o tratamento sensacionalista que o livro recebeu. Durante as chamadas, a apresentadora anunciava *O menino que brincava de ser* como um “livro gay” para crianças. O efeito foi logo sentido pela editora após a reportagem. As escolas começaram a retirar o livro das listas de compras, segundo informações da autora em conversa informal com o autor deste texto.

Ao fazer referência a este episódio histórico da literatura infantil brasileira, assoma de forma muito nítida construções culturais que reforçam as posições prescritas pelo centro e as reações homofóbicas. O tratamento sensacionalista aplicado à divulgação da obra afetou editor e autora, bem como acabou interferindo no aspecto gráfico da obra. A capa da primeira edição foi substituída com a intenção de evitar comentários maledicentes acerca da obra e descartar o rótulo de “livro gay” para crianças, disseminado pela mídia. Este procedimento veio demonstrar que o livro não é apenas um produto e que a capa não é tão-somente uma embalagem. Sobre um livro e sua respectiva leitura podem pesar o preconceito, as posições sexistas, os fantasmas dos leitores e o temor sobre o que se aprendeu a rejeitar ou considerar anormal. Por isso, foi necessário conceber uma nova capa que ativasse outra dimensão simbólica menos provocativa e reagente e, assim procedendo, até que ponto o livro infantil, estaria contribuindo para a derrocada de preconceitos e estereótipos? Até que ponto, a mudança de capa, como uma saída para aplacar temores e rejeição de possíveis consumidores, não estaria endossando a posição central? E mais: em que medida a alteração do projeto de capa não coloca sob suspeição a propalada soberania do mercado editorial?

## A DIMENSÃO POLÍTICA DA LEITURA

Ainda sobre a leitura em espaço escolar, cabe à formação de professoras e professores de literatura brasileira colocar sob exame e em debate a dimensão política da leitura. Em campo prático, não se podem ignorar as ações, as pesquisas, os projetos governamentais, o estado das bibliotecas escolares bem como o movimento da indústria editorial, porque métodos, técnicas e estratégias de nada valem se existe um contexto adverso. A leitura deixou de ser apenas uma questão reservada para instituições de ensino, salas de leitura e bibliotecas, ela também se insere no plano de ações governamentais e empresariais, já que a ONU, “no último *Relatório de Desenvolvimento Humano*”, “incluiu o acesso a bens, serviços e equipamentos culturais como componentes do índice de Desenvolvimento Humano. O IDH, a partir de agora, põe a cultura ao lado da educação, da saúde e de outras questões vitais” (GIL, 2004, p.2).

A dimensão política da leitura se destina a assegurar a todo leitor e leitora o direito à cidadania e o acesso à cultura. A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2007) mostrou que, de 2002 a 2007, o indicador de leitura se elevou de forma significativa. “Enquanto a população com mais de 15 anos (26 milhões de leitores) lia 1,8 livro por habitante/ano, em 2000; esse índice subiu para 3,7 em 2007 (66,5 milhões de leitores)” (RLB: 2008, p.61). A pesquisa também revelou que a escola exerce importante papel na formação de leitores e que o “Brasil vem reduzindo sua taxa de analfabetismo com velocidade constante nas últimas décadas. Hoje é de 9% da população, ou 16 milhões de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais” (RLB, 2008, p.42). Através da pesquisa, toma-se ainda conhecimento que o Plano de Desenvolvimento de Educação “estabelece que dentro de 15 anos todas as crianças com até oito anos estarão alfabetizadas no Brasil” (RLB, 2008, p.48).

Isso posto, comprova-se que o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL deixou de ser projeto e hoje conta com muitas ações dentre as quais podem ser destacadas a organização, formação e informatização de bibliotecas e de salas de leitura, o censo bibliográfico de graduação, os concursos, o Prêmio VIVALEITURA, destinado a reconhecer experiências de fomento à leitura e distribuição de livros. O PNLL desenvolve, ainda, projetos e busca colocar em prática as diretrizes básicas estabelecidas pela Política Nacional do Livro.

Em relação às políticas da leitura, os responsáveis pelos projetos de leitura não podem perder de vista de que a leitura como uma atividade humana inclui, também, uma dimensão filosófica para que não se restrinja a uma dimensão puramente funcional assentada no critério da utilidade e dirigida por resultados estatísticos esperados. A leitura deve tender para o lado do vivo, da dignidade humana, da liberdade de optar, dos critérios para o consumo, das conseqüências da extraterritorialidade; e, sobretudo, contribuir para colocar abaixo “muros” que

“separam” “os locais de desejo” (BAUMAN, 1999, p.115) e que, ao confinarem espacialmente homens e mulheres, acirram a cultura da violência e estimulam atos bárbaros e higienistas.

## EM ÚLTIMA ANÁLISE

A formação de professores de literatura brasileira pode buscar mais elementos na teoria feminista para dar possibilidades a professoras e professores de: enfrentarem “a universalidade de teorias desenvolvimentistas e a viabilidade de uma simples norma para avaliar todos os membros da cultura” (KINCHELOE, 1997, p.207); estabelecerem vínculos de pertencimento com a escola; romperem com as estruturas hierarquizantes presentes na organização escolar; rejeitarem a imobilidade, o eterno, e as interpretações que alimentam os interesses dominantes; redimensionarem o conhecimento não mais como posse mas como difusão; colocarem sob análise as relações entre o poder, o saber e a formação da consciência. Enfim, a formação de professoras e professores de literatura brasileira não pode descuidar do compromisso com a formação de leitores como forma de impedir que a cultura seja “inteiramente devorada pelo reino do espetáculo e da facilidade consumista” (LIPOVETSKY, 2007, p.182), assim como colocar-se em permanente estado de alerta para situar-se de forma consciente diante das políticas da leitura que, em nome de valores democráticos, reapresentam antigas construções culturais de dominação com nova roupagem. Porém, para derrubar as barreiras da passividade de grande parte dos sistemas escolares e para que as ações se concretizem, a reflexão tem de ser internalizada “como um método de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias” (KINCHELOE, 1997, p. 226).

Como arremate do aqui foi registrado a respeito da formação de professores de literatura brasileira, cabe avisar que, se este artigo contiver resíduos de construções culturais enunciadas pela posição de centro, o rastro só vem corroborar a idéia de como a consciência sobre as diferenças e as relações sociais hegemônicas é de fato uma conquista sobre a qual jamais se tem uma certeza definitiva sobre as reais ultrapassagens. Por isso, eu, Armando Gens, professor, ao buscar escrever de e sobre um lugar ao qual pertenço, não posso garantir até que ponto minha história de vida, minha experiência profissional, meu corpo, minhas leituras e meu estilo de escrita ainda não oferecem resistência às formas socialmente construídas a que fui submetido. Sem certezas absolutas, posso desconfiar sempre; esta, sim, a melhor maneira de me colocar em questão para continuar interrogando o que do senso comum em mim permanece. Professor com muita honra!



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

**AMORIM**, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

**ARENDT**, Hanah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988

**ADORNO**, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

**BAUMAN**, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

**BOAVENTURA**, Manuel. *Um discurso sobre a ciência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**BOURDIEU**, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

**BRISSAC**, Nelson. *Cenários em ruínas: a realidade imaginária contemporânea*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

**CANCLINI**, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

**FONTES**, Joaquim Brasil. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

**FREIRE**, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

**GALIMBERTI**, Umberto. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. Trad. de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

**GIL**, Gilberto. Discurso do ministro Gilberto Gil no lançamento do Ano Ibero-Americano da Leitura. Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/scripts/discursos.idc?codigo=1413>> Acesso em: 4 abr. 2005.

**KINCHELOE**, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

**LIPOVETSKY**, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

**LOPES**, Guacira; **NECKEL**, Jane Felipe; **GOELLNER**, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

**LOURO**, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

**MATTÉI**, Jean François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Trad. de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: UNESP, 2002.

**MARTINS**, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. Ilust. de Pink Wainer. São Paulo: DCL, 2000.

\_\_\_\_\_. *O menino que brincava de ser*. 2. ed. São Paulo: DCL, 2000.

**PONCE**, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Col. Educação contemporânea)

**RODARI**, Gianni. *A gramática da fantasia*. Trad. de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

**SARLO**, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

**SHOWALTER**, Elaine. *Teaching literature*. USA: Blackwell, 2003.

**SKLIAR**, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**SNYDERS**, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. de Cátia Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

**SPECK**, Josef; **WEHLE**, Gerhard. *Conceptos fundamentales de Pedagogia*. Barcelona: Editorial Perder, 1981.