

LITERATURA E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Profa. Dra. Helena Bonito Couto Pereira (UPM)*

Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)**

Os olhos dos alunos brilham de recusa e atravessam o professor como balas. Que temos com essa gente? – parecem dizer-nos. Não é para isso que estamos aqui. Queremos algo mais vivo e mais divertido.

Osman Lins

RESUMO:

No contexto contemporâneo, reconfiguram-se todas as circunstâncias que envolvem a literatura, do ato criador à produção editorial, da recepção crítica ao ensino em diversos níveis. Acompanhando a tendência que se verifica na cultura brasileira nos últimos decênios, no âmbito do ensino também ocorre a progressiva redução do espaço dos estudos literários. Este trabalho propõe a reflexão em torno da literatura no ensino médio, considerando a legislação a seu respeito, a prática em sala de aula e o direcionamento que se constata nas avaliações realizadas anualmente em todo o território nacional.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; ensino; contemporaneidade

Considerando que este simpósio se propõe mapear e avaliar os problemas e impasses com que se defronta a literatura brasileira contemporânea, selecionamos a epígrafe acima, extraída de um artigo sobre ensino universitário publicado em 1977. A epígrafe trata de uma das pontas do problema, pois Osman Lins se refere às reações de alunos de Letras face aos escritores que seriam “iniciadores do nosso patrimônio literário”, como Gabriel Soares de Sousa, Padre Antônio Vieira, Padre José de Anchieta e outros. Seu objetivo era familiarizar os alunos com autores e obras distantes no tempo por meio de atividades diferenciadas, como seriam, na época, a distribuição de temas e tarefas aos alunos e o acompanhamento, pelo professor, do desenvolvimento da pesquisa, da análise e da interpretação. Com satisfação contida, o docente registra que a nova experiência trouxe melhor aproveitamento, quando comparada ao dos “métodos mais rotineiros e mais sérios” usados em anos anteriores. A rejeição a textos antigos não é o único descompasso no ensino dessa disciplina pois, na outra ponta, no que se refere à contemporaneidade, é igualmente problemática a inserção dos estudos literários.

A expressão de recusa e supostamente de enfado que Osman Lins surpreende nos olhares de seus alunos de Letras, que seriam, em princípio, apreciadores da linguagem escrita e da literatura, certamente se repete até hoje, não só na universidade como também no ensino médio, composto majoritariamente por alunos voltados para diferentes motivações e interesses. O conteúdo programático desse nível de ensino, a forma de apresentação e as falhas que permeiam o processo constituem o alvo das presentes reflexões.

A freqüente exposição a textos distantes no passado cria em muitos alunos a falsa impressão de que literatura tem pouca relação com o mundo contemporâneo, sendo algo que aconteceu em tempos remotos e que, por sua inutilidade, nem deveria

* Docente no Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: hbcpereira@mackenzie.br

** Docente no Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: vasconcelos.pos@mackenzie.br

fazer parte do currículo escolar. Além disso, a temática dos grandes romances sempre envolve questões do mundo adulto, marcado por embates éticos, ideológicos ou psicológicos. Já a poesia, por sua vez, exige certa disponibilidade e algum preparo para ser minimamente apreciada. Tudo isso parece criar barreiras quase intransponíveis entre o texto literário e jovens estudantes que foram expostos à massificação e ao mundo do consumo desde tenra infância. Por outro lado, a dificuldade para identificar o que é realmente *literário* no conjunto da produção contemporânea torna-se grande obstáculo para a apropriação e disponibilização desse saber por parte do professor.

Talvez cause estranhamento uma discussão sobre ensino em um fórum de Literatura Comparada. Embora se possa justificar esse tema pela proposta deste evento, qual seja, a de dar espaço às interfaces da literatura com outros saberes, como a Educação, o que nos move é a intenção de discutir dois aspectos: a pouca atração que os estudos literários exercem hoje sobre o alunado de ensino médio e a progressiva perda de espaço dessa disciplina na formação dos estudantes brasileiros. Quanto ao primeiro aspecto, as dificuldades sobressaem em situações práticas de sala de aula; quanto ao segundo, evidenciam-se em documentos oficiais publicados pelo MEC, e nas avaliações realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Dentre as poucas vozes atentas a esta última questão, Leyla Perrone-Moisés, em “Literatura para todos”, (2006, p. 19) exorta os pesquisadores de literatura a se distanciarem um pouco de suas pesquisas pessoais e dedicarem algum tempo à leitura de documentos oficiais, como os decretos e diretrizes que afetam o futuro do ensino de literatura. Entre outras razões, alerta para o fato de que, sendo a atitude crítica uma das funções próprias dos cursos de Ciências Humanas e Letras, seu exercício deve ser acompanhado de propostas, que só virão a partir do reconhecimento da situação atual do ensino e de suas perspectivas futuras.

Não faltarão argumentos em sentido contrário, liberando cada pesquisador para se preocupar apenas com seus estudos específicos, pois, mesmo que venha a ser excluída do ensino oficial em redes públicas e privadas, a literatura sobreviverá. Tendo espaço próprio no mercado e na mídia, a literatura conta com escritores, leitores e críticos, que não desaparecerão de uma hora para outra. O que está em crescente risco, todavia, é a oferta sistemática desse conhecimento a um público numeroso que, de outro modo – ou seja, se não o obtiver no ensino regular – jamais terá acesso a ele. Compreender os significados dos textos literários e aprender a interpretá-los é habilidade que começa antes, no contato com a leitura em séries iniciais. Isso ocorre no processo a que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se referem, acertadamente, como “letramento literário”, que consiste em “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura” e de ter a “experiência literária” proporcionada pelo “contato efetivo com o texto”. (PCNs, 2006, p. 55).

Para discutir essas questões, retomaremos brevemente aspectos conjunturais relacionados ao ensino de literatura, em sua dimensão histórica e em sua prática. A seguir, abordaremos aspectos associados à formação do cânone. Merecem atenção, ainda, os limites entre a literatura e outros discursos artísticos, originários da cultura popular ou resultantes da indústria cultural de massa.

A literatura no ensino médio e sua circunstância

Do ponto de vista da tradição escolar brasileira, a literatura foi disciplina fundamental nos currículos escolares no século XIX e em boa parte do século XX. Exemplos eloqüentes são as referências a estudos de retórica e literatura expostas por Raul Pompéia em *O Ateneu*. A inadequação de professores de diferentes épocas para

ministrar essa disciplina decorre de diversos fatores, sendo um deles a própria instabilidade dos gêneros literários, refratários a aceite ou recusa, em caráter definitivo, deste ou daquele gênero textual. Como observa ironicamente Lajolo:

No século XIX carioca, se alguém dissesse aos seriíssimos mestres do Colégio Pedro II que aqueles padres, estadistas e bispos que tinham escrito sermões, orações e poemas à Virgem não faziam literatura, eles não acreditariam: dava tanto trabalho ensinar tudo aquilo aos alunos!

Os alunos desses professores analisavam sermões, decoravam poemas, imitavam o estilo dos discursos. Os mais dedicados, quando cresciam e iam ser advogados, padres ou políticos, faziam o possível para escrever e falar do jeito dos textos que haviam estudado e que hoje não são mais literatura... (2001, p. 13)

A supervalorização de efeitos retóricos, tendência dominante na nossa *belle époque*, certamente gerou uma sucessão de equívocos, mantendo-se a concepção de texto literário como exemplo de belas letras, ou, no impagável mote de Afrânio Peixoto, da literatura como “sorriso da sociedade”, mote que seria combatido por Bandeira, já então farto “do lirismo funcionário público.../que pára e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo”. Tais dificuldades enraízam-se na inexistência de um conceito de validade irrestrita ou atemporal.

As tentativas (bastante discutíveis) de democratização do ensino, nos anos da ditadura, foram acompanhadas de novas propostas para o ensino médio, como a LDB 5692/71, que impôs artificialmente a divisão em ensino acadêmico e ensino profissionalizante (PCNs, p. 53). A situação seria revertida posteriormente, voltando o predomínio do ensino acadêmico com nova LDB, a 9394/96, cujo Art. 35, Inciso III, apresenta como objetivo o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (id., *loc. cit.*)

As mudanças na legislação ocorreram no bojo de transformações mais amplas, atreladas aos avanços tecnológicos. A invasão de imagens e a rapidez com que estas se multiplicam ou se sucedem contribui, evidentemente, para acentuar a lentidão inerente ao processo de leitura e assimilação de textos escritos. Mudaram os tempos, como se reconhece até mesmo nos PCNs:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a literatura no ensino médio?” Era natural que a literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão valorizada que chegou a ser tomada como sinal distintivo de cultura. (2006, p. 51)

É o caso de nos perguntarmos, então, como se decidiu, no contexto escolar, o que entraria ou não na disciplina literatura. Ao longo dos últimos quarenta ou cinquenta anos, compôs-se um cânone para o ensino médio. Sua cristalização ocorreu na medida em que prosperaram os exames vestibulares, sob a pressão do número de candidatos às vagas nas universidades. Esse cânone foi elaborado a partir das obras de referência da história da literatura brasileira, divulgado em livros didáticos e em apostilas. Na prática, o livro didático ultrapassou suas atribuições e passou a definir os conteúdos, deixando de ser apenas um recurso auxiliar no ensino. As apostilas surgiram com a mesma função, constituindo-se em versão simplificada e empobrecida dos livros didáticos. A importância adquirida pelos exames vestibulares, cuja aplicação deu origem a comissões e até a grandes fundações, acrescentou mais um componente inevido à cadeia formadora do cânone.

Com a expansão do ensino, os livros didáticos foram parcialmente responsáveis pelo florescimento, na segunda metade do século passado, do mercado editorial

brasileiro, que atinge hoje cifras astronômicas com esse segmento. Atualmente, seus compradores em maior escala são as instâncias governamentais. O acesso aos livros passou por relativa democratização, porém não se registrou uma melhoria, na qualidade do aprendizado, compatível com esse incremento, como demonstram as avaliações dos concluintes do ensino médio.

Se o acesso ao livro não garante o interesse pela leitura nem o domínio dos conteúdos, a situação pode agravar-se quando os livros são substituídos por outros materiais, como as apostilas. Envoltas atualmente em um trabalho gráfico que disfarça seu caráter empobrecedor, as apostilas contribuem para perpetuar uma grave distorção no ensino, não só de literatura. Tendo, na origem, finalidades específicas, como, no caso do ensino médio, preparar os alunos para a aprovação nos vestibulares, enfatizam a informação em detrimento da formação. Incorrem em equívocos como o de considerar que a leitura de romances pode ser perfeitamente substituída pela leitura dos seus resumos, esquematizam conteúdos para memorização, inviabilizando a construção do conhecimento. Osman Lins já se manifestava contra a proliferação das então denominadas “apostilhas”, observando sua natureza de produção que, além de “se beneficiar financeiramente com a pirataria”, revela desprezo pelo livro, visto como inútil, já que pode ser reduzido a mera apostila. Quanto a aspectos práticos em sala de aula, deixando de lado o sistema mais precário (apostilado) e considerando que os alunos possam ter acesso aos livros didáticos e à leitura de obras literárias, a sistematização da história faz-se rotineiramente pelo estabelecimento do contexto político-social, pano de fundo contra o qual se destacam as circunstâncias biográficas dos autores e suas obras. Exploram-se fragmentos escolhidos pelos autores dos livros, que nem sempre têm a necessária clareza quanto à necessidade de explorar a literariedade dos textos selecionados que, não raro, são reduzidos a meros exemplos ou ilustrações para questões de ordem gramatical ou sintática.

Os conteúdos são ministrados em perspectiva diacrônica, ainda com uma ênfase (bastante discutível) no século XIX, talvez decorrente da relevância de seus movimentos para a afirmação da nossa nacionalidade. Mesmo que tenha aumentado, recentemente, o conteúdo referente ao século XX, o contato com a literatura contemporânea permanece restrito.

Conceito e formação do cânone em documentos oficiais

No recorte que aqui fazemos do quadro do ensino médio somam-se três aspectos: uma prática, apontada acima, em que predomina um fundo historicista no conteúdo trabalhado e em sua sequência; a proposta em nível nacional, definida pelos PCNs de 2002 e já corrigida em 2006, e o que, em tese, representaria um “resultado final”, correspondente às avaliações do Exame Nacional de Cursos (Enem), promovido nacionalmente pelo INEP que se sobrepõe, por sua abrangência, às dos vestibulares.

O comentário mais relevante, nas considerações a seguir, é na verdade uma impressão: a de que entre as propostas dos PCNs e a avaliação do ENEM existe um enorme descompasso. A proposta segue em uma direção, mas o indicativo do resultado esperado aponta para outra. Neste, representado pelas avaliações, o conhecimento literário a ser comprovado pelos alunos concluintes de ensino médio é irrisório.

As reflexões suscitadas pelos PCNs na versão de 2006 revelam-se pertinentes em diversos aspectos. Primeiramente, vale ressaltar a concepção de literatura “em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras” (p. 52), e como fator indispensável de humanização, na esteira de Candido (p. 54).

Colocam-se de imediato duas questões complexas: por um lado, a dificuldade na composição do cânone, pois muitos professores podem trabalhar apenas com autores

consagrados, ao passo que outros lançam mão dos mais diversos textos (p. 56). Nesse sentido, o texto oficial não se omite quanto ao lugar de letras de músicas ou literatura de cordel, por ex., textos que “têm importância (...) seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não (...) revelarem qualidade estética” (p. 56-57). Reconhece, ainda, como essencial, que os textos sejam portadores da intencionalidade artística que instaura o prazer estético.

Considera-se igualmente que, na maioria dos casos, “é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, de senso comum, sem trazer qualquer novo aporte”. (p. 57)

Um capítulo à parte, é o que se refere à prática da leitura: “constata-se (...) na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da literatura e seus estilos”. O texto oficial apresenta um extenso “diagnóstico” (p.64-67), concluindo que “A leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas” (p. 67)

No documento oficial afirmam-se objetivos inquestionáveis, como a necessidade de formação para o gosto literário e conhecimento da tradição literária local, com a oferta de instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras, porém apontam-se dificuldades quanto ao método. A ficção infanto-juvenil ou a produção de massa (*best sellers*) mantêm-se restritas às obras consagradas pela mídia. Assim, é preciso levar os jovens à leitura de obras diferentes dessas, buscadas na tradição literária e na contemporaneidade, neste último caso, desde que sejam portadoras de reconhecido valor estético. (p. 69-70)

Nosso reconhecimento de que se trata de reflexões ponderadas com os bons propósitos não traz nenhuma certeza de que o documento oficial tem o poder de conduzir a uma prática igualmente adequada. A prática, que adquire visibilidade no momento da aplicação das avaliações de ensino médio, pode não confluir para o mesmo sentido da teoria. Ou, pelo menos até o presente, as provas mostram-se pouco representativas e em boa parte inadequadas em relação ao que seria de se esperar.

A proposta do ENEM – correta, porém de difícil aplicação – consiste em borrar os limites tradicionalmente estabelecidos entre as disciplinas e cobrar do alunado uma visão mais integrada das diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, textos literários podem ser utilizados para examinar conhecimentos em geografia ou história, o que não está incorreto. É preciso levar em conta, todavia, que isso proporciona uma falsa impressão de que os estudos literários estão contemplados, quando, na verdade, estão reduzidos ao papel de ilustrações ou exemplos de textos. Por outro lado, conhecimentos literários podem ser aferidos em relação a outro conhecimento artístico, como a pintura, o que é bastante salutar, mas acontece raramente.

Uma rápida vista d’olhos pelos exames efetuados entre 2003 e 2005 (as provas não se encontram no site do INEP) revela que foi reservado à literatura um espaço exíguo, insuficiente para aferir a execução da proposta de formar leitores qualificados. Nas três provas de fácil acesso, pode-se considerar a presença da literatura em 8 questões em 2003, 5 questões em 2004 e míseras 4 questões em 2005. Situação, no mínimo, preocupante.

À guisa de conclusão

As presentes reflexões têm por alvo dar visibilidade à necessidade de serem discutidas as condições para a manutenção da literatura no ensino médio. Deve-se apresentar ao público jovem o texto literário como um conjunto de produções em linguagem carregada de sentidos. Isso significa universalizar, na escola, a concepção de literatura como uma modalidade artística de linguagem que veicula componentes temáticos e ideológicos a partir dos quais é possível aprimorar a compreensão das diversidades sociais, econômicas e culturais do mundo em que vivemos. Em nosso entender, não cabe mais discutir se nós, profissionais da literatura, devemos nos preocupar com essas questões de ensino, visto que, se não o fizermos, a redução drástica do espaço para a literatura continuará seu percurso avassalador sem protesto nem resistência.

É possível – e talvez desejável – estabelecer um cânone para as leituras no ensino médio, mas seguramente será diferente do atual leque de escolhas. A busca dos textos contemporâneos que continuam a atender ao que concebemos como literatura será outro entrave para a formação do conjunto.

Na hipótese de serem feitas escolhas, que elas não fiquem a cargo dos normatizadores de parâmetros, ou dos autores de livros didáticos mas que seja alvo de uma ampla discussão acadêmica e pedagógica.

Impõe-se uma indagação sobre o local e o papel da crítica literária nesse processo. É o caso de nos perguntarmos se podemos, como docentes, teóricos e críticos, simplesmente permanecer na seara do que já conhecemos e cultivamos, mantendo viva a transmissão do gosto e a valorização das grandes produções nacionais junto a um público restrito (o da universidade), ou se nos cabe assumir uma voz mais ativa no encaminhamento das discussões quanto ao ensino externo à universidade.

A presença da literatura como componente curricular no ensino médio, constituindo um conteúdo capaz de manter vivo o interesse pela leitura, caso tenha sido despertado nas séries anteriores, tem por objetivo levar o alunado (ou uma parcela dele) a usufruir a experiência estética ou refletir criticamente sobre o real, sendo a fruição e a reflexão suscitadas pelo texto literário. Essas duas capacidades despertadas pelo texto, enriquecedoras da experiência de vida dos alunos, justificam a manutenção da literatura no ensino médio. Embora os grandes textos, incorporados ao cânone nacional, tenham sido produzidos para leitores adultos, em torno de uma temática adulta, e se mostrem distantes dos interesses imediatos ou das motivações para as quais o mundo do consumo atrai incessantemente a faixa de leitores em plena adolescência, ainda assim os alunos merecem o acesso ao texto literário, precioso componente na luta contra o empobrecimento do espírito crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Mec; SEMTEC, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura.* São Paulo: Moderna, 2001.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória.* Problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. *Literatura e sociedade.* No. 9. São Paulo: Depto. de Teoria Literária e Literatura Comparada. FFLCH-USP, 2006.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

[http:// educaterra.terra.com.br/educa%77ao/enem/provas/enem2005.pdf](http://educaterra.terra.com.br/educa%77ao/enem/provas/enem2005.pdf). acesso em julho de 2007

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. acesso em julho de 2007.