

Literatura e ensino: um tema e seus problemas

Claudete Daflon dos Santos^a

Silvio Renato Jorge^b

Resumo

Este artigo introdutório tem por objetivo iluminar o tema proposto para o número atual da revista Gragoatá. Desenvolve uma análise do lugar da literatura como disciplina e de suas relações com o ensino. Para tanto, discute a diversidade de abordagens analíticas e a forma como o tema tem sido tratado pelas instituições brasileiras e por nossos pesquisadores. Além disso, observa de forma crítica publicações destinadas ao ensino escolar brasileiro e, por fim, descreve sucintamente os artigos que compõem o periódico.

Palavras-chave: literatura – ensino – leitura

Recebido em 01/09/2014

Aprovado em 24/09/2014

^a Professora Adjunta de Literatura Brasileira da Universidade Federal Fluminense. claudetedaflon@id.uff.br.

^b Professor Associado de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. silviorjorge@gmail.com.

1. A literatura como disciplina

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) publicados em 2000 pelo Ministério da Educação, avaliava-se que a dicotomização decorrente da organização da disciplina *Língua Portuguesa e Literatura* prevista na LDB (nº 5.692/71) teria acarretado o tratamento curricular em separado da gramática, dos estudos literários e da redação. Ao lado dessa divisão, teria prevalecido uma abordagem tradicional expressa na abordagem historicista da literatura, de um lado, e na aquisição da nomenclatura gramatical, do outro (BRASIL, 2000, p.16). Diante disso, propôs-se maior grau de integração, o que teria levado a incorporar a literatura no interior de estudos mais gerais relacionados a gêneros textuais e leitura: “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18). Em 2002, por sua vez, são lançadas as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCN+), que mantiveram a perspectiva do documento de 2002 e reafirmaram a formação de leitores em sentido mais amplo: “Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao outdoor, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual” (p. 78).

Já nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, no volume dedicado à área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, a literatura aparece reconduzida à condição de disciplina autônoma. Todavia, o material produzido pela Secretaria de Educação Básica, à maneira das outras publicações mencionadas, é apresentado como “instrumento de apoio”, ou seja, não teria caráter normativo. Por outro lado, sua formulação seria uma resposta à demanda pela retomada da discussão sobre o PCNEM, daí a relevância em se esclarecer a concepção de currículo em que se sustenta:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p.9)

Sem pretensões prescritivas declaradas, as *Orientações*, contudo, integram uma sequência de edições promovidas pelo governo brasileiro com o objetivo de conduzir alterações no currículo escolar. Portanto, são significativos nas publicações oficiais os movimentos que instituem ou desconstruem contornos disciplinares relacionados à literatura. No documento de 2006, seção dedicada à disciplina é marcada por argumentação incisiva a favor do seu ensino. Na realidade, a necessidade de afirmação de singularidade revela uma alteração importante na situação encontrada nas escolas. Se antes parecia natural e até mesmo inquestionável a presença da literatura nos currículos, agora é necessário buscar razões e argumentos que fundamentem a permanência dos estudos literários enquanto saber específico.

Historicamente, a organização disciplinar que institui a literatura como um domínio de estudo na escola tem suas origens no século XIX. Em seu livro *O Império da Eloquência*, de 1999, Roberto Acízelo de Souza observa que, de fato, os estudos literários no Brasil se estabelecem no Oitocentos. Acrescenta que, ao longo do século, teria havido duas vertentes de ensino: uma retórico-poética e outra historicista. Porém, houve um progressivo avanço desta em detrimento daquela e a isso se associou a crescente perda de prestígio da retórica: “No entanto, a partir do século XIX sua presença se retrai de modo drástico; perdendo posição no sistema de ensino e sendo expulsa da literatura com o triunfo das ideias românticas de expressão e subjetividade [...]” (SOUZA, 1999, p.10). Considera o pesquisador, ainda, que no caso do ensino brasileiro ocorreu uma aproximação importante entre retórica e poética a ponto de constituírem uma só disciplina. Contudo, com a incorporação de aspectos próprios à retórica, a poética também sofreu depreciação, embora, no século XX, tenha assumido novos rumos conceituais:

O termo então se desvencilha da ideia de preceptística, receituário retórico de poesia, passando a designar a investigação sistemática da natureza e funções da literatura, nomeando assim a disciplina nuclear dos estudos literários contemporâneos. Os demais significados que marcam o curso da palavra a partir do século XX encontram unidade nessa acepção mais ampla, de que constituem derivações redutoras da generalidade. (SOUZA, 1999, p. 16)

Ao mesmo tempo, a vertente historicista no ensino de literatura ganha cada vez mais espaço e aparece relacionada ao interesse pelo nacional (SOUZA, 1999, p. 33). Tomando como base a análise dos currículos do Colégio Pedro II, que durante o século XIX serviu de referência ao ensino secundário, Acízelo localiza no biênio 1877-78 a utilização do termo *literatura* para designar uma disciplina “francamente historicista”. De 1879 a 1891, apesar de a disciplina *Retórica e poética* conservar uma posição importante no sexto ano, sua designação é acrescida de “literatura nacional”. Em 1892, a disciplina *Retórica e poética* passa a não mais vigorar no currículo, com a declarada predominância da vertente historicista. O banimento daquela disciplina coincide com o fim do Império, o que pode ser compreendido como resultado da rejeição aos estudos que se identificavam ao antigo regime (SOUZA, 1999, p.33-36).

De um modo geral, no entanto, a importância de ensinar a literatura decorreu de duas funcionalidades a ela atribuídas: a aquisição e consolidação do conhecimento da língua; e a sua participação na construção de um imaginário nacional. Cabe indagar-se agora se essas ainda seriam razões que justificam o ensino da disciplina nas escolas ou se, contemporaneamente, se fazem necessárias outras reflexões. Na verdade, a preocupação em reservar espaço ao específico do literário no ensino – “Na defesa, pois, da especificidade da literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão)” (BRASIL, 2006, p.49-50) – é a assunção de que se vive uma indefinição a respeito do lugar que autores, obras e leitura ocupam (ou podem ocupar) em nossa sociedade.

2. A conexão com a vida

Nesse sentido, a inserção da literatura no contexto mais amplo da leitura pode indicar, ao lado da convivência necessária com diferentes gêneros textuais, a existência de desafios a serem enfrentados quando se trata da recepção de obras literárias nas escolas. Contudo, são antigos os debates em torno da existência de uma carência crônica de leitores no Brasil, a ponto de essa questão ter se tornado um dos principais motivos de apreensão entre educadores. Em a *Leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*, de 2002, Marisa Lajolo e Regina Zilberman

buscam apontar o caráter histórico da precariedade da leitura no ambiente luso-brasileiro. Observam, por exemplo, que o interesse em relação aos leitores era expressivo mesmo entre autores setecentistas cujo público era sabidamente restrito (2002, p.63). No século XIX, era notável a urgência manifestada pelos escritores brasileiros de formar um público leitor especializado, ou seja, um público para a literatura enquanto “modelo diferenciado e especial de leitura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 81). Ainda em seu estudo, Lajolo e Zilberman afirmam que, para isso, seria necessário, contudo, um discurso legitimador da literatura e acrescentam que, no mundo ocidental, esse papel tem sido desempenhado pela história da literatura (2002, p. 81). Diante disso, não surpreende o processo ocorrido no ensino das letras durante o Oitocentos, tal como indica o trabalho desenvolvido por Roberto Acízelo.

Todavia, ainda que no Brasil haja agravantes determinados por nossa formação social, os rumos dados à leitura, em especial de obras literárias, têm sido motivo de apreensão em países com tradição bem diversa da brasileira. De fato, a perda de espaço da literatura no ensino formal tem assumido para profissionais de Letras de diferentes nacionalidades feição de alerta à maneira do que sugere o título do livro de Tzvetan Todorov publicado em 2007 na França e traduzido para o português em 2010. Em *A literatura em perigo*, o ensaísta, em sua reflexão, chama a atenção para a necessária conexão entre vida e literatura, muitas vezes esquecida graças a um distanciamento do texto literário promovido por uma mediação crítica ostensiva: “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2010, p. 27). Haveria, nesse sentido, a preferência do estudo da “disciplina” em detrimento do “objeto”, uma vez que a abordagem se concentra no ensino da história literária ou na análise estrutural do texto, o que levaria a uma inversão de prioridades. A ideia de literatura construída a partir dessa inversão desviaria o estudante da obra literária: “Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2010, p. 31).

Contudo, como assinala ainda Todorov, a distorção do ensino começa nas universidades, onde se formam os professores. No meio acadêmico, notabiliza-se a ausência de leitura da obra a favor de sua análise, de modo que a premência do

discurso teórico-crítico sobre o próprio discurso literário se tenha tornado bastante comum. Não surpreende, portanto, que nas escolas os docentes egressos dos Cursos de Letras reproduzam o sistema já conhecido: “Permanece o fato de que a tendência que se recusa a ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição importante no ambiente universitário, exercendo uma influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura” (TODOROV, 2010, p.40). O saldo disso seria precisamente a perda daquilo que o pensador búlgaro entende ser o papel-chave da literatura – sua relação com o mundo.

A perspectiva explorada em *A literatura em perigo* ajuda a compreender as implicações de um ensino que fragiliza a própria ideia de que a literatura deva ser ensinada nas escolas, afinal: “Por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise?” (TODOROV, 2010, p. 39). É claro que Todorov, em sua análise, ocupa-se fundamentalmente do modelo francês de ensino, mas aspectos apontados pelo autor não são problemas exclusivos da França e podem inclusive auxiliar na reflexão sobre a realidade escolar brasileira.

No entanto, a discussão encaminhada a partir das premissas apresentadas torna válido (ou mesmo obrigatório) reconsiderar a inclusão da literatura em um sistema disciplinar, pelo menos, da maneira como tem ocorrido desde a sua constituição como disciplina. Em outras palavras, talvez o problema a ser enfrentado não seja a consolidação da literatura como área de conhecimento segundo moldes já existentes, mas a construção de um modelo distinto capaz de promover, na sala de aula, a leitura de textos literários de forma integrada à realidade vivida pelos leitores. No ensino de literatura, o objeto de estudo exige a superação de abordagens restritas, muitas vezes determinadas pela obediência a um formato fechado de saber; em outras palavras, demanda uma perspectiva dotada do dinamismo inerente ao conhecimento vivo, em movimento. Pode-se afirmar, portanto, que se está diante de um desafio metodológico.

Outros aspectos contribuem para os problemas enfrentados no ensino da literatura na escola. Um deles, certamente, é a descontinuidade dos trabalhos desenvolvidos em cada série. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, ainda no texto das *Orientações Curriculares*, de 2006, aponta-se para o declínio de leitores frequentes de ficção na passagem do Ensino Fun-

damental para o Médio (p. 61-63). É, sem dúvida, acertada a preocupação com processos de descontinuação como o que se observa na passagem de um nível para outro; no entanto, vale observar que isso também se opera entre a educação infantil e o ensino que se inicia no sexto ano. A implementação recente de seriação continuada entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental na educação brasileira pode ser lida como uma tentativa de se restabelecer a comunicação entre as séries, embora tenha se preservado a ruptura com o Ensino Médio.

Ainda no documento de 2006, após argumentação centrada na defesa de uma perspectiva humanista da arte, discute-se a necessidade se reverem os métodos de ensino. A proposta de letramento literário apresenta uma abordagem centrada na leitura de obras literárias em detrimento de um ensino fundamentalmente historiográfico: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Todavia, não são propostas mudanças curriculares efetivas que possam permitir a superação do enquadramento tradicional das aulas de literatura na escola. E mais do que isso: não se propõe uma abordagem que reestabeleça a relação das obras literárias com o mundo, tal como formulou Todorov. Pelo contrário, apesar da tentativa de valorizar o contato do aluno com a obra literária, as posições defendidas no texto editado pelo Ministério da Educação fundam-se em hierarquias e delimitações que contradizem a aproximação pretendida.

Isso fica especialmente claro quando se critica a tendência nas escolas de se trabalhar a leitura a partir de textos não literários. Parte-se, então, para a defesa da premência de um “letramento literário”. Na sequência, postula-se a existência de dois tipos de professores: o conservador, que se limitaria ao cânone, e o libertário, “que lança mão de todo e qualquer texto” (BRASIL, 2006, p. 56). Este último recebe ainda a pecha de “permissivo”, ao admitir diferentes formatos inclusive aqueles oriundos da comunicação de massa: “Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?” (BRASIL, 2006, p. 56). É questionável a caracterização de docentes a partir de tipos encarnados na

dicotomia conservador x libertário. A ausência de matizes, decorrência da tipificação realizada, simplifica muito qualquer análise voltada para o comportamento do professor de literatura na escola. Por outro lado, acusa-se o professor libertário de ser “paternalista”, “populista”, “tolerante” com produtos que só visam ao mercado e “preconceituoso” por considerar que seu aluno não é capaz de acessar produtos de alta qualidade. Essas afirmações exigem apreciação crítica. Em primeiro lugar, esse tipo de declaração recalca o fato de o livro ser uma mercadoria, como a arte, desde o surgimento da modernidade, também o é. Esse é um dilema que tem sido alvo de debate e reflexão de artistas e teóricos no mundo industrial. Além disso, parece considerar que todo produto voltado para o mercado seja necessariamente de baixa qualidade, deixando de lado ambiguidades como a indicada por Anatol Rosenfeld, em texto de 1951 intitulado “Cinema: arte e indústria”. Em sua discussão, entende a relação entre arte e indústria como um processo contraditório e complexo, em que não se observa um movimento simples de auto-exclusão – “O fato, portanto, de que o cinema é uma indústria de entretenimento não exclui a produção de arte” (2002, p.42) –, ainda que, como considera o autor, predominem os objetivos comerciais e a criação artística seja marginal. A complexidade desse debate está também expressa em livro conhecido de Umberto Eco sobre o tema. Em *Apocalípticos e integrados*, publicação que reúne conjunto de ensaios escritos em sua maioria na década de 1960, o teórico busca refletir sobre a “comunicação de massa”, designação que reconhece imperfeita. Sem aceitar acriticamente os produtos destinados a uma recepção massiva, constata:

O universo das comunicações de massa é – reconhecamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso [...]. (ECO, 2004, p.11).

Ou seja, estudos como esses mostram como já há algum tempo se reconhece como erro crítico pensar a arte ignorando os horizontes estabelecidos pela comunicação de massa. Ambos asseveram que o artista não pode abrir mão da comunicação,

ou como afirma Rosenfeld: “A arte é expressão, mas ela é, também, comunicação” (2002, p. 39). Tal percepção não representa, entretanto, a defesa de abordagens pautadas na indiferenciação dos objetos ou numa perspectiva simplista fundada na adoção ou recusa dos produtos. Logo, um discurso como o que se encontra no documento oficial de 2006, construído a partir de distinções sujeitas a questionamento, a exemplo de classificações como alta e baixa literatura, favorece preconceitos e hierarquias. Essa forma de defesa do literário mostra sua fragilidade, ao desconsiderar que, no conjunto da realidade existente, a literatura, ao propor a diferença, ratifica seu vigor.

Associa-se a essa questão o debate sobre o uso de textos de diversas naturezas em sala de aula. Essa escolha não deve ser vista como mero atestado da inferioridade dos alunos, como se afirma nas orientações do MEC, uma vez que a diversidade textual pode ser uma aliada na busca por formas de ler a obra literária em um mundo em que o livro convive com várias mídias e suas linguagens: televisão, cinema, rádio, jornal, revista, internet etc. Tentar isolar o indivíduo em relação a isso não seria favorecer uma visão da literatura desconectada à vida? Nesse sentido, interessa retomar a discussão de Todorov, ao observar que no século XX, especialmente por conta das experiências de vanguarda, opera-se progressiva cisão entre arte e vida:

Desse momento em diante, cava-se um abismo entre a literatura de massa, produção popular em conexão direta com a vida cotidiana de seus leitores, e a literatura de elite, lida pelos profissionais – críticos, professores e escritores – que se interessam somente pelas proezas técnicas de seus criadores. De um lado, o sucesso comercial; do outro, as qualidades puramente artísticas. (TODOROV, 2010, p. 67)

A naturalização de uma relação de negação mútua quase definidora do valor da obra – se vende não é bom e vice-versa – resulta de um pensamento primário a ser reavaliado. O aproveitamento da contribuição da literatura para uma visão diferenciada do homem e do mundo, assim como a possibilidade de que ela participe mais ativamente da vida dos leitores, demanda a sua inserção no universo de discursos presentes no nosso dia a dia. Não se trata, como equivocadamente se possa pensar, de reduzir a literatura à comunicação de massa, mas fazê-la circular em tensão. É preciso lançar mão das nuances e

complexidades envolvidas no debate sobre a escola e o ensino de literatura, não para fazer a defesa incontestada de processos massivos de produção e recepção, mas para que se possa compreender melhor que lugar, nos dias de hoje, a literatura ocupa (ou pode ocupar), não só na escola, mas na sociedade em geral. O enfrentamento dessa questão pode permitir-nos estabelecer com maior clareza o porquê de se ensinar literatura e, portanto, desenvolver propostas efetivas para que a “experiência literária” defendida nas considerações sobre o currículo do Ensino Médio possa ser, de fato, promovida no ambiente escolar e que possa alcançar o além-muro. Essa é uma discussão com implicações importantes para o ensino da literatura, para que não se fique apenas na defesa da leitura e no questionamento da abordagem historicista sem que se proponham mudanças viáveis e eficazes.

Além disso, a perspectiva histórica trazida por estudos como dos autores citados aqui vai ao encontro de um tratamento crítico do problema, pois permite compreender como se foram delimitando os espaços conferidos à leitura, à abordagem fundada na história e à análise do texto no ensino da literatura nas escolas brasileiras. Muitas práticas naturalizadas na sala de aula, na verdade, são herdeiras de procedimentos implementados em diferentes épocas e com propósitos diversos. Daí, por exemplo, ainda persistir nas escolas uma abordagem historicista sem que os alunos tenham acesso satisfatório a obras literárias.

Apesar das muitas discussões sobre a leitura, no caso em especial do ensino de literatura, o trabalho com o texto, quando acontece, muitas vezes é subordinado a objetivos alheios à fruição ou à dimensão humana que a obra literária a princípio supõe. De um modo ou de outro, as abordagens usuais da literatura explicam por que muitos estudantes a reduzem a nomenclaturas ou à relação vida-obra de autores consagrados, pois fazem crer que a sua razão de ser estaria no próprio universo escolar a que inevitavelmente pertenceria a disciplina. A desconexão com o presente seria decorrência de abordagens convencionais, sejam elas historicistas ou voltadas para a instrumentalização do texto literário que, nesses casos, se torna um pretexto para estudo de características ou mesmo de elementos gramaticais. Em ambos modelos, a obra literária está, em certo sentido, ausente. Seja porque, na abordagem his-

tórica, comumente nunca se chegue a ler narrativas ou poemas; seja porque, ao se instrumentalizar o texto, está-se mais preocupado em identificar e classificar formas e procedimentos do que viver uma experiência. No entanto, a literatura isolada do mundo perde sua função, cristaliza-se sem estabelecer relações com outros produtos culturais, mídias e meios de comunicação. A premissa de se estar numa luta pela defesa da literatura pode levar o professor a considerar que deve “proteger” o objeto literário do que considera banal e, por isso, coloca-o em disputa com outras linguagens. Na verdade, esse tipo de condução da questão apenas favorece o distanciamento dos estudantes que se convencem de que literatura é algo do passado e, portanto, incapaz de lhes interessar. Essa situação, porém, parece atrelada tanto à formação dos professores quanto ao formato de ingresso nas universidades. No primeiro caso, porque a universidade é responsável por diretrizes que acompanham o docente em sua vida profissional. Afinal, o que esperar de um professor que não foi estimulado a ler literatura e que se comporta como um leitor ocasional incapaz de encontrar nas obras relações com sua própria existência? Dificilmente, ele será capaz de desenvolver práticas educativas que superem modelos convencionais. No segundo caso, trata-se de atentar para o efeito provocado pelos exames de ingresso ao ensino superior no ensino escolar.

3. Para onde caminha o ensino da literatura?

Quando se pensa na “orientação” da conduta docente no que diz respeito à literatura, há de se ter em mente, ao menos, três aspectos: a ligação entre a escola e os processos seletivos de ingresso à universidade; a utilização de livros didáticos e antologias; e a formação de professores como leitores e como profissionais de Educação e Letras.

Para compreender o significado histórico dos processos seletivos, vale conferir o estudo sobre a *Antologia Nacional* realizado por Márcia de Paula Gregorio Razzini em sua tese de doutoramento. A pesquisadora assinala a origem eminentemente propedêutica das escolas secundárias no Brasil, tendo em vista que seu surgimento e crescimento atrelou-se à progressiva demanda de acesso aos cursos superiores (2000, p. 24). Cursar o ensino secundário não era, na verdade, pré-requisito

para ingresso nos cursos superiores, na verdade, configurava-se fundamentalmente como instância preparatória para os exames de admissão. Diante disso, associam-se historicamente, no Brasil, os estudos secundários ao ingresso no ensino superior o que implica a relevância dos exames admissionais para a direção dada aos currículos e programas da escola:

Outra consequência da longa subordinação do curso secundário aos exames preparatórios, foi a obediência dos currículos secundários aos padrões impostos pelos exames, concentrando nos primeiros anos do curso as disciplinas exigidas nos preparatórios, inclusive no Colégio modelo. Este fato explica o baixo número de alunos nos últimos anos do Colégio Pedro II, bem como sua reduzida concessão de diplomas. No interior, a situação escolar era ainda mais dependente dos exames: aulas públicas avulsas ou cadeiras nos liceus provinciais que não entravam nos preparatórios, por exemplo, “grego, física e química e história natural”, desapareceram por falta de alunos. (RAZZINI, 2000: p. 24)

Apesar da tentativa de se implementarem mudanças, até 1931, na prática, prosseguiram os exames preparatórios. Apenas depois da Reforma Francisco Campos, foi instituído o vestibular. Na reforma, o ensino secundário passou a ser seriado, comportando dois ciclos, e além da frequência obrigatória a habilitação nesse nível passou a ser exigência para ingresso no ensino superior. Com a Reforma de Francisco Campos, o currículo do 2º ciclo passaria a fornecer as disciplinas para o exame de habilitação (RAZZINI, 2000: p. 27).

Como a perspectiva histórica do estudo de Razzini deixa perceber, não é de hoje que a orientação dada ao Ensino Médio pauta-se nos processos seletivos para a universidade. A concepção de Ensino Médio atrelado a exames vestibulares é negada no PCN+:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (2002, p. 8)

Todavia, texto publicado pelo IBGE confirma a tendência histórica apontada por Razzini ao dizer que a reformulação do Enem em 2009¹ pretendeu unificar a entrada para o ensino superior federal: “A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e **induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.**” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012) (grifo nosso). De fato, o alcance político e educacional do exame não pode ser subestimado, tendo em vista permitir acesso não só a instituições federais de educação superior, mas também às políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Ciência sem Fronteiras.

De resto, pode-se indagar a respeito das consequências dessa interferência tanto pela abrangência nacional da prova como pelas mudanças que venha a sugerir. A tentativa de não se priorizar a memorização a favor da capacidade de compreensão constitui fator interessante para ajudar a mudar o quadro relacionado ao ensino de literatura, com a valorização da leitura do texto e a superação da ênfase em classificações tributárias aos estilos de época; no entanto, o possível impacto na forma como a disciplina tem sido ensinada na escola esbarra no exíguo espaço destinado à literatura na avaliação, reduzida praticamente a uma competência.

Quando se verificam as provas dos exames entre 2009 (ano de sua consolidação como processo seletivo para o Ensino Superior) e 2013, percebe-se que se tende a deixar de fora autores e obras mais recentes. Isso torna evidente a necessidade de se refletir sobre as dificuldades da entrada de textos contemporâneos na sala de aula, o que nos obriga novamente perguntar se o professor é um leitor (e um leitor atualizado).

Ao considerarem-se especificamente as provas dos dois últimos exames nacionais (2012 e 2013), há ainda outras considerações a serem feitas. Sem pretender uma análise estatística que exigiria uma amostragem maior e um processamento minucioso das questões do Enem, é possível, contudo, identificar algumas condutas adotadas. Cabe ressaltar que a organização da avaliação de acordo com competências e habilidades visa à superação de organizações disciplinares rígidas que enqua-

¹ O ano de 2009 marcou uma mudança importante no perfil do Enem que deixou de ser um exame de avaliação do ensino para ser processo seletivo para ingresso nas universidades públicas que aderissem ao sistema.

drariam o conhecimento em áreas restritas. Essa proposta é uma tentativa de favorecer a abordagem interdisciplinar dos objetos de estudo. No entanto, na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, encontram-se separadas as questões de língua estrangeira, tendo em vista a necessidade de direcionar o candidato de acordo com a opção que fizera no ato da inscrição. A seguir, sucedem-se 40 itens que incluem competências relacionadas à Língua, Literatura, Artes e Educação Física, sem que sejam divididas em seções. Desse modo, quando o texto base é literário tanto pode ser explorado em sua especificidade quanto por conta de objetivos relacionados a conhecimentos, na maior parte das vezes, linguísticos. A prova de 2012, por exemplo, contou com 16 textos literários de autores diversos, mas com a repetição de nomes como Carlos Drummond de Andrade, que aparece três vezes, e Manoel de Barros, duas vezes. As competências a princípio mais diretamente relacionadas à literatura foram contempladas em questões formuladas a partir de obras de autores como Mario de Andrade, Cacaso e Lima Barreto. Já em 2013, a citação de obras literárias se reduziu a nove das 40 questões de Linguagens. A diferença numérica em si indica não haver uma padronização, ao mesmo tempo que aponta para uma instrumentalização da literatura, uma vez que para aferir várias das habilidades previstas tanto se pode lançar mão de textos literários quanto não-literários. Os itens ocupados com especificidades da literatura são em número bastante reduzido, permanecendo em torno de cinco. Se a falta de uma amostragem maior e de uma análise mais pormenorizada das provas aplicadas nos últimos anos impede que se chegue a conclusões mais efetivas, por outro lado, o breve olhar lançado nas avaliações de 2012 e 2013 permite perceber que a discussão que envolve o ensino da literatura na escola passa, de fato, pelo entendimento do lugar dado ao literário em nossa sociedade e o que justifica sua constituição como disciplina ou como parte dos estudos de Língua na escola. Em outras palavras, implica reflexões sobre o conceito de literatura, as relações entre leitura e educação, bem como sobre a escola brasileira. E a pergunta inevitável a ser enfrentada é aquela que gerou o discurso afirmativo do documento de 2006: por que ensinar literatura? A essa indagação sucede-se outra que lhe é derivada: como ensinar literatura? Uma pergunta

como “por que ensinar?” exige uma resposta essencialmente metodológica que passa pela revisão da maneira como se concebe a disciplina.

Nesse sentido, não há como refutar a contribuição de Todorov, pois, ao localizar a desconexão com a vida como ponto nevrálgico do problema, termina por propor uma revisão na forma de se pensar o ensino da literatura. Em relação a isso, merece atenção o espaço conferido à produção literária contemporânea na sala de aula. No Brasil, de um modo geral, obras de autores em atividade são pouco estudadas, com exceção da literatura infantojuvenil, visto que nesse segmento soma-se ao dinamismo do mercado editorial o comportamento docente caracterizado pela acolhida de novidades. Situação diferente da “literatura adulta”, ainda muito atrelada à historiografia e abordagens canônicas. Essa situação encontra ressonância na prova de 2013 do Enem, visto que a especificidade das habilidades ligadas à literatura está presente em questões cujo texto base são de autores como Raimundo Correia, Clarice Lispector e Machado de Assis. Sem dúvida, a ausência de obras contemporâneas vai ao encontro de uma abordagem “desconectada”, distante da língua e realidade sociocultural experimentadas pelos estudantes. Por outro lado, não se defende que obras canônicas ou de séculos passados devam ser esquecidas, pelo contrário, deve-se impor o movimento de uma abordagem que considera diferentes momentos históricos e propostas estéticas. Afinal, pode-se a partir da leitura de livros publicados séculos atrás conquistar um conhecimento sobre o mundo que passa pela transformação do leitor atual. Todavia, ao se trabalhar com estudantes com idade média abaixo de 20 anos, deveria soar no mínimo estranho que, exceto pela literatura infantojuvenil, não se busque levar para a sala de aula o que se tem publicado recentemente na ficção e poesia no Brasil. Afinal, o contato com esse material poderia ser uma forma de o aluno perceber que escrever é uma atividade relacionada ao seu tempo.

Outra face dessa discussão são as publicações que funcionam, no ambiente escolar, como verdadeiros guias para alunos e professores. Sem dúvida, precisa ser observado na discussão sobre o ensino de literatura o papel desempenhado pelos livros didáticos e antologias. Ainda no documento de 2006, expõe-se a importância assumida por esse tipo de publicação:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. (BRASIL, 2006, p. 72)

Ou seja, na discussão sobre o ensino da literatura, não se pode prescindir de refletir sobre os livros adotados nas escolas, especialmente porque, com certa frequência, a publicação que serviria como adjuvante do processo educacional torna-se a orientação por excelência do que ler ou não e de como fazê-lo. A tendência normativa manifesta-se quando autores conhecidos de livros didáticos na área de Língua Portuguesa e Literatura lançam também volumes dedicados aos professores, na tentativa de ajudá-los na prática docente. Caso do livro *Ensino de Literatura*, de William Cereja. Na obra publicada em 2005, o autor desenvolve sua reflexão sobre o ensino da literatura a partir da realidade das escolas e vestibulares de São Paulo. Baseando-se no recorte que realiza, Cereja faz observações sobre o ensino brasileiro a fim de que seu trabalho possa interessar não apenas aos professores do estado, mas do país como um todo. A projeção do estudo de uma realidade local para todo país tem evidentes limitações, pois desconsidera as particularidades das diferentes regiões do país. Quando Cereja publicou o livro em 2005, as diferenças regionais no acesso à universidade eram ainda mais evidentes, visto que o Enem ainda não havia sido implantado como exame seletivo. Entretanto, mesmo ao se unificar o processo de ingresso no ensino superior, não foram definitivamente extintas as diferenças de conduta entre instituições espalhadas pelo Brasil.

Por outro lado, em sua apreciação da lista de livros do processo seletivo de instituições paulistas, William Cereja faz ponderações a respeito da literatura contemporânea que exigem posicionamento crítico. Apresenta como contemporâneos escritores tão diferentes como José Saramago, Lygia Fagundes e Guimarães Rosa, cujas obras considera inadequadas para o Ensino Médio, pois apresentariam elevado grau de sofisticação (CEREJA, 2005, p. 79). Pode-se entender que a própria aceção do autor sobre o que seria literatura contemporânea determina

sua análise e leva-o a concluir que esse tipo de produção não seria tão interessante ao aluno.

Já no livro de Ernani Terra, publicado em 2014, o público-alvo também é o professor de literatura. A edição caminha na direção já apontada pela publicação de Cereja, uma vez que esses autores de livros didáticos prontificam-se a orientar os professores que veem sua disciplina perder terreno e precisam, de alguma forma, fazer valer e dar sentido ao ensino de literatura na escola. Apesar de considerações interessantes feitas por Terra, fica-se com a impressão de que mais uma vez não se aposta na capacidade do professor de buscar soluções para eventuais impasses surgidos em sua prática. A condução dada pelas obras faz supor que seja com o livro didático seja com obras de formação docente, caberia ao professor seguir encaminhamentos pré-determinados que desconsideram, inclusive, as realidades da escola e do alunado com que o educador precisa lidar. Se, de um lado, é necessário apostar na formação profissional continuada, de outro, deve-se dar ao profissional espaço ativo de intervenção de modo que se compreenda como agente. No lugar de um discurso normativo que diga o que fazer, o professor de literatura deve ser chamado a pensar e participar da formulação de estratégias de ensino. Assim, em livros como de W. Cereja e E. Terra, ainda que se tente, por meio inclusive da fundamentação acadêmica e da prática pedagógica, auxiliar a reflexão sobre o ensino da literatura na sala de aula, a permanência de certo teor prescritivo parece retirar de cena a contribuição do próprio professor.

Impõe-se, então, investigar o processo de formação profissional, isto é, os cursos de licenciatura em Letras. Deve-se questionar, entre outras coisas, se os currículos vigentes são adequados para formar docentes dotados de autonomia intelectual, quesito fundamental para que a condução das atividades escolares seja dinamicamente renovada e que represente uma resposta adequada às demandas do grupo social a que se destina. A conquista dessa independência pelo professor permitirá que ele atue consciente da importância política de seu trabalho, desmentindo a desvalorização da carreira pelas condições precárias de trabalho e pelos baixos salários. No caso específico de educadores da área de Língua e Literatura, a universidade deve fornecer os recursos pedagógicos necessários para que

aqueles que ingressam sem o lastro da leitura saiam do ensino superior leitores preparados, ou seja, habituais e qualificados.

De todo modo, não se pretende esgotar a questão ou tratar de todos os aspectos a ela relacionados, antes se almeja trazer à tona algumas indagações e reflexões capazes de estimularem a continuidade dos debates acerca do ensino de literatura. A atualidade e relevância do tema exigem da universidade posicionamento que se traduza no investimento em pesquisas, eventos e publicações que privilegiem a produção de conhecimento especializado e a sua integração com a realidade das escolas brasileiras. A organização de um dossiê sobre o tema numa revista academicamente conceituada, como a *Gragoatá*, representa oportunidade de reunir textos de especialistas aptos a explorar a complexidade dos aspectos envolvidos e propor discussões que possam repercutir nas práticas existentes. A universidade deve cumprir o seu papel e, na interseção ensino/pesquisa, buscar rever criticamente suas políticas de ensino bem como suas licenciaturas ao mesmo tempo que, conjuntamente com a escola, procure desenvolver propostas capazes de renovar o ensino.

4. Um dossiê necessário

O dossiê proposto para este número da Revista *Gragoatá* revela-se, portanto, oportuno, ao propor uma reflexão que deseja não apenas historiar os diversos caminhos seguidos pelo ensino de literatura, sobretudo no Brasil, mas também apontar novas perspectivas a serem perseguidas, no sentido de ampliar as possibilidades de inserção dos estudos literários em nossa sociedade.

A abrir o conjunto, o artigo “A confluência literatura/educação: suas realizações históricas”, de Roberto Acízelo Quelha de Souza, propõe-se a desenhar um panorama das relações entre literatura e ensino, desde suas origens, na antiguidade clássica, até os anos noventa do século vinte, dando ênfase ao cenário brasileiro a partir do século dezenove. O autor estabelece uma síntese que busca demonstrar as articulações entre a cultura literária e os conceitos de humanidade, nacionalidade, literariedade e diversidade, evidenciando a estreita relação entre a forma como se percebe a inserção da literatura no processo de formação do indivíduo e a própria concepção que se tem do

que é a literatura. O texto de Roberto Acízelo, em certo sentido, ilumina o traçado dos demais artigos, abrindo-se ao diálogo com eles. Daí sua presença matricial, logo ao início da revista, figurando como um mapa a que se retorna para observarmos o percurso já trilhado.

A seguir, uma colaboração do professor Emmanuel Fraisse, da Université Sorbonne Nouvelle, com o artigo intitulado “Enseignement de la littérature: aspects français d’une crise mondiale”. Em seu texto, o renomado pesquisador nos leva a conhecer a constituição dos estudos literários como um significativo instrumento do projeto nacional francês de educação, ao mesmo tempo em que problematiza a crise do ensino de literatura no país em virtude do conservadorismo das instituições de ensino superior. Fraisse destaca as diferenças existentes na forma como se dá o alcance social da crise no ensino da literatura e busca destacar a importância da constituição de novos objetos, métodos e exercícios, para que se dê um efetivo processo de interdisciplinaridade. Em suas palavras, “o que está em jogo é a capacidade de enfrentar, sem preconceitos, a imagem dos futuros estudos culturais”. Assim, não seria demais afirmar que o artigo apresenta uma proposta de análise do sistema francês que realça a importância da criação do que poderíamos chamar de “humanidades contemporâneas” e a consciência de que, mais uma vez, os processos de ensino atrelam-se à concepção do literário, sendo decorrente do escopo teórico que os fundamenta.

Em “Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado”, Regina Zilberman retorna à *Revista Gragoatá* para, mais uma vez, contribuir com suas reflexões sobre o tema. Na edição de número 2, no primeiro semestre de 1997, o tema também foi o ensino, embora naquele caso a proposta tenha sido pensar em conjunto Língua e Literatura. Na ocasião, publicou-se artigo de Zilberman, intitulado “Leitura literária e outras leituras”, em que, a partir das teorias da leitura de Jauss e Iser, a pesquisadora gaúcha investigava a leitura de textos em livros escolares brasileiros, do século XIX ao XX, para criticar o tratamento normativo aplicado ao objeto. Sua proposta evidenciava o caráter emancipatório da literatura, constituído no ato de leitura, a partir da intervenção crítica do leitor. Já agora, o objeto privilegiado por Zilberman é a produção infanto-juvenil não apenas em sua relação com a

escola, mas também ao interagir com o mercado consumidor. As políticas de estímulo à leitura, bem como a centralização dos temas transversais, são objeto de análise do artigo, que propicia uma séria discussão acerca da interação entre essa literatura e outros meios de comunicação, para além do suporte impresso.

O artigo de Arnaldo Vianna Neto, intitulado “Literatura, humanidade, humanização: a plenitude da condição humana”, aborda o ensino da literatura a partir de uma perspectiva que toma a condição humana como elemento primordial, recuperando a discussão acadêmica desenhada em torno do tema. Se, por um lado, o pesquisador destaca a importância da re-elaboração dos conceitos-chave demarcados no título do artigo, para propor, como leitura viável dos mesmos, as noções de *complexidade* e *inacabamento*, por outro, detém-se na reflexão acerca do desempenho da universidade brasileira no que se refere à repercussão de sua investigação acadêmica nas práticas de ensino e nos processos de elaboração dos currículos escolares. É justamente essa reflexão que será desdobrada no artigo “Alguns desafios do ensino de literatura na educação básica”, de Ana Cristina Coutinho Viegas, quando a docente do Colégio Pedro II propõe maior articulação entre as pesquisas acadêmicas e as práticas pedagógicas, discutindo o processo de formação do professor e as estruturas curriculares da universidade. Viegas assinala a importância de se repensar os objetivos do estudo e ensino da literatura em uma sociedade na qual a cultura do entretenimento e as tecnologias visuais se tornam cada vez mais presentes.

Em “Paradoxos do ensino de literatura”, a partir do conceito de *instabilidade*, Conceição Aparecida Bento desenha análise crítica das relações entre literatura e escola, apontando para o que considera ser uma impossibilidade – o ensino disciplinar da literatura, em seu formato tradicional – e realçando, mais uma vez, a vinculação existente entre a concepção de literatura e a proposta pedagógica que acompanha a vivência do texto literário em sala de aula. De certa forma, a discussão sugerida por Bento circula de forma transversal nos artigos “O sujeito leitor e sua condição humana na abordagem do texto literário no ensino médio”, de Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg e Rafaela Stopa, e “Alguns conceitos da teoria bakhtiniana do discurso e o ensino da literatura”, de Mayra Pinto. No

primeiro deles, as autoras paranaenses, após problematizar o ensino tradicional do texto literário e enfatizar a importância de procedimentos que valorizem o envolvimento do sujeito leitor com o seu objeto, propõem uma abordagem do texto em sala de aula baseada em teorias tributárias da estética da recepção. Mayra Pinto, por sua vez, destaca a pertinência do uso de conceitos ligados à teoria bakhtiniana do discurso no trabalho de sala de aula, de forma a enfrentar os males causados por uma “escolarização inadequada”.

Os dois últimos artigos dedicam-se a aspectos mais específicos do tema. O primeiro deles, de autoria de Cielo Griselda Festino e intitulado “A estética da diferença e o ensino das literaturas de língua inglesa”, toma por objeto, especificamente, o ensino das literaturas de língua inglesa e destaca o valor da ampliação do cânone literário dessas literaturas, no sentido de incluir textos produzidos nos demais países de língua inglesa – e não apenas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Além disso, o artigo apresenta um contraponto entre os conceitos de estética e diferença, tanto no nível literário quanto no cultural. Por sua vez, o artigo de Gabriela Fernanda Cé Luft e Luís Augusto Fischer, intitulado “A tipologia das questões da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seus reflexos para o ensino de literatura”, como o próprio título indica, constitui-se como uma análise das relações entre a matriz curricular do ensino médio e a presença (ausência) disciplinar da literatura, sobretudo a partir da imposição do ENEM como um “virtual vestibular único no país” para usar as palavras dos autores.

A encerrar o número, inclui-se uma resenha do livro *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, de Pável Nikoláievitch Medviédev, de autoria de Anderson Cristiano da Silva e Miriam Bauab Puzzo. Trata-se da primeira tradução para o português do livro do pesquisador russo integrante do Círculo de Bakhtin, publicado em 1928, tradução essa feita por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

Quando propusemos o tema “Literatura e Ensino” para essa edição da Revista *Gragoatá*, nossa intenção foi reunir material diverso que propiciasse uma ampla discussão, marcada pela multiplicidade de pontos de vista e pela presença de

opiniões que, qualificadas, estimulassem nosso leitor a construir um painel das críticas que hoje somos capazes de fazer ao ensino de literatura em nosso país, seja para destacar seus pontos positivos, seja para problematizar a persistência ainda crônica de pontos de defasagem em relação a outras disciplinas e a outros países. Esperamos que nosso leitor sintam-se estimulado a seguir em frente, contribuindo para um debate cada vez mais sério e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6 ed. Trad. Paula de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): Comitê de Estatísticas Sociais. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/comite_estatisticas_sociais/metadados_enem.php. Acesso em out. 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio Parte II*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em out. 2012.

BRASIL. *PCNEM Mais: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em ago 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em ago 2014.

RAZZINI, Márica de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2000.

ROSENFELD, Anatol. Cinema: arte e indústria. In: *Cinema: arte & indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p.33-50.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EDUFF, 1999.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. *Gragoatá*. Niterói, n.2, p. 143-157, 1. Sem. 1997.

Abstract

Literature and teaching: a theme and its problems

This introductory article aims to enlighten the proposed theme for the current number of Gragoatá magazine. It develops an analysis of literature's role as a discipline and its relation with education itself. For this purpose, it discusses the diversity of analytical approaches and the way in which the topic has been handled by the Brazilian institutions and by our researchers. In addition to this, it observes in a critical manner the publications intended for Brazilian school education and, finally, gives a brief description of the articles that compose this journal.

Keywords: literature – teaching – reading