

# Literatura

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Enid Yatsuda Frederico  
Prof. Dr. Haqira Osakabe*

## 1 Introdução

Pode-se creditar à grande crise do chamado ensino secundário, ocorrida a partir de meados da década de 60, a situação confusa na qual se encontra a área a que pertencem os estudos literários, em particular, no Ensino Médio. Ainda que as distinções entre domínios tais como gramática, literatura e redação não fossem sempre claras, ou que houvesse uma espécie de recomendação geral contemplando sobretudo as duas primeiras áreas, a verdade é que, até então, dificilmente o professor entrava em sala de aula sem saber quais os conteúdos a ministrar e como se comportar diante deles.

Fruto de certa inércia científico-pedagógica, de um lado, e, de outro, de uma suposta homogeneidade cultural (e por que não social?) do corpo discente, no Ensino Médio (o antigo colegial, nas suas modalidades mais prestigiadas, o clássico e o científico) não se admitiam dúvidas hoje tão frequentes tais como: “Devemos ensinar os clássicos?” “Devemos forçar os alunos a escrever (e falar) segundo os parâmetros da gramática normativa?”

A inexistência de qualquer dúvida a respeito de o quê e de como ministrar esse ensino é, até certo ponto, compreensível. O Ensino Médio, numa estrutura escolar altamente seletiva, constituía a etapa semifinal da afirmação intelectual do aluno e, como tal, era já do resultado de uma rigorosa filtragem que, via de regra, reafirmava as condições de origem dos alunos.

O processo de “democratização” do ensino ocorrido a partir de 1967,

com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores, colocou o ensino ginasial e, conseqüentemente, o colegial, numa nova e difícil realidade: de um momento para outro, um novo público, agora formado por alunos provenientes de origens sociais diversas, com experiências culturais e lingüísticas muito peculiares, chega às escolas públicas. Suas demandas em todas as áreas do ensino eram muito distintas daquele público suposto pelos antigos programas.

Como decorrência dessa súbita abertura, o sistema educacional teve de improvisar uma mão de obra formada às pressas, em geral pela instalação indiscriminada de faculdades particulares ou, quando não, pela assimilação de pessoal sem formação adequada<sup>1</sup>. Tratava-se de um pessoal que, se em situações anteriores, não estaria qualificado para enfrentar uma situação relativamente tranqüila em termos de público e condições de trabalho, muito menos preparado estava para enfrentar a grande massa heterogênea que passava a ocupar os bancos escolares.

Antes de sermos taxados de elitistas, gostaríamos de explicar mais detalhadamente nossa visão sobre aquela situação. Primeiramente, note-se que a referida democratização do ensino, no caso o público, fez-se por decreto, sem levar em conta os seguintes fatores: a) disponibilidade material do sistema para abrigar convenientemente o novo público; b) disponibilidade financeira visando à manutenção do sistema de remuneração de professores, até então, considerado bastante satisfatório; c) disponibilidade de mão de obra adequada, isto é, com formação universitária (ou equivalente) para cumprir a função efetivamente formadora do novo público; d) constituição, no plano acadêmico, de um conjunto de conhecimentos suficientemente forte para propor estratégias pedagógicas e formulações conteudísticas, de modo a proporcionar ao novo público uma formação equivalente àquela anteriormente dada a um segmento privilegiado.

---

<sup>1</sup> Note-se que na situação anterior os colégios públicos também admitiam pessoas de formação inadequada, porém, mediante exames específicos para profissionais sem formação universitária em municípios onde não houvesse faculdades, no caso, de letras; ou absorviam profissionais de áreas consideradas de domínio conexo, como os advogados, por exemplo.

O que se observou, no entanto, foi simplesmente um total desconhecimento desses fatores. E o resultado pode ser resumido num processo geral de aviltamento do ensino: baixos salários, formação precária, por parte dos professores, condições materiais problemáticas, tais como instalações inadequadas, falta de material didático, entre outras coisas, além do previsível despreparo escolar dos alunos. O resultado automático desse processo foi o rebaixamento de nível e de exigências de ensino, rebaixamento justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura.

Se considerar que esse princípio tenha decorrido de uma visão demagógica do processo educacional, num regime político de exceção, isso se explica. O que não se pode entender é o motivo pelo qual essa mesma visão pedagógica, revestida de uma retórica complacente e populista, tenha também seduzido boa parte dos responsáveis pela nossa educação. Aliás, ainda hoje a palavra de ordem é ajustar o ensino (em suas estratégias e conteúdos) ao aluno, ministrando apenas aquilo que ele supostamente pode assimilar (e sempre se considera baixa a sua capacidade de assimilação), aliando-se a uma visão caritativa de ensino.

Essas considerações gerais remetem-nos diretamente aos desencontros e impasses do ensino de Literatura na escola pública, particularmente no Ensino Médio: se, de um lado, o professor tem como referência os livros didáticos existentes, a maior parte obedecendo à partição tradicional (gramática, literatura e redação), fica ele em um impasse entre o conteúdo e sua organização nesses livros, e a capacidade do aluno de assimilá-los. Por outro lado, a tentativa de atenuar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno (envolvendo o repertório e a experiência lingüística) resulta sempre numa redução do processo de assimilação da experiência literária em resultados tais como:

- a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais

digerível;

- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

Assim, tentando cumprir uma espécie de programa já consagrado pela tradição, a solução encontrada pelo professor no enfrentamento de um público tão heterogêneo, como o descrito acima, tem origem numa abordagem bastante discutível do que seja a aprendizagem da literatura. Veja-se que nos três casos que acabamos de indicar, a solução adotada pelo professor baseia-se num processo de deslocamento de foco: no primeiro caso, trata-se do deslocamento do texto considerado difícil para o texto fácil; no segundo, o deslocamento se processa do estudo da obra, ou do texto, para as informações contextuais; e, no último, do estudo da obra para a incorporação do seu simulacro. É notável, nos três casos, o fato de que implicam numa espécie de fuga ao contato direto com o fenômeno literário.

Além da crítica inevitável a essa situação, convém notarmos um fenômeno particularmente curioso, cuja percepção pode ajudar-nos na compreensão de toda essa situação. Como foi dito anteriormente, a convencional partição do programa de língua portuguesa no Ensino Médio, decorre, tanto de uma tradição consagrada, como da força de inércia que tornou definitivos modelos originados em concepções muito antigas. Casos como a priorização da gramática normativa, bem como a priorização da visão cronológica da literatura (compreendendo-se nesta também uma descrição dos gêneros), são resultados de uma mesma concepção de língua e de literatura que remetem sobretudo ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo.

A educação, a partir de então, retomando a pedagogia greco-latina,

passou a integrar um processo de moldagem do educando a uma realidade ideal. Entendido esse educando como o futuro homem público, deveria ele, em primeiro lugar, dominar os instrumentos da erudição e da atuação pública. Dentre esses, estaria a retórica e, na trilha desta, uma visão de arte e de literatura na qual estas eram pensadas como processos de aproximação mimética àquilo que a tradição consagrara. Da conjugação entre retórica e literatura (poética, segundo a denominação em voga) decorreria o espírito altamente pedagógico do ensino desta, quase reduzido ao domínio dos procedimentos estilísticos, e das normas relativas aos vários gêneros.

Se a retórica encontrou seu declínio a partir do momento em que a educação pressupôs, mais do que a sujeição a modelos, a afirmação da diferença e da individualidade<sup>2</sup>, o conceito de literatura como conjunto de modelos persistiu. Porém, não mais como modelos estéticos tal como o pressupunha a chamada concepção clássica, mas como monumentos definidores das particularidades de uma língua e, via de regra, de uma nacionalidade.

Assim, os compêndios destinados ao Ensino Médio, até meados do século passado, atuavam na formação do aluno na condição de portadores dos grandes tesouros acumulados em séculos de história cultural<sup>3</sup>. O prestígio escolar das antologias deveu-se, não apenas à facilitação do acesso do aluno aos textos, mas, também, ao fato de que elas eram portadoras daqueles grandes tesouros. Invariavelmente, eram enfatizados os mesmos autores e os mesmos textos. Muito mais do que o conhecimento analítico das obras, interessava à educação consolidar no aluno um conjunto de informações a respeito de obras e autores, cujo domínio se considerava necessário a todo cidadão culto. A noção de cânone está estreitamente ligada a esse fenômeno. E foi por meio dela que, durante décadas, não só se formaram nossos homens letrados, como também se definiram os parâmetros da boa e da má literatura.

<sup>2</sup> Isto com o liberalismo romântico. V. Tzvetan Todorov. *Théories du Symbole*.

<sup>3</sup> Essa visão deve-se particularmente ao grande prestígio da filologia no século XIX, domínio que se consagrava exatamente ao estudo minucioso dos monumentos da língua. Apenas a título de exemplo, apontamos para um compêndio dedicado à segunda-série do curso colegial que tinha entre seus autores Clóvis Leite Ribeiro e Felipe Jorge em que, repassando a história literária de Portugal, os autores atêm-se a um capítulo dedicado à filologia. V. bibliografia.

Nesse sentido, já se podia observar um patente descompasso entre os cânones assumidos pelos materiais didáticos e as profundas alterações que, desde o princípio do século, vinha sofrendo a literatura mundial, em geral, e a literatura brasileira, em particular. É possível afirmar que a grande liberdade preconizada pelo Romantismo finalmente se realizava: libertação das regras rígidas de composição, dos limites entre gêneros, liberdade de registros e padrões lingüísticos. Os materiais escolares, no entanto, traziam poucas referências a tais alterações e autores, então modernos, ainda eram presença rara nas bibliotecas escolares. As transformações sofridas pela literatura e o modo de concebê-la vieram perturbar uma ordem que os compêndios pareciam considerar imutável.

Essa dissolução de padrões, vinculada às profundas alterações no modo de percepção do homem moderno, eclodia na educação pouco tempo antes da grande convulsão escolar provocada pelo referido processo de democratização do ensino. Acrescente-se, a título de complementação, que data das décadas de 1960 e 1970 uma grande revolução com conseqüências tão notáveis no ensino da língua materna quanto o projeto modernista na literatura. Falamos aqui do desenvolvimento de um campo de investigação novo, a Lingüística, introduzido nos currículos dos cursos de letras na década de 60, provocando alterações profundas nas formas de avaliação da linguagem, decorrentes sobretudo do relativismo lingüístico e do desenvolvimento das pesquisas sociolingüísticas. Podemos afirmar, com toda a certeza, que essa conjunção de fatores não poderia deixar de provocar perplexidade, temor e desconcerto nos responsáveis pela educação lingüístico-literária no país. Presumimos ser essa a realidade à qual vieram responder os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PC-NEM), complementados pelos PCN+, cujo papel e implicações no ensino passamos a discutir.

## **2 Os PCNEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias**

Outra não parece ter sido a preocupação dos idealizadores dos PC-

NEM, tais como foram formulados em 2002. Tratava-se de uma tentativa de intervenção no confuso estado de coisas a que nos referimos. Embora originado pelas mesmas necessidades, há que se ressaltar, no entanto, algumas diferenças entre os documentos orientados para o Ensino Fundamental e os orientados para o Ensino Médio. Numa breve comparação entre eles, vê-se que os primeiros, no que concerne à área de Língua Portuguesa, revelam-se mais consistentes e prepositivos que os últimos.

Claramente, pode-se perceber que os avanços nas pesquisas lingüísticas produziram resultados educacionais alentadores nesse nível. Veja-se que o documento produzido para orientar o Ensino Fundamental, dedicado à área de Língua Portuguesa, propõe uma educação lingüística vinculada à noção de variação, aos processos de apreciação dessas variações de modo a justificar-se a escolha da Norma Padrão muito mais por uma estratégia de inserção social do que como resultante de alguma verdade científica. Mesmo os processos de conhecimentos lingüísticos aparecem valorizados, não tanto como conhecimentos externos, mas como processos de compreensão e produção lingüística, logo cumprindo uma necessária função formadora. Entendemos que este documento contemplando a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tal como acabamos de indicá-lo, esteja cumprindo a função salutar de intervir positivamente no ensino, e provocando mudanças substanciais nas atitudes de seus responsáveis mais diretos, professores e autores de livros didáticos.

Entretanto, com os PCNEM, na parte de Linguagens, *códigos e suas tecnologias* – especificamente no domínio do ensino da Literatura – não ocorre o mesmo. Antes de analisar essa questão, convém salientar a grande dificuldade que se tem de especificar a função geral do Ensino Médio. Seu pressuposto lógico é o de seguir-se ao Ensino Fundamental e o de preceder o Ensino Superior. É particularmente essa situação, a de ser um ciclo-ponte, portanto, sem supor uma finalidade outra senão a de preparar o aluno para seguir seus estudos em nível superior que dificulta a formulação de uma orientação mais clara para seu público.

No caso do ensino da Língua Portuguesa pode-se formular a hipótese de que, mesmo não tendo oportunidade de seguir um curso superior, se o aluno sair da escola com domínio razoável da escrita em todas as suas implicações (ortografia, registro etc.) ele se estará capacitado para atender às solicitações da vida cotidiana. Em outros termos, o ensino da Língua Materna, ao desenvolver no aluno aptidões que lhe permitam enfrentar as exigências da vida social e do mercado de trabalho, terá cumprido muito bem o seu papel.

Porém, no caso da literatura, coloca-se para o professor uma questão de base: a que vem a literatura para os alunos em geral, quando se entende que boa parte deles não terá condições ( e talvez nem mesmo necessidade ) de seguir um curso superior? Essa é uma questão crucial feita ao professor, este consciente de que boa parte de seus alunos não seguirá adiante em seus estudos. E para aqueles poucos que o farão, a lista de livros estipulada pelos vários exames vestibulares constitui uma espécie de motivação compulsória. A solução para esta tem se pautado nas três opções que expusemos anteriormente. Para os demais, fica difícil justificar a exigência de leituras que, via de regra, parecem ter muito pouca relação com as tais exigências da vida cotidiana. Logo, a presença da Literatura no Ensino Médio tende a responder a desígnios estranhos à vida dos seus maiores interessados, que são os alunos.

Os responsáveis pelos PCNEM relativos à literatura parecem ter sentido claramente os efeitos dessa constatação. Resta saber se esse documento propõe orientações (ou parâmetros) que de fato permitam a presença adequada do ensino da Literatura ou se, na falta dessas orientações, simplesmente a excluem do quadro de preocupações do Ensino Médio. A impressão que se tem da leitura dos PCNEM é que os seus responsáveis optaram pela segunda alternativa, mas sem afirmá-lo categoricamente. À página 137, após apontar certa arbitrariedade no ensino da Gramática, observa-se a seguinte trecho concernente ao ensino da literatura:

*Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história*

*da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história literária que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por que? As explicações não fazem sentido ao aluno.*

*Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como definidos. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” “E Drummond?” Responderam: “É literato, porque vocês afirmam que é. Eu não concordo. Acho que ele é um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”*

*Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (PCNEM- pp.137/138).*

Antes de examinarmos o que vem sugerido a seguir, notemos que o texto dos PCNEM insiste no caráter arbitrário do ensino da Literatura, baseado em predeterminações e preconceitos. Assim, fica caracterizado o fato de que se considere a obra de Machado de Assis como literatura e a de Paulo Coelho, não. Da mesma forma, o texto cita uma pesquisa em que os alunos foram expostos a textos variados (literários e não literários), diante dos quais eles apontavam a falta de justificativa para se distinguir um texto literário de outros não considerados como tal. Na verdade, em ambos os casos, o texto indica um mesmo fato: a falta de critérios para se separar o literário do não literário. Trata-se de uma questão de fundo, que tem sua relevância, tal como o veremos mais adiante, mas, por ora, apontemos para o fato de que o texto

coloca, em nome do aluno, uma contraposição entre autores tais como Machado de Assis e Carlos Drummond, de um lado, e, de outro, Paulo Coelho e Zé Ramalho. Os dois últimos, como se sabe, são de fácil acesso para o aluno que, por isso, tem condições de apreciá-los segundo seus padrões de preferência, ao passo que os primeiros, distanciados das experiências linguísticas dos alunos, escapam à sua capacidade de apreciação. O texto dos PCNEM acaba por apontar uma espécie de rebeldia por parte dos alunos contra uma área que, embora visando ao desenvolvimento da expressão do aluno, não deixa que ele se expresse, vedando-lhe o direito de manifestar sua apreciação.

Acumulam-se, nesse caso, alguns equívocos perigosos: o primeiro deles é o de sugerir a inexistência de critérios que possibilitem distinguir a obra de um Machado de Assis da de um Paulo Coelho, induzindo à conclusão de que ambos são equivalentes (o mesmo se diria de Drummond e de Zé Ramalho); o segundo equívoco é aquele em que se sugere que a opinião do aluno possa, por isso mesmo, ser erigida em critério para a definição do que é literário ou não. (Não estamos, com isso, afirmando que essa opinião não deva ser considerada, mas sim, que sua propriedade deve ser equacionada no contexto que uma aprendizagem efetiva supõe).

Esses equívocos resultam de duas atitudes que não se contradizem: a primeira delas é a da má consciência, tentando com isso neutralizar as diferenças entre as diferentes manifestações literárias; a base "científica" desse processo seria a inexistência de critério objetivo para se separar uma coisa de outra. A segunda tem a ver com um certo sentimento de complacência, quando o professor ou os agentes da educação silenciam a sua função de ensinar, encarando a voz do aluno não como manifestação peculiar de um momento da aprendizagem, mas como um meio para justificar indefinição do sentido mais afirmativo da educação. Isso porque ela seria manifestação da decantada "realidade" do aluno.

O texto dos PCNEM passa, a seguir, a uma rediscussão sobre a Língua, insistindo no seu caráter sócio-interativo, isto é, no seu caráter comunicati-

vo. Assim, na medida em que as aulas se pautem no desenvolvimento da capacidade interativa do aluno, deixa-se (é o que se propõe no texto) de lado uma noção de Língua vista como um conjunto de conhecimentos externos ao aluno para se ativar preferencialmente um conceito mais amplo, o de linguagem, ao qual estaria subordinado tanto o estudo da Gramática quanto o de Literatura. Neste ponto justifica-se também a extensão da área anteriormente designada como Português, ou Língua Portuguesa, para um domínio denominado Linguagens, Códigos, e suas Tecnologias. A delimitação desse domínio se situa na seção que precede a parte relativa à Língua Portuguesa e pode ser resumida no conjunto das competências a serem desenvolvidas nesse domínio geral e que transcrevemos a seguir:

- 1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.*
- 2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com os seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*
- 3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*
- 4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.*
- 5. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização e da própria identidade.*
- 6. Conhecer e usar língua(s) estrangeiras(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.*
- 7. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da infor-*

*mação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.*

8. *Entender os impactos das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (PCNEM- p. 145)*

A novidade a ser notada nesta parte do documento é a inserção da área de Língua Portuguesa no domínio mais amplo das linguagens e a orientação no sentido de que sejam incluídas nesse domínio o conhecimento e a experiência de outras linguagens que não a verbal. O domínio particular da Língua Materna está explicitamente definido na quinta competência, enquanto que o domínio da literatura está implícito tanto nessa competência quanto na segunda. Não há, portanto, uma competência específica para as manifestações estéticas em geral e em particular para a literatura. Essa competência será contemplada no capítulo posterior, como sendo aquela sobre a qual se afirma o seguinte:

*Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (PCNEM, p. 145)*

É importante observar o fato dessa competência assimilar todo o velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da Literatura em nosso ensino e tal como continuou sendo feito, em muitos casos, até o presente, ou seja: a literatura como conjunto de monumentos (“*formas instituídas do imaginário coletivo*”, “*o patrimônio representativo da cultura*”), como conjunto de classificações consagradas (“*classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial*”). Dessa forma, continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos, não

conseguiram usufruir. É a força da inércia da qual falamos anteriormente, mas que, no conjunto, acaba não apenas por sugerir a conservação dos mesmos conteúdos da tradição, mas, o que é mais significativo, dilui a particularidade da literatura a apenas uma das múltiplas competências a serem desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa.

Nesse sentido é possível dizer que os PCNEM têm, em relação ao ensino da literatura, uma atitude duplamente problemática: ou ele se mantém nos padrões tradicionais, ou descaracteriza-se completamente, perdendo-se no meio de outras práticas pedagógicas. Em nome de quê? Baseado numa idéia dita sócio-interativa da língua e numa atitude complacente de seu ensino, o modo como está implícito o lugar da literatura no documento autoriza seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do Ensino Médio.

Assim, os PCN+, cuja função seria a de uma especificação mais propositiva do documento original, não melhora a situação acima descrita. Apenas corrobora com a mesma, talvez explicitando um pouco mais a posição afirmada nos PCNEM. No entanto, essa explicitação parece-nos apresentar-se ainda pior. Além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais (pp 68.9, 69. 4), insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai (p.67.5).

Antes de finalizarmos estas considerações, saliente-se ainda que os PCNEM retomam literalmente as instruções gerais dos documentos precedentes, em particular o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Neste último documento, exarado em 1996, encontram-se formulados não apenas os princípios gerais que iriam comandar os PCNEM, como também as várias áreas, as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Desse modo cumpre afirmar que, por conta da grande generalidade que caracteriza, normalmente, documentos dessa ordem, não se pode apontar entre os vários documentos e os PCNEM incongruência relevante.

Pode-se salientar, isso sim, que estes, ao proporem uma linha geral de discussão e particularização das diretrizes, não chegam nem mesmo perto desse objetivo. A discussão de cada área, de cada competência ou habilidade, é bastante geral e se fundamenta mais em estratégias pedagógicas do que em linhas de orientação na escolha de conteúdo e de seu desenvolvimento. Exceção se faça à concepção de Língua e à noção de texto como unidade lingüística, elementos que remetem à lingüística textual, à análise do discurso e, de forma menos rica, à lingüística sócio-interativa.

No que diz respeito ao campo particular da Literatura, observa-se que os PCNEM mantêm o mesmo tipo de omissão que se observa nos documentos que os antecederam (ver, por exemplo, as DCNEM). Por outro lado, ao se levar em consideração as instruções gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na parte relativa às expectativas desse processo de avaliação, também aí não se observa nenhuma incompatibilidade e nem poderia ocorrer, já que sua função não é a de impor algum programa, ou exigência curricular, mas, avaliar o desempenho dos alunos dentro das diretrizes e parâmetros oficialmente definidos.

Entretanto, é importante ressaltar que, ao contrário da omissão dos documentos em questão, os exames do ENEM têm contemplado a experiência literária do aluno através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também a de avaliar as particularidades do texto literário, sem com isso cobrar conteúdos mais específicos (datas, autores, Escolas Literárias, entre outros). Em outros termos, o direcionamento do ENEM, que se documenta concretamente nas provas que vem propondo, parece demonstrar a possibilidade de se esperar mais do desenvolvimento do aluno nessa área.

Sob esse aspecto, deve-se considerar também como um elemento contextual importante para situar as propostas dos PCNEM em Literatura, os vários exames vestibulares realizados por entidades conhecidas como a Cesgranrio, Vunesp, Fuvest, Convest (Vestibulares da Unicamp). Mesmo com as diferenças de autores e obras constantes das instruções para os alunos no

que diz respeito à área de Língua Portuguesa, não se pode esquecer que tais exames têm insistido mais na verificação da experiência de leitura dos textos literários, que propriamente nas informações contextuais, culturais tratadas pelo item destacado acima. Logo, é possível a conclusão de que o ensino da Literatura, tal como se vislumbra nos PCNEM, está inteiramente fora de sintonia em relação àquilo que tanto as expectativas sociais e escolares (ENEM), quanto as universitárias vêm formulando.

É bastante provável que esse tipo de falha decorra de um princípio que se tem colocado para os educadores e que tem relação com as grandes mudanças educacionais exigidas pelo desenvolvimento de novas teorias psicopedagógicas e, mesmo, o de campos de investigação como a Lingüística e a Teoria Literária. Trata-se do princípio da liberdade (do aluno, do docente e da escola) de escolher não apenas os processos pedagógicos mais adequados como os conteúdos mais assimiláveis, quer aos que os ministram, quer aos que os recebem.

Esse princípio, salutar em todas as suas implicações, tem, no entanto, provocado vários equívocos. Em primeiro lugar, instaurou-se, nos meios escolares, um clima de intimidação sobre seus agentes, de forma a tolher neles qualquer atitude mais afirmativa, sempre estigmatizada como autoritária, alienada, normativa, ou mesmo opressora. Essa atitude coloca-se frontalmente contra um dos princípios básicos desse mesmo processo educativo que seria o da afirmação do aluno enquanto sujeito. Ora, é consensual para qualquer pedagogia a noção de que não se pode constituir um sujeito, sem que o mesmo esteja inscrito em um contexto definido de interlocução, logo, num contexto em que contam elementos tais como, cumplicidade, parceria, mas também contraposição e alteridade. Logo, uma proposta pedagógica que se exime de afirmar e de propor não está dispondo para o aluno (e para o professor) um contexto suficientemente vigoroso para que se possa formular uma aprendizagem consistente. Trata-se muito mais da proposta de uma convivência sem conflitos do que de um processo formador propriamente dito. Este exige, mais do que a complacência populista, um posicio-

namento claro que assinale tanto para o aluno quanto ao professor que educar é dar condições para profundas transformações nos seus sujeitos. Daí que a leitura dos PCNEM dê a clara impressão de serem eles um documento omisso por serem excessivamente temerosos. Não querendo ser normativos, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecerem tradicionais e pretendendo-se modernos, alijam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não literárias, equiparando-as. Temendo afirmar, não propõem.

Estamos exatamente, no ensino de Literatura, naquela fase de desentorno do ensino de Língua Portuguesa, quando os professores percebiam-se moralmente coagidos a aceitar, indiscriminadamente, toda e qualquer manifestação lingüística como válida. Se isso era uma verdade do ponto de vista de uma ciência descritiva, era problemático em matéria de condições de uso. A superação desse impasse ocorreu (como vimos anteriormente) com a afirmação da norma culta como um padrão que, não sendo nem melhor nem pior que outras variantes, precisava ser assimilado enquanto exigência da própria inserção social. Isto ocorreu, ao mesmo tempo em que se passou de uma visão da aprendizagem da língua como informação para uma outra visão de ordem mais constitutiva. A aprendizagem da Língua Materna passava, assim, a ser considerada como o exercício e aperfeiçoamento dos seus dispositivos analíticos e expressivos e não mais como um conjunto de classes e categorias a serem memorizadas e de normas a serem obedecidas. Nesse sentido há que se admitir que o ensino da literatura ainda provoca temores que o ensino da língua não mais supõe. Falta, para superar os equívocos que vimos indicando, uma perspectiva de literatura que se harmonize com os objetivos do ensino tais como vêm sendo repensados no contexto das suas alterações mais recentes. É a esse tema e suas decorrências que passamos a dedicar-nos.

### 3 Algumas Idéias

Inicialmente, é necessário partir da idéia básica de que uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Isto é, tem de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada.

Este efeito resulta do fato de que o texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações lingüísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais, frase usuais) e das significações comuns. Isso pelo fato de que o texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática – não constitui uma resposta a uma solicitação imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade lingüística como nenhum outro uso o consegue ser.

Tal fato não implica necessariamente que tenha de ser um texto de assimilação difícil ou de significação obscura ou, menos ainda, repleto de pirotecias verbais. Para exemplificação tomemos os poemas de Manuel Bandeira, tais como "Irene no céu", "Poema tirado de uma notícia de jornal", "Pneumotórax" e tanto outros. A sensação de novidade que o leitor tem ao ler esses poemas resulta de uma quase imperceptível elaboração rítmica aliada ao ponto de vista que, de súbito, arrebatava o leitor para esferas imprevistas de significação. Leiam-se e releiam-se esses poemas., e eles mantêm essa mesma sensação, pois sua novidade não se esgota. Não se torna lugar comum. E eis a grande diferença entre esses textos e outros que, embora emocionados e comoventes, dissolvem-se com o tempo e revelam-se banais. Para não irmos tão longe, retomemos a sempre lembrada e oportuna idéia de que o fenômeno literário (ou o fato poético) ocorre também nas criações de consumo maior como a música popular. Não há dúvida, Chico Buarque, Caetano, Djavan, para não falar nos antigos como Antonio Maria ou Noel Rosa, estão aí para comprová-lo.

Mas convém não confundir algumas questões. Aqui, como em qualquer instância de produção, há que se distinguir aquilo que consiste o texto literário daquilo que se situa mais no plano do lugar comum. Mesmo nesses autores, nem tudo o que produzem poderíamos denominar como literário, já que não chegam a produzir aquele efeito de estranhamento de que falamos acima. O mesmo se poderá dizer, na prosa, da diferença entre um Machado de Assis e um Paulo Coelho, apenas para lembrar o exemplo citado no documento dos PCNEM. É claro que existem critérios básicos para diferenciar os dois autores: trata-se tanto da elaboração lingüística (a particularidade das construções verbais) quanto da forma de percepção-constituição da realidade. Não resta dúvida de que Paulo Coelho é um bom comunicador (seu sucesso o comprova). No entanto, são pouquíssimos os momentos em que seu texto atinge o mínimo grau de diferenciação do senso comum, das significações mais usuais e dos estereótipos. O contato corpo a corpo entre o leitor e a obra o comprova. A experiência textual é fundamental, pois, só por meio dela, uma obra, na particularidade de sua elaboração, se adensa. A experiência da leitura equivale a uma experiência vital. Ela não é gratuita e exige alguma disponibilidade e esforço do leitor. Dizer que a leitura de um Guimarães Rosa exige mais do leitor enquanto a de um Paulo Coelho exige menos é, no fundo, dizer que a experiência convocada pela leitura de um Guimarães Rosa é mais transformadora estética e lingüisticamente falando do que aquela convocada por uma obra de Paulo Coelho.

No entanto, não é apenas pelo grau de exigência que se qualifica o melhor autor ou a melhor obra, trata-se, como dissemos, da particularidade (do trabalho) de sua elaboração em que se fundem singularidade lingüística e de constituição de uma nova percepção. No caso de Paulo Coelho, autor facilmente assimilável, não há nenhum tipo de singularidade, nenhum tipo peculiar de elaboração. Desse modo, se não é possível ter, de modo absoluto e excludente, critérios para distinguir aquilo que é ou não literatura, há pelo menos critérios de avaliação que nos permitem entender que uma Clarice Lispector é melhor escritora do que uma Senhora Leandro Dupré.

Entramos aqui em outro domínio das discussões literárias: o dos cânones. Se não há critérios absolutos para se distinguir o que é ou não é literatura, mais difícil é afirmar a existência de critérios absolutos para se dizer quais são os melhores ou os piores na história literária ou no quadro daquilo que se tem como consagrado na nossa tradição, sobretudo no que se refere à literatura mais recente. A falta de distanciamento temporal, a sensação de novidade que nos provocam os vários experimentos estéticos em cada época, pode levar-nos à conclusão de que os padrões de julgamento são estritamente temporais, históricos. Esta questão tem implicações opostas: de um lado, há que se admitir que o fenômeno da moda atua sem dúvida como um fortíssimo fator de apreciação estética em geral, logo, de afirmação de algum padrão pautado no que caracteriza essa moda. Por outro lado, há que se admitir também que o fenômeno da moda ou da temporalidade pode ocultar significativamente o advento de algo que de fato contará mais tarde no quadro das criações literárias. Nesse caso ter-se-ia um cânone, muito mais infenso ao tempo e fadado a tornar-se uma permanência (nem sempre indiscutível) na história da cultura. Isto significa que a vida literária dentro da história cultural de um país não erige padrões eternos e por isso mesmo não define normativamente quadros definitivos de referência para a posteridade. No entanto, não é possível uma cultura sobreviver sem tais padrões. Assim, a noção de cânone guarda relação com a transitoriedade, com a época e sua fugacidade, mas, também, com a permanência. Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento.

Dessas considerações podemos tirar duas conseqüências pedagógicas importantes: a primeira delas tem a ver com o modo mais apropriado de dispor, ao aluno, a experiência literária e a segunda concerne à propriedade ou não da definição de cânones nesse nível de ensino.

O que se deve considerar como natural é o fato de que o contato do

aluno com o fato literário não é de todo uma novidade em sua vida cotidiana. Fenômenos lingüísticos altamente particularizantes comparecem com as mais diferentes funções nos diversos meios de comunicação e não resta dúvida de que a publicidade é um dos lugares privilegiados de sua ocorrência. Está claro que o poético ou o literário, no caso, não possuem uma finalidade prática, mas sustentam a finalidade prática da venda do produto. Em outros termos, o efeito de estranhamento que em si não tem finalidade, serve de suporte para uma finalidade prática. Cabe, no entanto, a observação de ser muito raro na publicidade ter-se uma ocorrência lingüística de assimilação mais difícil, exatamente porque essa dificuldade pode produzir efeitos contrários à finalidade da venda. Insistimos, entretanto, que nenhum aluno é completamente alheio à experiência estético-literária. Canções de ninar, contos populares anônimos, música de consumo, em tudo isso o aluno já terá vivenciado momentos de particular fruição. No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que raros terão sido os momentos de fruição da literatura escrita, em geral por conta da precariedade das condições materiais da maior parte da população, que deixa inevitavelmente para um plano secundário o interesse particular por uma literatura de pura fruição.

Assim, à escola, em geral, e ao Ensino Médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola. É o momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento lingüísticos que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevistas a que a sua Língua pode remeter.

Do que acabamos de dizer desprende-se que não há um momento, um gênero ou um autor pelo qual o aluno possa ser iniciado academicamente em literatura. A única exigência no caso será a da escolha de um

material, que ao mesmo tempo que potencialmente provoque uma empatia por parte do aluno, não repita experiências já assentadas, mas sim exija, a partir dessa disponibilidade, um deslocamento para a novidade.

A atenção para a novidade e a análise dos vários modos pelos quais ela se formula constitui esse momento privilegiado em que o aluno compreenderá, mais pela intuição do que pelo intelecto, o que torna um texto particularmente expressivo, e literário, conseqüentemente. A demonstração dessa particularidade é fundamental porque, é preciso que se reafirme com insistência, o literário recusa o lugar comum, as fórmulas repetidas e previsíveis. Por outro lado, não há porque fugir da visão canônica que se tem da literatura, desde que se assuma que essa visão tem ao mesmo tempo implicações de permanência e transitoriedade. E o que permanece é o que conta na formação do aluno. Nesse sentido, abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos: aquele que, ao fazer uso da linguagem, exercita continuamente sua liberdade.

*Profª Drª Enid Yatsuda Frederico*  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*Prof. Dr. Haqira Osakabe*  
*Universidade Estadual de Campinas*

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

## **ALGUMAS REFERÊNCIAS PARA A REVISÃO HISTÓRICA**

BRUNO, Aníbal. Português: curso colegial, 1ª. série. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1945.

COELHO, Nely Novaes. O Ensino da Literatura. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

LITERATURA Brasileira -condições literárias – vultos literários – correntes literárias Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte. Livraria Francisco Alves/ F.T.D./ Paulo Azevedo e Cia., 1930.

OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. Flor do Lácio: Antologia luso-brasileira e guia de composição literária para uso dos cursos pré-normal, normal e secundário. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1953.

REBELO, Marques. Antologia Escolar do Brasil: ciclo ginásial e colegial. Rio de Janeiro. Departamento Nacional de Educação, MEC, 1967.

RIBEIRO, Clóvis Leite et al. Língua Portuguesa. 2º. Colegial. 8. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1951.

## **REFERÊNCIAS TEÓRICAS**

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneité Montréal et herogeneité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: DRLAV. Revue de linguistique. Paris, n. 26, 1982.

BARTHES, R. Le plaisir du texte . Paris: Seuil. Tel Quel, 1973.

BERGSON, H. Matéria e memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, espelho do mundo. In: ADAUTO, Novaes (Org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. Elementos de lingüística para o texto literário. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOGUEIRA, Erich. Percepção e experiência poética: estudo para uma análise de "Campo Geral" de Guimarães Rosa. Tese de mestrado . Departamento de Teoria Literária. UNICAMP, 2004.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SANTOS, Laymert Garcia dos. A experiência da agonia. In: Tempo de ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Ler com os ouvidos. In: Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo, v. 44, n. 1-4 . São Paulo. janeiro -dezembro. 1983

TODOROV, TZVETAN. THÉORIE DU SYMBOLE. Paris. Seuil. 1977

## **SOBRE O ENSINO DA LITERATURA**

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.) A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura e letramento: espaço, suportes e interfaces. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: MASAGÃO, Vera (Org.) Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. [S. l.]: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2003.