

para que ler literatura? formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão

Celdon Fritzen**

RESUMO: Tomando como foco os objetivos da literatura literária na escola, propõe-se uma compreensão dos modelos pedagógicos usados até a contemporaneidade. A discussão é feita pela problematização das funções atribuídas socialmente à literatura na formação, com ênfase no modelo positivista brasileiro e a adoção do modelo de formação do leitor literário observável nos PCN.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; positivismo; PCN.

ABSTRACT: Taking as focus the goals of literary reading at school, this paper proposes an understanding of the pedagogical models used until today. The discussion is made through the problematization of the function socially attributed to literature in the formation of the individual, emphasizing the Brazilian positivist model and the adoption of the literary reader formation model present in the PCN (National Curriculum Proposal).

KEYWORDS: Teaching of literature; positivism; PCN.

Não é a única do gênero, mas chama a atenção na rede o nome de uma comunidade do Orkut (agora também com similar no Facebook), batizada de “Eu odeio literatura”. Uma averiguação dos participantes identifica-os predominantemente como estudantes do Ensino Médio ou recém-chegados a algum curso superior e que tiveram contado com textos literários de um modo gerador de repulsa. Passando um filtro nas postagens no que elas oferecem de mais verbalmente provocante e agres-

* Professor do Departamento de Língua e Literatura Vernácula da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

sivo (mas não menos tragicamente cômico), as justificativas para o desencontro com a literatura passam pelas queixas às aulas, à linguagem dos livros, aos professores etc. Porém, ressalta aos olhos do visitante um tópico do fórum chamado “pra q serve literatura na nossa vida?” (sic). Com 92 respostas, ele só perde para outro, “Qual livro vc teria prazer ao destruí-lo?” (sic), que possui 176 e é seguido de perto por outro, “Por que o ensino de Literatura é obrigatório?”, com 69 respostas¹. Embora esses dois últimos tópicos apontem para aspectos mais específicos que a experiência com a literatura dos participantes da comunidade negativamente proporcionou, lendo os posicionamentos pode-se concluir que eles também se ancoram no primeiro. A ausência de percepção em relação à utilidade para o ensino de literatura é o que parece amparar a grande maioria das manifestações de repúdio. De modo geral, os estudantes não sabem para que ler literatura e argumentam, por exemplo, que seu tempo poderia ser mais bem empregado se o pudessem dedicar às ciências ou que fosse ela excluída do vestibular, posto que este seja concebido como única justificativa incontornável para a leitura literária.

Para que serve literatura na nossa vida? Tal questão remete à necessidade do estudante de encontrar utilidade para o emprego de tempo e energia dispendidos. Bem, se poderia responder, como muitos participantes da comunidade o fazem, que para nada; da mesma forma que também, como tantos que leram o texto *Aula*, de Barthes (2007), para tudo. Tal questão remete ao significado que a arte pode assumir no mundo contemporâneo e merece ser aqui debatida para que se possa compreender suas repercussões no ambiente educacional de uma sociedade organizada para a produtividade econômica.

De todo modo, longe de uma visada positiva sobre a utilidade do literário, os diversos depoimentos que se colhem na comunidade “Eu odeio literatura”, na sua irreverência e não raro preconceito, alertam-nos para o fracasso do ensino de literatura no formato que historicamente ele ganhou no Brasil. Penso que eles também possuem uma dimensão que não pode ser recusada e que deve ser problematizada como aspecto dialético da cons-

¹ Acesso em: 17 jul. 2013.

tatação. Dentro de nossa conjuntura histórica, é necessário retomar a questão.

Para que ler literatura? Essa pergunta pode-se dizer que nos põe no cerne dos debates sobre o seu ensino e presença curricular. E nos colocar no cerne dos debates significa aqui principalmente ouvir as diferentes vozes que em tempos e espaços distintos deram e dão uma resposta a essa questão. Mais do que nunca o que se pretende aqui discutir é a importância da compreensão histórica e crítica de como essa questão foi respondida socialmente com vistas a não repetir as mesmas formas geradoras do fracasso e nem desconsiderar o que no passado pode ser retomado pela sua possibilidade de se atualizar significativamente. Aliado a isso, a crença de que o ensino de literatura só se oferece hoje com perspectivas promissoras se se tomar essa questão como o móvel a partir do qual o processo de formação seja concebido e vivido.

Para dar conta de ponderar sobre a função do ensino de literatura, seus limites e horizontes, gostaria de abordar: as formas de apropriação da literatura pelo sistema escolar, de maneira a compreender os impasses da configuração atual; a relação da arte com a expectativa social de utilidade, posto que seja o “para quê” da literatura no currículo o que necessita ser compreendido e justificado; os diálogos e desencontros que a mudança epistemológica sancionada pelos PCN provocou no ensino de língua e literatura.

Ler literatura na escola

Teresa Colomer faz um histórico das diferentes modalidades pedagógicas que animaram o ensino de literatura. O que sobressalta como conclusão implícita às suas considerações é que embora formalmente presente nas preocupações docentes há mais de 500 anos, na verdade **nunca se leu** literatura na escola. Retomando as propostas pedagógicas para o literário ao longo desse tempo, o que se pode perceber é que as respostas dadas à questão “para que ler literatura?” implicaram não no contato com esta, mas com seus simulacros.

É com a filosofia do humanismo que a literatura ganha corpo nos processos e instituições pedagógicos da Renascença. Integrada ao *Trivium* por meio da Retórica, a literatura assumia a função de fornecer modelos a partir dos quais se poderia esmerar a eficácia do discurso. Tendo em vista objetivos de uma formação liberal, a função da literatura ao fim é colaborar com exemplos que possibilitem o melhor exercício da persuasão, por exemplo, no âmbito das carreiras jurídicas ou clericais. A seleção de textos, portanto, era realizada sempre no sentido de oferecer determinados modelos que poderiam se mostrar relevantes na feitura de um “discurso profissional” e se lia literatura tendo em vista uma pedagogia que possuía como eixo a retórica.

Essa noção de modelo ao fim também se preserva quando da criação dos Estados-nação e o novo uso que se atribui à literatura no contexto de meados do século XIX. Com a expansão do acesso ao sistema escolar, responsável pela disseminação ideológica dos valores burgueses, um novo eixo conduz os objetivos da pedagogia literária. Circunscrita a um determinado público, o modelo da Retórica que até então animava os processos de leitura e apropriação dos textos literários cede espaço para a História Literária, a qual tem a missão de fomentar a consciência nacional por meio da apresentação do patrimônio cultural de uma nação que se pode observar depositado em suas manifestações literárias. Dirigido a um público mais vasto proporcionado pela ampliação do sistema escolar, a História literária efetivava a um só tempo a sistematização do processo de formação nacional e a seleção cronológica dos textos nos quais se pode reconhecer essa gênese. Agora, a questão “para que ler literatura?” tem como resposta os interesses de homogeneização da língua e cultura do Estado-nação e pedagogicamente o contato com ela enfatiza a recitação e a atividade mnemônica, já que essas atividades são correlatas às metas de reconhecimento de um patrimônio cultural comum.

O que se deve ter em mente quando acima afirmei que embora por mais de 500 anos presente nos processos e instâncias pedagógicas não se lia literatura é o caráter modelar que esta assume. Seja como exemplo do bom discurso ou da história nacional, o que se lia podia ser antes

um simulacro de obra literária que a própria obra; podia ser um fragmento qualquer que o texto integral, pois o que importava era a utilidade discursiva ou patrimonial².

É possível abaixo ler uma síntese desse percurso do ensino de literatura:

Qualquer modelo de ensino se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve. Quando se tratava de aprender a produzir discursos profissionais, o eixo da retórica parecia o mais pertinente, do mesmo modo que o era a leitura de textos exemplares e a prática da escrita. Quando se desejava fomentar a consciência nacional da cultura, se recorria ao eixo histórico, à leitura de textos nacionais e práticas como a recitação e memorização. (Colomer, 2007, p. 19)

No contexto europeu, um novo modelo de ensino de literatura se fez necessário a partir dos anos 1960, quando se constatou o fracasso do modelo patrimonialista em relação aos objetivos de formação cultural e linguística. Dirigida a camadas sociais até então alijadas do processo, a expansão do sistema educacional feita durante o Pós-guerra teria culminado, relata Colomer, com uma frustrante constatação ao se observar os baixos índices de apropriação das competências desejadas, ao final da educação básica, no que se refere a ler e escrever.

Diversas causas foram apontadas para o fracasso de um modelo de educação literária que até antes da expansão da oferta no Pós-Guerra produzia resultados satisfatórios. Prioritariamente elas se vinculavam às mudanças de público e de contexto social: o surgimento de uma nova categoria social com características e demandas específicas - a adolescência -, só possível a partir do retardamento do acesso ao mercado de trabalho garantido pelo amparo econômico da família; o desencontro entre um modelo de ensino voltado anteriormente para uma parcela social que compartilhava determinado patrimônio literário e as novas levas de estudantes providos de outras referências culturais; a ampliação do acesso aos bens culturais, sejam oriundos de outras tradições, alternativos ou de consumo,

² Exemplo claro dessa natureza de simulacro que a literatura poderia assumir sem prejuízo dos objetivos pedagógicos do ensino amparado no eixo da História Literária eram os livros-texto usados até meados da década de 1970 no Brasil, as antologias nacionais, como as de Fausto Barreto e Carlos Laet.

cuja diversidade e natureza resultou na contestação do cânone escolar; a ampliação dos meios de comunicação de massa e das fontes de provisão para a necessidade humana de ficção gerando concorrência para a literatura; os novos usos sociais da escrita possibilitados pelas tecnologias da informação (Colomer, 2007, p. 20-3).

Toda essa gama de fatores culmina por fazer perder o prestígio da velha dama, a literatura. Mas, curiosamente, note-se que seu prestígio advinha menos porque a escola proporcionava experiência efetiva de contato com ela do que com seus simulacros. De forma que a constatação do fracasso desatou um processo de reflexão que se objetivou numa nova proposta de modelo para o ensino de literatura que hoje tomamos por referência (embora não se possa dizer que ela se vivencie efetivamente em nossa realidade, veremos). A partir de 1970, expõe Colomer, o objetivo deixa de ser o de consolidação da consciência nacional para se tornar a formação do leitor literário. Tal desiderato seria cumprido por meio do desenvolvimento das competências de interpretação, associadas à compreensão dos elementos constitutivos dos textos literários e, principalmente, a substituição dos simulacros pela leitura integral das obras.

Nesse novo modelo, antes que o saber sobre a literatura que a história literária proporcionava trata-se de ler literatura para sabê-la. E saber aqui significa competência para construir sentido em relação à obra lida e o universo de cultura no qual ela se gera e circula.

Porém, se a disposição de um horizonte que responde à questão “para que ler literatura?” é dado nas considerações de Colomer, longe se está de encontrar um campo pacífico para sua implementação. Há resistências que se podem localizar no sistema formal de educação e seus agentes, na sociedade e sua diversidade cultural e econômica. No modelo de ensino de literatura que toma a formação do leitor literário como objetivo e o busca efetivar por meio do contato com obras integrais de modo a proporcionar a experiência efetiva, as resistências apontadas por Colomer têm um caráter vinculado à: sistematização de um itinerário de leitura no currículo do ensino fundamental e médio; redistribuição do papel da história literária na formação do leitor; e ainda à função utilitária da leitura.

Aqui, gostaria de explorar esse último ponto, visto que mais se interconecta com a questão posta para a nossa discussão, embora não deixe de considerar a importância dos demais e mesmo a necessidade de eventualmente a eles remeter. Mas agora gostaria de fazê-lo dando maior campo para a especificidade de nosso sistema de ensino

A relação da literatura com a expectativa social de utilidade

Entre as respostas da comunidade “Eu odeio literatura” para o tópico sobre a utilidade da literatura nas nossas vidas há na abertura esta bem singela: “Serve.... Pra nada! Aliás... Pra uma coisa... Pra ajudar a passar no vestibular”.

Penso que tal singeleza nos permite localizar muito agudamente o desencontro entre uma determinada expectativa do que deve ser o conhecimento bem como a inconsciência do lugar fundamental que a literatura, a arte, ocupa em nossas vidas. Tal resposta não deixa de muito bem ilustrar o caráter positivista que anima nossa formação cultural, pois ela tanto expressa o pressuposto da primazia da objetividade científica com sua decorrente utilidade prática, como também mostra como a justificativa apresentada para a literatura estar presente no currículo é sua caricatura de conhecimento.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer argumentavam que há no positivismo uma apropriação do poder emancipatório da razão emancipadora que ao invés de despertar o homem do jugo dos monstros da imaginação termina por reificar não só a natureza, mas a ele próprio. Ao desencantar o mundo, substituindo o mito pelo conhecimento empírico dos fenômenos, também se institui a satisfação das necessidades práticas como critério da ação humana no mundo. Submeter a natureza ao útil do homem é tarefa que melhor seria desempenhada no mundo burguês pela ciência, pois capaz de encontrar as leis que movimentam os fenômenos e assim prevê-los de modo a atender os interesses produtivos: “Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades

ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21).

Que a arte não visa a fim nenhum é um princípio que se põe na nossa modernidade desde Kant, o que estabeleceria relação entre a declaração acima e o pensamento estético: “serve para nada”, já que ela se justifica pela contemplação desinteressada do sujeito. Desgraçadamente aquela declaração, produto social de um sistema escolar e cultural, é feita não como o corolário de uma reflexão sobre a relação da arte com o trabalho humano, o que permitiria dar outra consequência ao seu papel social, bem menos ociosa. Isso porque a literatura, a arte, se explorada pedagogicamente nessa dimensão da sua inutilidade social relativa, permite-nos uma reflexão sobre os limites da liberdade humana num mundo burguês organizado instrumentalmente para a dominação da natureza e dos próprios homens.

Para Adorno e Horkheimer, no afã de reduzir os fenômenos naturais ao número, a razão que anteriormente prometia aos homens a liberdade, torna-os também presas do processo de reificação intensificado pela sociedade burguesa. Fora da sua utilidade produtiva mediada pela razão instrumental nada encontra justificativa e submetidos a transformar a natureza em utilidade, os próprios homens se transformam no valor economicamente atribuído ao seu trabalho, incapazes de compreender a totalidade do processo de produção social no qual estão inseridos. Tal situação pode explicar muito dos termos expressos naquela singeleza que é típica da comunidade “Eu odeio literatura”, quando a questão para que esta serve em nossas vidas recebe também essa resposta: “pra porcaria nenhuma. Só um babaca mesmo pra acreditar que literatura vai dar dinheiro”³.

Bem, não interessa aqui discutir a movimentação de capital realizada pela literatura em seus consórcios com o cinema, por exemplo, como argumento que se contraporia à declaração. A essa altura, depois de localizar o fundamento da depreciação do valor da literatura na ótica positivista do mundo burguês e o modo social de produção capitalista, cumpriria contrapor-se a esse argumento destacando a imprescindibilidade da ficção, da poesia.

³ Acesso em: 17 jul. 2013.

Como aqui já se afirmou, a despeito das declarações antes colhidas entre os estudantes da comunidade do Orkut e as quais se respaldam numa expectativa social utilitarista em relação ao sistema escolar, a literatura não é inútil no sentido da formação humana. Isso porque ninguém vive sem ficção. Ela é um dos bens cujo acesso não se pode prescindir sobre pena de comprometer o processo de formação humana. Ouvir e construir narrativas são experiências que cotidianamente efetivamos; jogar com os sons e sentidos das palavras é algo que se aprecia já na infância; o mundo simbólico da literatura e a ordenação do mundo que ela propõe por meio da linguagem nos ajuda a transformar o caos em cosmos de maneiras muitas vezes pouco sistemáticas mas não menos efetivas. Há utilidade para a literatura, visto que preenche uma necessidade que o homem não pode prescindir e por isso mesmo sonha:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (Candido, 1995, p. 242).

Ora se a despeito de tantas afirmações em contrário, a literatura é imprescindível, por que sua utilidade não se evidencia entre os agentes do sistema formal de educação brasileiro? Não podemos discutir a questão “para que ler literatura?”, sem interrogar os fins sociais com que historicamente ela se colocou no ambiente de aprendizagem escolar. E no caso brasileiro sua missão desde a Primeira República, em sintonia com a filosofia positivista, era ilustrar o processo de formação de nossa nacionalidade de

forma a colaborar ideologicamente para a cristalização de uma identidade. Ler literatura, nessa ótica, era/é se informar sobre fatos históricos, biografias de autores, listagens de obras, características de escolas literárias.

Todavia, num quadro semelhante ao europeu que antes vimos, a utilidade dessa metodologia de abordagem começa a ser questionada quando do processo de expansão de vagas discentes na década de 1970 (Zilberman, 1988), quando levas de alunos vindos de extratos socioeconômicos menos aquinhoados e com referências culturais distantes da antologia nacional desviaram-se da assimilação do cânone escolar. Para esse público, pensemos, qual a relação entre aquele simulacro de literatura em que o critério de entrada era, como observou Osman Lins (1977), estar morto, e as expectativas de ascensão social desses novos ingressantes do sistema formal de ensino? Que elemento político significativo aquele simulacro de literatura acrescentaria para a compreensão e transformação do entorno desses alunos?

Doutra parte, entre aqueles extratos sociais que partilhavam por gerações das mesmas referências patrimonialistas do simulacro de literatura proporcionado por sua abordagem a partir da história literária positivista, o acesso cada vez mais intensificado às novas tecnologias de comunicação e entretenimento também contestou a utilidade daquele saber. A necessidade de ficção é satisfeita de tantas outras formas no mundo contemporâneo e mesmo a literatura pode ter maior sobrevivência por vezes graças às novas mídias que pelo tradicional ensino escolar (Freitas, 2003).

Foi a partir da década de 1970, portanto, que pôde ganhar repercussão aqui uma questão como essa: para que ler literatura? Isso era ponto pacífico antes pelo alcance pouco democrático que o sistema escolar proporcionava. Todavia, mais do que a metodologia de ensino amparada no eixo da história literária foi a própria literatura que se viu contestada no seu valor curricular por educadores do campo das Letras que advogavam o contato com a diversidade de gêneros discursivos como novo ponto de incremento para a aprendizagem linguística. Isso significava o que se pôde observar nos livros didáticos a partir da década de 1970: a literatura deixava de ser o principal recurso

textual para a formação linguística. Isso não aconteceu sem resistência, é claro. Em estudo hoje clássico sobre o livro didático, Osman Lins (1977) já indagava acerca da substituição dos textos literários dos livros didáticos por outros gêneros informativos: como poderiam estudantes brasileiros para os quais o livro didático é muitas vezes o único a que têm acesso tornarem-se leitores literários? Como poderiam eles adquirir conhecimento da formação cultural em que respiram se privados do contato com a tradição literária em favor de textos de consumo mais digestivo?

As questões levantadas por Lins na década de 1970 pode-se dizer que se encontram nas reflexões que animaram a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área da Linguagem. Uma nova proposição para o ensino de Língua a partir da renovação epistemológica provocada pela Linguística foi elaborada nesses documentos de forma a reverter um quadro de baixo aproveitamento que se observava. Porém, o lugar da literatura nesse novo modelo teórico-linguístico se mostrou problemático e precisou de ajustes. É como se, pelo debate que promoveu, nos PCN pudéssemos acompanhar as controvérsias que a questão “para que ler literatura?” desperta em nossa sociedade: da ausência de razão a não ser pelo argumento da tradição positivista à justificativa de seu papel na educação estética e política. Gostaria agora de discutir tal lugar no processo formativo a partir dessa renovação científico-pedagógica defendida nos PCN. Ou para não perder o mote que orienta o arrazoado que aqui se constrói, segundo os documentos oficiais, para que ler literatura?

O lugar da literatura na proposta de aprendizagem linguística dos PCN

Em 2006, o MEC divulga um adendo aos PCN (2000) e PCN+ (2002) chamado *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (OCEM). Dentro desse documento, encontra-se uma seção chamada “Conhecimentos de Literatura” cujo objetivo é rever a autonomia e especificidade que a literatura

deveria possuir na formação curricular e que os documentos anteriores teriam deixado imprecisas. Para compreender essa necessidade de adendo para a justificação da literatura como conteúdo/disciplina escolar cumpriria retomar um documento anterior do próprio MEC no qual as insatisfações em relações aos PCN foram sistematizadas.

Chamado de “Literatura” (2004), ele foi escrito por Enid Frederico e Akira Osakabe e seu objetivo fundamental é criticar a incompreensão exposta pelos PCN da singularidade e função da leitura literária no processo formativo. De início, os autores situam o leitor diante daquela quebra de harmonia entre o ensino de Língua e Literatura a partir da gramática tradicional e da história literária e o público escolar, quebra desencadeada pela democratização do ensino durante o regime militar, como antes apontamos. Num quadro de constatação do fracasso daqueles eixos metodológicos para a aprendizagem linguística os PCN viriam, sem considerável retardo, romper com a “inércia científico-pedagógica” que insistia a despeito também da mudança do perfil dos destinatários que se efetivava há décadas. As bases normativas do ensino de Língua são substituídas pela descrição desta e a compreensão de seu funcionamento num quadro de diversidade sociolinguística. Tudo isso voltado ao objetivo de produção de textos comunicativos em diferentes esferas. É a apropriação da noção bakhtiniana de gêneros de discurso que dá as bases para essa guinada teórico-pedagógica⁴.

Diante dessa reconfiguração, o alvo de Frederico & Osakabe é muito mais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Isso porque, na avaliação dos autores, a situação da literatura no Ensino Fundamental encontraria um encaminhamento adequado dos PCN para essa fase formativa, 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” (Frederico & Osakabe, 2004). Mesma coisa não dizem dos PCNEM. Pensado o Ensino Médio pela nova LDB/1996 para superar o caráter de formação especializada que advinha desde os antigos modelos dos cur-

⁴ Embora seja o estudo “Os gêneros do discurso”, de *Estética da criação verbal* (2000), o texto mais recorrente para essas postulações, é curioso como pouco se aborda a discussão em *Marxismo E Filosofia da Linguagem* sobre o modelo filológico do ensino de línguas mortas para o estudo das vivas.

tos científico e técnico, a formulação que se encontra no documento dá a essa etapa do sistema escolar a tarefa de:

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. (Brasil, 2000, p. 08)

Ora, avaliam os autores, se a aprendizagem da Língua se justifica para aqueles que não persistirão no Ensino superior, já que eventualmente necessária para inserção no mercado de trabalho, como justificar o ensino de literatura em bases memorialistas da história literária para aqueles que não podem ou não querem realizar um vestibular. Pensando na frase da comunidade “Eu odeio literatura”, sem o vestibular, para que serve a literatura em nossas vidas?

Ao verificar a proposta de encaminhamento realizada pelos PCNEM, a constatação dos autores é frustrante, já que o documento não consegue renovar a metodologia de abordagem ou sequer justificar a presença curricular da disciplina. Pois, acompanhando as parcas declarações sobre o tema no documento, a avaliação que perfazem é de que nele a literatura perde sua especificidade, diluída entre outras manifestações culturais sem que se lhe conferisse um estatuto diferencial⁴; ou ainda, quando os PCNEM se referem ao conhecimento literário, fazem-no vinculando-o a uma competência que se expressa nesses termos: “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” (Brasil, 2000, p. 145). Ou seja, o documento apenas institui a força da inércia epistemológica quando ratifica a história literária como paradigma de estudos literários, ou compromete a avaliação do diferencial da qualidade literária quando dilui a especificidade do texto literário no cadinho da cultura em geral.

A seção “Conhecimentos de literatura” das OCEM, como já dito, almeja reparar esse quadro. Tanto que a

⁴ Sobre essa contestação da especificidade do valor literário a partir dos Estudos Culturais, abordagem que parece amparar as declarações elaboradas pelo consultor no documento, leia-se o capítulo de livro de Perrone-Moisés (1999), “Modernidade em ruínas”.

questão que abre as ponderações do documento é “Por que a literatura no Ensino Médio?”. Há um belíssimo depoimento de uma mãe de aluno sobre o que é arte. Seu discurso humilde e intuitivo situa o domínio da estética entre o artesanato, entre aquilo que não é para seus filhos que necessitam trabalhar para sobreviver, e ainda como “um que-fazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende?” (Brasil, 2006, p. 50). É a partir daí que o documento aponta para a validade da literatura na formação curricular do Ensino Médio como experiência estética que permite a humanização em um mundo marcado pela reificação do trabalho social, “a práxis utilitária” (Idem, p.51). (Vê-se, pois, retomando a questão que nos orienta aqui, que, para as OCEM, a função da literatura repousa também em questionar o que é utilidade para uma determinada sociedade e, portanto, sua justificativa não pode ser construída sem problematização política).

Em consonância com o modelo de formação de leitor literário que antes mencionamos ter se tornado o novo eixo em substituição à história literária, as OCEM não deixam de endossar a importância do contato com as obras integrais como pressuposto da formação do conhecimento de literatura: é a experiência efetiva com esta que se torna o principal alvo das novas disposições metodológicas reforçadas pelo documento. Isso não é feito sem uma avaliação de que se no Ensino Fundamental a aproximação com a literatura tem sido realizada com melhores resultados devido à presença ali do gênero literatura infanto-juvenil, no Ensino Médio a experiência com o literário tem se revelado mais problemática em função de certa tradição de introduzir o contato com as obras canônicas de nossa literatura por meio da história literária⁶. Sem deixar de avaliar as vantagens e desvantagens desta no ensino de literatura, problematizar a relação tempo e quantidade de obras para a leitura no currículo do Ensino Médio, a importância de espaços de leitura bem organizados, o diálogo com outras linguagens artísticas, os diferentes interesses de leitura, as OCEM também enfatizam o uso da noção de gêneros como móvel para o ensino de literatura. É sobre esse ponto que gostaria de fazer algumas reflexões, já que é esse o principal conhecimento metaliterário que o documento oficial advoga se

⁶ Essa perspectiva não é unânime no que se refere à formação do leitor literário. Zilberman, por exemplo, reflete sobre a seleção de obras que circula na escola desde a década de 70 e os efeitos dela na formação de leitor: “Privilegiou-se a literatura infantil, especialmente a brasileira e a contemporânea, hoje hegemônica nas boas casas, digo, escolas do ramo. Mas o excesso de exposição a esse gênero literário não terá levado à formação de leitores imaturos, habituados a narrativas lineares e fartamente ilustradas, que nem sempre requerem grande esforço intelectual!” (2009, p. 11).

poder mostrar efetivo para responder à questão “para que ler literatura?”.

As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como *base para a didática da literatura na escola* e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade. (Brasil, 2006, p.71) [grifo meu]

A noção de gênero do discurso é posterior à milenar de gêneros literários. Ela é instituída por Bakhtin no intuito de compreender o dinamismo das formas de comunicação dentro das diferentes esferas sociais, sejam elas jurídicas, políticas, amorosas etc. Por meio dela o campo da *parole* também pode ser objeto de sistematização bem como a dimensão ideológica da língua não resta excluída como a noção saussuriana de *langue* conduzia. Do ponto de vista pedagógico, a noção de gêneros do discurso salienta o aspecto vivo da língua, no qual sempre que exerço alguma função discursiva o faço levando em conta determinados contextos, destinatários, códigos, intencionalidades. Mais do que denominar o conhecimento metalinguístico, os gêneros do discurso possibilitariam aos educandos se apropriar das condições e propriedades específicas nas quais e pelas quais discursos são produzidos, circulam e são recebidos. Tal horizonte se justificaria ao fim pela proposição de uma educação linguística que superasse o artificialismo das atividades de ensino baseadas na gramática normativa em prol da aprendizagem proficiente da língua em seus diferentes usos sociais.

As OCEM também se referem, vimos acima, à categoria de gênero como “base para a didática da literatura na escola”. Para além da simples fruição inicial das obras o conhecimento dos gêneros a que as obras se vinculam possibilitaria a formação do leitor crítico.

(...) necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma *finalidade imediata* e não necessariamente escolar (...) e que tornem

necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas. (Brasil, 2006, p. 70-1)

Todavia, sem desconsiderar o valor que o domínio dos gêneros literários em suas implicações histórico-sociais possa assumir na consolidação de uma leitura literária crítica, é difícil firmar o consenso de que seja o conhecimento metaliterário fundamental para a formação crítica desse leitor. A questão parece-me mais complexa e como demonstração disso pode-se mencionar que, no documento, o autor citado logo abaixo dessa citação acima feita como ratificação da importância do conhecimento dos gêneros literários, Egon Rangel, em artigo publicado posteriormente às OCEM, demonstra a dificuldade de estabelecer um consenso sobre o que a escola poderia conceber como o útil da leitura literária⁷.

Isso porque tomado o parâmetro de proficiência da leitura de textos não-literários para a literatura há singularidades nesta que não podem ser desconsideradas. Se para os primeiros a leitura é proficiente quando “conduz o aluno a perceber, mais ou menos sucessivamente, os aspectos mais significativos do contexto de produção; o gênero envolvido; o tema central; a macroestrutura; os aspectos mais relevantes de sua realização na microestrutura etc.” (Rangel, 2005, p.155), a leitura de literatura, embora possa compartilhar desse instrumental de investigação apontado antes, permanece ainda intransitiva, resistente a uma resposta que a explicita inteiramente e em que “reside, em boa medida, a sua singularidade, ou seja, uma forma de produzir significações que não se deixa reduzir ao dado já sabido” (Idem, p. 156).

Se ler textos não literários pode implicar em um determinado consenso sobre o que seja um domínio proficiente, o que significa possuir proficiência em leitura literária? Quais são os conhecimentos que esta deveria

⁷ A citação de Rangel usada nas OCEM é a seguinte: “Os escritores pressupõem que seus leitores conhecem os gêneros e jogam com esse conhecimento. Os mundos de ficção que nos propõem são moldados em formas que (re)conhecemos facilmente: personagens, situações, cenários, intrigas, modos de dizer, recursos, truques. Todo esse arsenal proporcionado pelos gêneros é utilizado para criar ou frustrar expectativas, para satisfazer e pacificar o leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros. Por isso mesmo, a familiaridade com os gêneros permite ao leitor apreciar a habilidade de um escritor, seu gênio composicional, as características e o rendimento particular de seu estilo. Sem isso, dificilmente se produz um verdadeiro encontro entre autor e leitor; dificilmente se estabelece um convívio amoroso (RANGEL, 2003, p. 141-142)”

⁸ Uma discussão de como as universidades reforçam o paradigma positivista na educação literária pode ser vista também em Leahy-Dios (2000).

⁹ “Da perspectiva da escolar que necessitava de novas formulações sobre o sentido da leitura literária, também resultou particularmente atraente que se passasse a caracterizar o texto literário como um “gênero segundo”, ou seja, como um discurso capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como “gêneros primeiros” – em outras formas próprias de comunicação literária. A importância de passar a um “gênero segundo” é que se introduz uma distância entre o leitor e os contextos de interação próprios do mundo comum. Com isto, as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc., - projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbaliza-la, cria um espaço específico no qual se constroem e se negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribui para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo” (Colomer, 2007, p. 26-7)

implicar? Aqui, inevitavelmente uma abertura deverá ser compreendida como própria à experiência literária e que sempre poderá se mostrar a justificativa para sua exclusão ou permanência no currículo, segundo o interesse político-pedagógico do argumento. A questão “para que ler literatura?” não encontra a mesma utilidade pragmática que poderia ser reconhecida na leitura de textos não literários, embora não a desencontre de modo absoluto.

Por isso me ocorre que a noção de gêneros do discurso, apropriada de modo a proporcionar uma aprendizagem linguística proficiente aos estudantes na medida em que possibilitaria a compreensão dos códigos em situações de uso, não se oferece na aprendizagem literária como garantia de proficiência na mesma perspectiva. A despeito da sugestão das OCEM, a noção de gênero é uma categoria metaliterária que pode ser acionada na formação de leitor literário, mas difícil dizer que ela será sempre axial na interpretação de textos.

Doutra parte, é de se perguntar se o que deveríamos realizar agora, se a aprendizagem por meio dos gêneros do discurso se revela com perspectivas de êxito, não seria uma inversão. Se a categoria de gêneros pode ter sido indicada pelas OCEM como estratégia para aproximar estudos linguísticos e literários, tentativa muito bem vinda num quadro de relativa esquizofrenia que presenciemos nos cursos de Letras em geral⁸, não deveríamos buscar estratégias que buscassem solidificar essa aproximação usando os textos literários como lugar da maior ocorrência dessa aproximação? Não é a literatura o gênero secundário que pode absorver a todos gêneros, primários e os demais secundários? Além disso, o problema dos gêneros se tornarem pelos estudantes e professores uma vivência de repetição de receita, não condição comunicativa vívida, não poderia ser atenuado ou superado ao compreender o uso dos gêneros do discurso na leitura literária, conduzido o leitor pelo movimento de exotopia⁹?

Concluindo

Vimos até aqui tentando situar a questão “para que ler literatura?”, desafio que me parece crucial ter em

mente para que qualquer processo de ensino-aprendizagem envolvendo textos literários possa surtir algum impacto. Questão que foi respondida de diferentes modos pelo modelo retórico, patrimonialista e que hoje procura encontrar estratégias e programas no modelo de formação do leitor literário. Somos atores de um processo em que a questão “para que ler literatura?” vive uma transição do modelo da história literária para o da formação crítica do leitor: este não possui ainda bem definidas as categorias metaliterárias e o *corpus* que se programaria para a aprendizagem curricular; enquanto isso, aquele resiste reforçado pela inércia que anima os processos pedagógicos e nossas instituições. Em relação às categorias metaliterárias, pela experiência deflagrada pela linguística aplicada ao ensino de língua, parecem ser os gêneros a sugestão ao fim dos PCN. Se a sugestão advém de uma base teórica e experimental consolidada ou se apenas busca na categoria dos gêneros do discurso empregada na renovação teórico-pedagógica do ensino de língua um similar para a literatura a oferecer aos professores é algo que demandaria maior espaço para consideração. De todo modo, ainda estaria por se refletir tanto sobre seus limites como também muito mais sobre as possibilidades de uso dessa categoria para a aprendizagem linguística e literária ao que me parece.

Enfim, à questão “para que ler literatura?” que nos orientou aqui nessa abordagem, gostaria de responder lembrando algumas palavras que enfatizam a dimensão política que necessariamente deve estar implicada em qualquer tentativa de respondê-la, palavras que alertam para a ameaça sempre iminente que essa forma de comunicação estética sofre em nossos tempos de pragmatismo obtuso:

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 linguísticos que

correspondem 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. (Frederico & Osakabe, 2004)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. *Aula*: Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. PCN + *Ensino Médio*: Orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. “O Direito à Literatura”. In: *Vários Escritos*. Duas Cidades/Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 4ª. ed., 2004.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.
- FREITAS, Maria Thereza. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; graça Paulino; Zélia versiane. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

FREDERICO, Enid Yatsuda & OSAKABE, Akira. "Literatura". In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social. Niterói : EdUFF, 2000.

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

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Altas literaturas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: 'Os amores difíceis'. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.) *Literatura e letramento*. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.

_____. "Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor". In: *Leituras literárias: discursos transitivos / Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.)* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. "Cenários para o futuro, fantasmas do passado". In: 17º. COLE, 2009. *Anais...* Campinas. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Zilberman.pdf. Acesso em: 17 jul. 2013.