

Ferréz e Machado de Assis nos bancos escolares?

Márcia Rios da Silva**

RESUMO: Neste artigo discute-se a persistência da “tradição literária” no ensino de literatura em um contexto de transformações sociais, marcadas por diferentes reivindicações de grupos minoritários. Nesse sentido, questiona-se o papel dos cursos de Letras na formação docente, ao tempo em que se propõe uma reflexão sobre as contribuições dos estudos contemporâneos de cultura, que deslocam a centralidade do literário, favorecendo o diálogo da literatura com diferentes produções artísticas e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; cultura; ensino; formação docente

ABSTRACT: It is discussed in this text the persistent “literary tradition” in the teaching process of literature in a context of social changes, defined by different minorities claims. Thus, it is questioned in this text the role of the academic language courses to the educational academic formation and pedagogical training. It is also proposed here a reflection on the contributions of the contemporary cultural studies that displace the centrality of the “literary”, enabling the dialogue among diverse cultural and artistic manifestations.

KEYWORDS: Literature; culture; teaching; educational formation

Em entrevista concedida a Heloísa Buarque de Hollanda (2012), o jovem Ferréz, autor de *Capão pecado* (2005), reivindica o seu “direito a Flaubert”. Ao fazer essa cobrança, o escritor expõe um processo de exclusão secular violento, promovido pelo Estado brasileiro, que não acolheu em seu projeto de nacionalidade os segmentos populares do país, ao negar-lhes o acesso à escola e consequentemente não distribuir um capital cultural prestigiado pela elite letrada. Morador do Capão Redondo, bairro

* UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

da periferia de São Paulo, Ferréz pertence a uma geração de escritores que abraçou a literatura como atividade de militância junto à sua comunidade, mas que reivindica reconhecimento e ocupação ampliada de espaços sociais. A Heloísa Buarque de Hollanda, fez a seguinte colocação: “ainda que eu escreva prioritariamente para minha comunidade, não quero minha literatura no gheto [sic]. Quero entrar para o cânone, para a história da literatura como qualquer um dos escritores novos contemporâneos. E não acho também que minha comunidade deve se limitar à minha literatura, ela tem o direito de ter acesso ao Flaubert”. (Ferréz, apud Hollanda, 2012).

Mais do que pensar que Ferréz estaria endossando uma apologia ao cânone, à “grande tradição” literária, importa entender que o escritor reclama uma partilha de bens culturais e simbólicos, negados a uma fração significativa de jovens desse país. Ferréz faz parte de um segmento social que frequenta a escola, com outras demandas e novos repertórios culturais, mas que não abre mão daqueles bens que lhe foram sequestrados. Ao declarar o desejo de que sua literatura faça parte do cânone nacional, de que entre para a história da literatura, o escritor apela para o alargamento da tradição literária, com a inclusão de vozes que estão produzindo nas diversas periferias brasileiras, mas distantes dos centros decisórios do poder responsáveis, inclusive, pela manutenção de um restrito cânone nas escolas.

Ainda hoje, torna-se flagrante nos livros didáticos, que ainda têm lugar privilegiado na escola pública, a persistência de um cânone literário reduzido, ao se constatar um número baixo de nomes de escritores compondo uma galeria representativa da produção literária do país. E assim um cânone estabelecido pela historiografia e crítica literárias se mantém, endossado pela escola, a despeito de se ter ampliada a produção literária brasileira nas últimas décadas. Embora esse cânone seja alvo de críticas advindas dos cursos de Letras, sobretudo nos programas de pós-graduação, os debates promovidos em tais espaços não chegam a abalar uma visão de literário - relacionada a autores de prestígio no campo da literatura -, sedimentada pelo senso comum erudito e assimilada por segmen-

tos médios e populares da sociedade brasileira. Soma-se àquelas críticas uma constatação: as novas produções que estão forçando a abertura do cânone instituído quase sempre entram nas escolas de modo transversalizado e às vezes perturbador.

É exemplar de uma entrada perturbadora a literatura produzida por Paulo Coelho, o qual ainda não “recebeu” o aval do campo erudito para que frequente a universidade ou ocupe os bancos escolares da Educação Básica. Em sua tese de doutorado, Sayonara Oliveira analisa, através das mensagens dirigidas ao escritor, e postadas nos seus *blogs*, “os pactos de leitura que evidenciam o cânone literário e cultural de Paulo Coelho, constituído à revelia ou na contramão dos valores do campo literário instituído”. (2010, p. 7). A autora desenvolve um estudo sobre a repercussão de público de uma produção textual que trouxe embaraços à crítica especializada por deslocar uma visão corrente de literatura. Ressalte-se a sua discussão acerca de uma espécie de duelo que os leitores de Paulo Coelho, na defesa do escritor, travam com os críticos literários. Como desdobramentos dessa discussão, a autora problematiza o cânone instituído ao trazer as inquietações desses leitores, colocadas em seus depoimentos nos *blogs*, quanto à condenação, por boa parte dos professores, do autor de *O alquimista*, sobre o qual recai o seguinte veredito: o que Paulo Coelho escreve não é literatura. A partir desse dado, pode-se inferir que o escritor entra de forma clandestina no espaço escolar, através de conversas informais entre os estudantes ou quando eles interpelam um professor, lançando-lhe alguma pergunta acerca de sua produção literária.

Algumas dessas produções desviantes encontram mais resistência ainda no ambiente da escola. Ferrés sentiu na pele o veto a seus livros, como atestam os episódios ocorridos em escolas públicas de Minas Gerais e da Bahia. Trechos de *Capão pecado* estão inseridos no livro didático *Linguagem, práticas de leitura e escrita*, de autoria da lingüista Anna Christina Bentes, da UNICAMP -, indicado pelo MEC e adotado em colégios. Contudo, alguns pais e professores rechaçaram de modo contundente tal inclusão. No ano de 2010, pais de estudantes de um colégio

estadual de Feira de Santana-BA registraram queixa no PROCON, órgão de defesa do consumidor, denunciando a professora de português de uma turma de 8ª série, por ter trabalhado em sala de aula com o trecho do livro de Ferréz inserido no livro didático, precisamente o 15º capítulo de *Capão pecado*. O fato foi noticiado no telejornal de uma rede de TV da Bahia, de grande audiência, a qual deu um tom moralista ao acontecido, censurando o suposto “conteúdo erótico” do livro.

O PROCON encaminhou o assunto ao Ministério Público, para averiguação, alegando que a questão estaria fora de sua alçada, pois o fato não ocorreu em escola privada, onde se tem estabelecida uma relação de consumo. Contudo, por considerar que o uso de palavrões no livro de Ferréz o torna inadequado à 8ª série, o funcionário daquele órgão orientou para que o “caso” fosse levado ao MP. A direção do colégio atribuiu a iniciativa do trabalho à professora da turma, cuidando de esclarecer que o livro didático em questão destinava-se aos estudantes, jovens e adultos, do turno noturno. Difícil fica aceitar o argumento da inadequação da linguagem para estudantes cuja faixa etária está entre os 14 e 16 anos, como se nunca tivessem ouvido palavras de “baixo calão” nem relatos de cenas de sexo. Quem sabe acreditam esses pais que cabe à escola preservar, como uma espécie de bolha, a “moral e os bons costumes”, imunizando os jovens contra uma linguagem “inapropriada”, com a qual inclusive já têm grande familiaridade.

Chama a atenção o fato de que o episódio tenha extrapolado os muros da escola e sido levado ao PROCON. Ao se recorrer a essa instância, os estudantes supostamente violentados com a leitura de Ferréz foram incluídos na categoria de consumidores, não mais vistos como educandos. Nesses termos, estariam consumindo um produto com defeito de fabricação. O escritor fez protestos, indignado, postando textos em seu *blog*, nos quais se ressalta o descaso dos autores do processo - e das instâncias que o acolheram -, em relação à questão maior abordada em *Capão pecado*: a desigualdade social. Ao justificarem o veto ao livro pela linguagem empregada, pais e professores expõem uma visão conservadora, não

poupano esforços para controlar o outro, e um outro da periferia, num exercício explícito de autoritarismo.

Em Minas Gerais, a censura a *Capão pecado* na escola, pelo uso desse livro didático, ocorreu em 2009. O “caso” foi levado, através de ofício, ao governador do estado pelo presidente das Associações de Pais e Alunos das Escolas Públicas de Minas Gerais, cobrando explicações, como também conduzido ao Ministério Público. Houve quem entrasse em defesa da professora mineira e da adoção do livro, como um pedagogo e professor da PUC-MG, que lamentou o ocorrido, ao tempo em que declarou que o debate deveria sair da esfera moral. A presidente daquela associação, conforme matéria no *blog* de Ferréz, argumentou que as expressões retiradas de *Capão pecado* foram usadas em contexto específico, visando “explorar as diversas formas de linguagem”. Comenta a presidente: “Não tem nada além do linguajar do dia a dia. Está mostrando a realidade nua e crua do brasileiro pobre. Indecente e imoral é roubar. Não estou defendendo o palavrão, mas houve um objetivo, que era mostrar uma comunicação mais simples”. (Apud Paixão, 2012). Ressalte-se o uso reducionista de *Capão pecado* feito pelo livro didático, ao destacar um fragmento dessa narrativa para ilustrar “as diversas formas de linguagem”, no sentido restrito, como exemplo de “comunicação mais simples”, do “brasileiro pobre”, o que retira a forte carga de denúncia pretendida por Ferréz.

Episódios como esses envolvendo Ferréz dão a medida de quanto é difícil na escola romper com um cânone sedimentado, o qual se sustenta por um conjunto de valores, desde a sua formação até a sua manutenção. No cânone literário brasileiro, nos moldes como se apresenta nos livros didáticos, predomina a seleção de obras de escritores do sexo masculino e brancos, oriundos da elite letrada, cujos textos, se não trazem uma assepsia linguística, assegurada pela norma padrão, que está, por sua vez, assentada na norma culta, ao menos dela não desviam de modo radical, como faz Ferréz. No início da constituição do cânone nacional, no século XIX, quando se elegeu a literatura, enquanto arte, como linguagem exclusiva para representar a nação, foi com desconforto

que a elite letrada teve que reconhecer o valor de um escritor afrodescendente, de nome Machado de Assis, para figurar no cânone literário. Contudo, ao incluir esse romancista na galeria dos notáveis, tal elite apagou a sua filiação étnico-racial, omitindo o fato de se tratar de um escritor negro.

A crítica literária da época vai se ocupar, inclusive, do uso correto da linguagem culta nos textos machadianos e promover uma interpretação de seus romances pela chave do universalismo, leia-se o universal gestado conforme os valores da cultura dominante. Para Marli Fantini (2011), não se pode ignorar ainda que uma parcela de críticos, contemporâneos do escritor, tratou de desqualificá-lo, acusando o seu absenteísmo. Ao fazer uma releitura da “tradição” literária, a pesquisadora expõe as motivações desses críticos, ressaltando que alguns deles, como Sílvio Romero, foram responsáveis por escamotear a atuação intelectual e política de Machado de Assis, inclusive referiam-se ao escritor com epítetos pejorativos acerca de sua “origem” racial. De modo contundente, Machado de Assis questionou o regime escravocrata do país. Na esfera pública, o escritor, funcionário do Ministério da Agricultura, teve atuação vigorosa na vigilância, destaca Sidney Chalhoub (2003), à aplicação da Lei do Ventre Livre, de 1871, para interferir favoravelmente, com interpretações jurídicas, pela libertação dos escravos. Em seus textos ficcionais, dramatiza as relações da classe senhorial com os escravos, como escancara os interesses individualistas de alguns intelectuais brasileiros do século XIX, beneficiados pelo liberalismo e pelo regime de escravidão.

Como valor, o universal em Machado de Assis continua sendo um viés explorado pela crítica literária de formação erudita, que o torna um imperativo categórico na formação dos leitores, insistindo na permanência das leituras de seus romances pelos jovens, ainda que muitos não se sintam atraídos por suas narrativas ao menos nos moldes interpretativos elaborados pela crítica e aplicados no ensino de literatura. Em consequência desse imperativo, alguns professores, ao não incluírem o escritor nos conteúdos de literatura do Ensino Médio, são cobrados,

ou assim se veem, por não oferecerem aos estudantes o “melhor” da nossa tradição, como se não tivessem cumprido o papel de educadores. Apesar de se constatar que algumas questões abordadas na obra de Machado de Assis podem não ser de interesse dos jovens - por não comungarem ainda dos dramas ou conflitos dos personagens e se encontrarem distantes do contexto histórico e social trazido pelo escritor -, no imaginário da elite letrada a escola, ao não tornar obrigatória a leitura desse “grande clássico”, estaria rompendo com o compromisso de formar leitores.

Mas, como entender os questionamentos, recorrentes no âmbito dos cursos de Letras, à imposição do cânone na escola quando um escritor da periferia, hoje produzindo uma “literatura marginal” - rótulo dado pelo próprio Ferréz -, cobra um bem simbólico do qual foi privado de usufruir, o seu “direito a Flaubert”? E aqueles que estão na escola, como estão usufruindo a literatura ensinada se os professores restringem seu trabalho aos escritores incluídos nos livros didáticos? E por que os questionamentos feitos à literatura ensinada não têm força para uma mudança nas práticas em sala de aula?

A formação docente na área de Letras, apesar das tentativas de se inovar - por exemplo, quando da formulação do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em Letras no país, conforme diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução do CNE/CES/2002 -, ainda não teve a devida atenção, como objeto de estudo, de pesquisadores e docentes da área. É frequente se constatar a recusa, por parte dos professores das licenciaturas - da área de linguística e literatura - em discutir questões relacionadas à formação, sob alegação de não serem pedagogos, a despeito de serem educadores. Por vezes, alguns reconhecem a crise no ensino, contudo as reflexões não chegam a resultar em intervenção de impacto na formação e não extrapolam os muros das universidades. E assim uma tradição continua sendo ensinada. Os jovens licenciados em Letras, ao iniciarem o magistério - em um contexto de ensino público marcado pela precariedade, adverso às inovações e mudanças -, se veem às vezes tomados pela sensação de que não foram suficientemente preparados

para o exercício do magistério, que parece distanciá-los do que aprenderam na universidade.

Em seu livro *A literatura em perigo*, publicado inicialmente na França em 2007, Tzvetan Todorov (2010) analisa as implicações do ensino da literatura nesse país, no nível secundário, destacando que o trabalho com as produções literárias desenvolvido nas escolas abandonou “o sentido das obras”, uma vez que esse ensino é mediado por um aparato teórico-crítico ou historiográfico, eleito sem dúvida pelos professores. Tais mediações, de ordem disciplinar, terminam por vetar o contato dos jovens com a literatura - daí a ideia de perigo - no que ela tem de extraordinário: falar das relações entre os homens, da vida, das paixões, enfim. Predominam no ensino da literatura na França, destaca Todorov, o estudo dos movimentos literários e as leituras de resenhas das obras ou de textos de críticos literários.

Todorov atribui esse fato a uma formação docente na área de Letras, particularmente após o advento do formalismo russo e do estruturalismo orientando a crítica literária nas universidades, com seus métodos que primam por dissecar o “literário”, o texto em sua imanência, ou por buscar a estrutura “profunda” do texto. Contudo, o autor exime os professores dessa culpa, ao estender sua análise à concepção de arte elaborada pela tradição filosófica no Ocidente, que, por sua vez, contribuiu para a constituição do campo artístico e literário. Tal concepção, sustentada no ideal de transcendência, modelou a teoria literária nos centros universitários, formulada como ciência, na qual predominou o estudo imanente das obras através de um código restrito de análise, promovendo assim uma centralidade do literário e a sacralização da figura do autor.

De acordo com Todorov, ganham relevo nos estudos literários, a partir da segunda metade do século XX, concepções niilistas e solipsistas da literatura, apoiadas “na ideia de que uma ruptura radical separa o eu e o mundo”, as quais dissociam as obras da realidade exterior, bem como daqueles que as produziram. Em consequência, afastam a literatura dos “leitores comuns”, categoria abstrata que forma uma comunidade anônima de receptores, acusados, quase sempre, de fazerem interpretações “defi-

cientes” ou equivocadas das obras literárias. Tal cobrança escamoteia o fato de que esses leitores não dispõem daquele código restrito de análise. As questões analisadas por Todorov, no contexto do sistema educacional francês, também se apresentam com vigor na educação formal dos países latino-americanos, guardadas as suas especificidades, onde a centralidade do literário ganhou terreno.

Tal centralidade antecede, sem dúvida, o século XX e tem explicação histórica. Em uma perspectiva cultural, o pesquisador norte-americano John Beverley faz uma análise da supervalorização do literário na América Latina, o que contribui para compreender a distância que o ensino de literatura promove entre leitores e obras. Segundo o autor, desde o início da colonização, a literatura, como instituição, sob a forma dos ensinamentos dos Humanistas, foi transplantada para a América Latina. Esse fato delega à literatura um papel ambíguo: o de ser uma instituição de dominação colonial e, em paralelo, o de desenvolver uma “cultura crioula autônoma” e, posteriormente, uma cultura nacional. Em toda sua história, portanto, os escritores latino-americanos atribuíram à literatura “uma *supervalorização* social e historicamente determinada de sua importância e função”. (Beverley, 1994, p. 14; grifos do autor). Contudo, esse posicionamento não abalou uma aura de transcendência que se criou sobre as artes e a literatura.

No Brasil, o ensino de literatura também explica a negação do sentido das obras, ao ser conduzido, desde o século XIX, por uma perspectiva historiográfica de base positivista, acompanhada de uma visão elitizada de literatura ao se privilegiar um cânone eurocentrado ou o que viria a ser uma tradição literária. Com base nas pesquisas de Roberto Souza e Marcia de Paula Razzini, acerca da vida escolar e das práticas de ensino do Colégio Pedro II no século XIX e parte do século XX, William Cereja (2004) encontra explicação para uma prática cristalizada no ensino da literatura. Com mais de 150 anos, a abordagem historiográfica, implantada no ensino secundário pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, uma escola da elite, converte-se em “tradição”, sustentando os conteúdos programáticos, que priorizam a “visão panorâmica da

literatura [de Brasil e Portugal], enfocando os cânones da tradição literária”. Aliada a uma concepção humanista de educação, a literatura vai corresponder ao projeto de consolidação do Estado brasileiro, atendendo aos interesses de uma elite política, econômica e cultural.

Assim, vai caber ao sistema de ensino, e não só ao colégio Pedro II, reproduzir os valores eruditos e culturais das elites, cuidando de disseminar o cânone literário eleito por esse segmento social, enfim, divulgar a cultura erudita. Para Bourdieu (1996), a escola reproduz os valores do campo de produção erudita, contribuindo para os processos de legitimação da chamada arte culta. O sistema de ensino torna-se instância complementar ao processo de autonomização e consequente institucionalização da arte e da literatura, pois é responsável por instruir e assegurar “os esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos” (Bourdieu, 2002, p. 117) a serem aceitos e valorizados. Desse modo, ressalta, a produção literária legitimada pelo campo da produção erudita - no qual se incluem as artes e a literatura -, e divulgada na escola, impõe-se pelo “monopólio do exercício legítimo da violência simbólica”, em busca de legitimidade cultural, e contribui para a institucionalização da literatura erudita, num momento em que o campo artístico e literário alcança um grau máximo de autonomia, no século XIX, com a arte moderna.

Como agente do sistema de ensino, está o professor, um grande aliado, responsável por validar determinadas produções, uma voz autorizada a respaldá-las. Segundo Bourdieu, a expansão da produção e a circulação dos bens simbólicos nas sociedades modernas capitalistas, aliadas a um crescente público consumidor, orienta o campo erudito para que cultive e mantenha seus capitais culturais intrínsecos e exclusivos às suas próprias leis. Isso se deve ao fato desse campo se estruturar com um corpo de agentes especializados - escritores, artistas, críticos e promotores culturais -, profissionais qualificados para selecionar e validar as produções literárias e definir os princípios e critérios do campo. Essa organização, marcando uma institucionalização da literatura, resulta na distância da arte moderna em relação ao público. (Bourdieu, 2002).

Para Bourdieu, o culto da “arte pela arte” e o funcionamento do campo de produção erudita são regidos pelos critérios de autossuficiência e especificidade, conforme interesses de seus agentes. As obras modernas ou experimentais são tidas como “puras”, demandando “imperativamente do receptor uma disposição propriamente estética”, e “esotéricas”, por sua “estrutura complexa que exige sempre a referência à história inteira das estruturas anteriores”, tornando-se “acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado”. (Bourdieu, 2002, p. 117). Em paralelo a esse campo, situa-se o campo de produção da indústria cultural e das artes tidas como populares ou comerciais. Para Bourdieu, no campo da produção erudita as obras se apresentam como algo inaugural e original, vindo a criar, posteriormente, a demanda do seu público seletivo. As produções massivas, da indústria cultural, por sua vez, contam com uma recepção tida como “mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores (uma vez que tal sistema tende a ajustar-se à demanda)”.

De acordo com Simon During (1999), teórico inglês dos estudos de cultura contemporâneos, na Grã-Bretanha dos anos 1950 desenvolveu-se um projeto para as escolas, conhecido como Leavisismo, por ter à frente R. F. Leavis, uma iniciativa cujo intuito era distribuir o capital cultural através do sistema educacional, quando se incluiu a literatura em tal programa. Assim, num contexto em que os produtos da indústria cultural circulavam de modo incessante na Inglaterra, a literatura ensinada, em sua roupagem institucionalizada, estará a serviço da formação cultural e culta dos jovens, tomada, portanto, como um projeto civilizador na escolarização formal. Os leavisistas pregavam o valor da leitura da “grande tradição” para cultivar a sensibilidade moral dos estudantes, isto é, “formar indivíduos com o sentido concreto e equilibrado da vida”, ameaçados com o prazer oferecido pela chamada cultura de massa. Essa tradição passa a compor um cânone literário e converte-se em valor universal, produzido pela cultura hegemônica, tornando-se uma esfera da arte erudita, e é naturalizado como uma verdade a ser aceita por diferentes segmentos sociais e culturais.

Esse universalismo orienta a formação de um cânone literário com as obras da “grande tradição”, uma seleção imposta como o que merece ser ensinado nas escolas, independente do público que as frequenta. O universalismo que se quer alcançar está assentado no princípio de que a escola transmite saberes que devem ser válidos para todos, ignorando-se assim a diversidade das culturas e os novos segmentos sociais. A “grande tradição” literária passa, desse modo, a fazer parte do currículo escolar - instrumento que traduz um projeto político e pedagógico - e vai sendo naturalizada como o “melhor” a ser ensinado. Para Tomas Tadeu da Silva (2003), um currículo escolar - documento de identidade, de saber e poder, nos termos do autor - endossa processos de exclusão, na medida em que o que ensinar implica seleção e organização de conteúdos.

No Brasil, enquanto o sistema educacional atendia majoritariamente às elites do país, a “grande tradição” incorporada ao currículo - e aqui evocando Daring - não encontrava resistência. O impasse se apresenta quando o ensino público se expande consideravelmente, a partir dos anos 1970, para segmentos sociais de etnias e culturas diversas, os quais não fazem parte da cultura dominante, mas certamente interessou ao regime militar tê-los na escola, como forma de controle social. Tal expansão não veio acompanhada de qualidade, mas marcada pela precarização, que se intensificou com o passar das décadas, o que historicamente tem explicação. Vale destacar a atuação de Antônio Almeida de Oliveira, advogado, educador, jornalista, deputado geral e presidente de província. Tendo vivido no século XIX e se dedicado ao ensino público na província do Maranhão, Oliveira (2003) vai fazer um diagnóstico assustador da educação pública no Brasil Império, vista com desprezo pela Igreja, pelos políticos e pelo imperador Dom Pedro II, que vão sempre inviabilizar projetos educacionais de expansão da instrução pública.

Incansável defensor do ensino público para os segmentos populares do país, esse educador, preocupado com o alto índice de analfabetismo, vai implantar uma experiência de escola noturna para adultos e defender

a educação das mulheres, para se tornarem mestras. Conforme seus estudos divulgados em um livro editado pelo Senado Federal, não havia vontade política para um projeto de educação pública no país, e o ensino vai ser um privilégio das elites e, sobretudo, um privilégio dos homens. Em Prefácio a essa edição, Davi Gueiros Vieira destaca que no ano de 1872 o analfabetismo alcançava o percentual de 80% da população livre, chegando a 83% após a abolição da escravidão, mantendo um patamar de 80% até 1920, caindo um pouco para 76% às vésperas da Revolução de 1930.

Os anos 1930 vão se tornar importantes na expansão do ensino público, o que conseqüentemente contribuiu para a ampliação dos bens culturais, mas distante está de atingir toda a população do país. O professor e sociólogo Antonio Candido (1984) vai atribuir a esse movimento revolucionário uma revolução na cultura brasileira. É a partir dessa década que se amplia a distribuição do capital cultural, quando ocorre uma expansão do ensino público. Ainda que não se possa falar em “socialização ou coletivização da cultura artística e intelectual, pois os bens culturais eram de uso restrito a uma minoria culta”, segundo Cândido, houve, depois dessa década, um “alargamento de participação”, fruto da ampliação da “instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio. Tudo ligado a uma correlação nova entre, de um lado, o intelectual e o artista; do outro, a sociedade e o estado - devido às novas condições econômico-sociais”. (p. 27).

Para Cândido, esse movimento, embora não tenha iniciado as mudanças no ensino, já despontadas anos 1920, vai ser o responsável por sua expansão no país. Em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde, tendo à frente Francisco Campos, que vai estabelecer em todo o Brasil, para o ensino público leigo, as “idéias e experiências da pedagogia e da filosofia educacional dos ‘escola-novistas’”, ainda com o sociólogo. Em âmbito local, tais reformas começam na década anterior: por Sampaio Doria, em São Paulo, com a modernização dos métodos pedagógicos, com a obrigatoriedade do ensino primário, tornando-o realidade, e o incremento de escolas rurais;

por Lourenço Filho, no Ceará; por Francisco Campos, em Minas Gerais; por Fernando de Azevedo no então Distrito Federal. Para Cândido, as oportunidades continuaram reduzidas, apesar desse movimento de 1930 e do progresso havido, pois no decênio de 1940 “os índices mais altos de escolarização primária eram os de Santa Catarina e São Paulo, respectivamente 42% e 40%”. (p. 28). A renovação pedagógica dos anos 1930, orientada pela “escola nova”, de cunho liberal, para formar o cidadão - na qual se destacou Anísio Teixeira -, opõe-se ao ensino religioso, que buscava criar o fiel aos ensinamentos da Igreja.

Tal renovação não resulta na ampliação de escolas para os segmentos populares, e o saber vai se manter um privilégio para poucos. Cândido ressalta que, após os anos 1930, haverá um aumento considerável de escolas médias e do ensino técnico sistematizado, quando também se torna favorável a situação do ensino superior, com a criação das universidades, a começar pela USP, em 1934, o que altera “o esquema tradicional das elites”. Ainda nessa década surgem as faculdades de filosofia, letras, ciências e educação. Na busca de renovação do ensino, os intelectuais almejam a “redefinição e o aumento das carreiras de nível superior para renovar a formação das elites dirigentes e seus quadros técnicos, agora com mais oportunidades de diversificação e classificação social”. (Cândido, 1984, p. 28). Embora a criação de novas faculdades tivesse reduzido a aura de nobreza de uma tradição de bacharéis e doutores no país, e a literatura e as artes produzidas nos decênios de 1920 e 1930 tivessem abalado a visão academicista e conservadora dominante na concepção de literatura e de arte até o final do século XIX, a literatura continuará sendo uma escrita altamente prestigiada, promovendo uma distinção social, pois ainda era alto o número de analfabetos, o que vai favorecer para que se mantenha uma noção elitizada da arte literária.

No empenho para tornar o Brasil um país alfabetizado, vai se assistir a um processo lento de democratização do ensino público. Na história de sua expansão, a escola vai acolhendo os segmentos populares, e outras demandas e novos repertórios culturais entram em sala de aula. Desse modo, os conteúdos de literatura selecio-

nados para a composição do currículo formal - que elege um cânone literário com autores da “grande tradição” - quase sempre não têm boa aceitação por sujeitos que nem sempre se veem nessa composição, a qual não contempla seus valores culturais, crenças e modos de viver. Em se tratando do português, como disciplina e língua ensinada, vai sendo imposta uma norma linguística, a das elites, que nega as falas dos segmentos populares, ao desqualificá-las como falares incorretos e incultos. Em relação à literatura, levada para a sala de aula - passada, portanto, por um processo de escolarização -, os estudantes vão se deparar muitas vezes com uma série de dificuldades, dentre elas, a de dar as respostas pretendidas pelos professores, pelas abordagens propostas, a de ler textos literários nos quais não encontram sentido, seja por não se verem aí representados, seja porque a abordagem os limita no exercício de interpretação. Frente a um trabalho com a literatura que não lhes parece ter sentido, criam uma resistência à literatura ensinada, o que impõe uma investigação acerca da formação docente ao tempo em que algumas questões permanecem.

Por que persiste uma prática cristalizada do ensino de literatura? Como libertar a literatura das análises ancoradas em um arcabouço teórico-crítico que a descolaram da vida dos estudantes? Que propostas teórico-metodológicas podem contribuir para que novas práticas de ensino de literatura se instaurem nas escolas públicas? O que explica a permanência do ensino de literatura através da abordagem historiográfica de base positivista, apesar de constantes críticas, debates e da emergência, quando da abertura política no Brasil, de propostas inovadoras, como a do ensino da literatura a partir de temáticas, nos anos 1980? Se ainda não se tem propostas no âmbito da formação docente, ao menos se pode apostar que os estudos contemporâneos de cultura e literatura têm muito a colaborar pelos deslocamentos que provocaram ao questionarem a cultura hegemônica. Antes de uma incursão por tais estudos, vale indagar o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 sobre a reforma do ensino no país, que pudesse vir a impactar o ensino de literatura.

Os documentos produzidos e publicados a partir da LDB 9.394/96, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Nacionais + Ensino Médio, têm o intuito de orientar para uma prática pedagógica que promova a interdisciplinaridade, o conhecimento significativo para o estudante, além de endossar a importância da participação social, da cidadania e da integração do estudante ao mundo globalizado e tecnológico. Contudo, tais parâmetros não são suficientes para se alcançar efetivamente esses ideais, o que aponta para uma discussão acerca do papel da universidade na formação docente.

Os referidos documentos são analisados por William Roberto Cereja (2003) em sua tese de doutorado sobre o ensino da literatura no Ensino Médio. Para esse pesquisador, que desenvolve seu estudo com base nos livros didáticos e é conhecido como autor de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, nos documentos se constata a persistência da perspectiva historiográfica nas práticas de ensino, introduzida no século XIX, sobrevivendo a várias políticas educacionais no país. Segundo Cereja, a reforma de ensino promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, criada pelo regime militar, “inspirada numa concepção nacionalista e tecnicista, favoreceu a permanência da historiografia literária na escola, geralmente trabalhada com ênfase na memorização de períodos, autores, obras, datas, etc.” (p. 193). É nesse contexto, afirma, que surgem “os livros didáticos, com textos, estudos dirigidos e exercícios preparados diretamente para o aluno, ignorando a colaboração do professor”. Com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, não foi diferente, ao não possibilitar efetivamente um questionamento acerca das tradicionais práticas de ensino que resultasse em mudanças concretas em sala de aula.

Ao analisar as diretrizes dos PCN's, Cereja comenta a sua insuficiência e inconsistência teórica e prática. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, constata uma superposição de correntes de pensamento distintas: o interacionismo, a semiótica e o funcionalismo; o último

define linguagem como meio de expressão, informação e comunicação, ignorando os sujeitos sociais, que fazem a história. Contrária, assim, o princípio que supostamente rege tais Parâmetros: o estudante é o sujeito ativo da aprendizagem. Para Cereja, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio não tiveram impacto junto aos professores dada a brevidade desse documento, que não desenvolve “sua concepção supostamente inovadora de ensino de língua e literatura” nem apresenta “condições para que professores e escolas repensem com critérios objetivos suas práticas pedagógicas”.

Ainda com relação à área específica de Língua Portuguesa, Cereja constata que nos PCNEM “não há desenvolvimento das propostas ou maior clareza sobre conteúdos e metodologia a serem adotados”. No tocante à literatura, continua, há pouco destaque, apresentada como “mais uma linguagem” na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, definida pelos PCNs. Com essa observação, o autor reivindica um lugar privilegiado para a literatura, tida como escrita altamente valorizada, reforçando uma velha hierarquia. Inserida na área de Linguagens, a literatura perde a centralidade, o que resulta numa cobrança nostálgica por parte de professores e pesquisadores formados por uma tradição erudita. Agora, o trabalho com a literatura enfrenta a concorrência de outras linguagens, a exemplo da música popular, do cinema e produções televisivas.

Contudo, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio, elaborado depois de críticas à inconsistência do PCNEM, torna a “emenda pior do que o soneto” por endossar o ensino tradicional. Cereja destaca que o documento, embora dê relevo à formação dos leitores, ao propor atividades orienta o professor para desenvolver trabalhos que levem os estudantes a identificarem obras com determinados períodos literários e “estilo individual”, reforçando uma prática tradicional, cristalizada, de ensino. Desse modo, conclui o autor, por serem incipientes, os PCNEM não orientam para um novo ensino da literatura, que continua sendo ensinada como conteúdo de uma disciplina cuja carga horária semanal não favorece a realização de um trabalho

rentável. Logo, os PCNs não afetam as práticas de ensino, ao contrário, como constata Cereja, até reforçam antigas práticas, consideradas pelo documento um obstáculo ao conhecimento significativo do estudante.

Ainda no Colégio Pedro II, no final do século XIX, a produção literária de cada país, de acordo com a tese do autor, estava organizada em épocas literárias, assim como hoje se organiza em estilos de época ou movimentos literários. Por último, “também há semelhança na divisão dos períodos literários”, ressalta Cereja. Tal ensino é herança do modelo humanista, afirma, que prega a formação integral do indivíduo, reforçado pelos PCNs, mas hoje tão desacreditado aquele modelo, quando se tem por meta uma formação profissional para, supostamente, vir a atender ao mercado de trabalho. Pode-se acrescentar que, aliada à concepção humanista de educação, no século XIX tem-se o ensino da literatura na perspectiva historiográfica, adotada para atender ao projeto de consolidação do Estado brasileiro, como já se destacou aqui, tornando-se de certo modo, tal perspectiva, anacrônica nos tempos atuais.

A persistência de uma prática de ensino cristalizada encontra solo ainda hoje quando se tem uma Lei, como a LDB 9394/1996, que privilegia a formação profissional, e se constata o abandono do Ensino Médio na política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, e a situação não se reverteu. Tem-se uma prática que sofre interferências de uma representação sobre o ensino como uma etapa a ser logo vencida pelos jovens. Essa etapa vem marcada pelo aligeiramento, durante a qual os estudantes são pressionados a apresentar *performance*, como uma senha de inserção no chamado mercado, ainda que os postos de trabalho estejam escassos.

Assim, tentando sobreviver nessa seara de mudanças no ensino público, em que se privilegia a formação profissional, o trabalho com a literatura continua em sala de aula, guiado por abordagens historiográficas de base positivista ou por um arcabouço teórico-crítico. Tendo em vista os novos contextos socioculturais na contemporaneidade, parece que não se vislumbram novas alternativas metodológicas, possibilidades que sempre se veem

frustradas enquanto se mantiver o aviltamento das condições salariais e de trabalho dos professores da rede pública escolar, o que contribui para um empobrecimento do ensino. Tal constatação não invalida uma reflexão acerca da formação docente na área de Letras, particularmente a formação do professor de literatura.

Conforme levantamento feito por Celdon Fritzen e Danielle Silva (2009) acerca das pesquisas sobre o ensino de literatura no Brasil realizadas pelos Programas de Pós-Graduação, em teses e dissertações produzidas entre 1988 e 2006, é recorrente se tomar os livros didáticos como objeto de estudo, prevalecendo as seguintes abordagens: livro didático e didatização do texto literário; crítica à prática docente e ênfase no papel do professor na mediação da leitura; importância do contato do aluno com o texto literário; problemas de letramento. Nesse levantamento, Fritzen e Silva destacam algumas questões problematizadas por tais trabalhos e ressaltam que as pesquisas apontam que o livro didático, a despeito de o Governo Federal oferecê-lo aos estudantes das escolas públicas, é alvo frequente de críticas. Tais pesquisas ressaltam ainda a importância de se fazer um trabalho em sala de aula com textos literários integrais, e não por fragmentos, como é comum encontrá-los nos livros didáticos. Nesse caso, a crítica recai sobre a formação docente, mas sem problematizá-la. Surpreende que os livros didáticos sejam o foco e o fim último nos estudos, quando deveriam ser o ponto de partida para se investigar a formação docente e os problemas enfrentados em sala de aula.

Além disso, tais estudos, ressaltam Fritzen e Silva, chamam a atenção para o fato de que o livro didático deixa de ser um instrumento de apoio ao trabalho docente para ser, quase sempre, o único material utilizado. Ainda, as pesquisas identificam problemas de letramento entre os estudantes do Ensino Médio, como consequência de lacunas deixadas durante o Ensino Fundamental, o que exige, como reivindicam tais estudos, um trabalho mais efetivo nos primeiros anos de escola. Fritzen e Silva concluem, com base nessas teses e dissertações, que, embora as atuais políticas de incentivo à leitura tenham se popularizado, não há garantia efetiva de que toda a população

será privilegiada, e mesmo aqueles que têm acesso à escola não necessariamente vão se tornar leitores.

A partir dos resultados dessas pesquisas, que atribui quase que exclusivamente ao livro didático o fracasso no ensino de literatura, prevalece uma visão idealizada sobre literatura, como linguagem exclusiva na formação crítica dos estudantes, de certo modo um valor produzido por uma elite cultural. Por tal pressuposto, os estudantes das escolas públicas ficarão descapitalizados, num contexto em que a política pública para a educação no país privilegia a formação profissional, que ocorre no Ensino Médio. Considerando que é nesse período de escolarização que a literatura é incluída como conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, o contato do estudante com as obras literárias é reduzido por “força” do que propõe ser esse componente curricular. Se se levar em conta que a evasão escolar no Ensino Médio é muito alta, um número expressivo de jovens estará prejudicado, caso se confirme a crença no poder da literatura para a formação crítica.

Tendo em vista as questões apontadas nas pesquisas analisadas por Fritzen e Silva, e o direcionamento dado pelos autores daquelas teses e dissertações, deduz-se que a literatura continua gozando de grande prestígio na formação cultural dos jovens, ainda que tenha concorrentes como a música, o cinema e os programas de TV, além do universo espantoso de informações que a Internet oferece. A despeito da crença no prestígio da literatura, as práticas de ensino não têm dado uma contribuição de peso, quando se sabe que os estudantes quase sempre não encontram sentido na literatura ensinada. Como a formação docente é ignorada, enquanto objeto de estudo, no âmbito da pós-graduação, pode-se também deduzir que a literatura, ou pelo menos a concepção de literatura formulada pela tradição erudita e letrada, vai ficando cada vez mais distante dos jovens das escolas públicas.

Confirmando o que poderia ser uma inferência desprovida de dados sobre a ausência de pesquisas relacionadas à formação docente nos programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística, destaque-se o levantamento de teses feito por Rodrigo Santos (2011), da área da educação, a partir do qual o autor busca responder

à seguinte pergunta: “que contribuições para alcançar avanços e mudanças no trabalho com a leitura literária, recorrente em contexto escolar, estariam sendo oferecidas pelas teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil nos últimos anos?” O pesquisador justifica a escolha de teses pelo entendimento de que se espera, num curso de doutorado, que as pesquisas devam responder a questões sociais emergentes.

Colocando como objetivo maior em seu doutorado contribuir para a discussão realizada por disciplinas pedagógicas oferecidas nos cursos de Letras/Habilitação em Língua Portuguesa, e pelo entendimento de que tais cursos pretendem, em sua maioria, formar professores para uma atuação nos últimos anos da Educação Básica, Santos tomou como ponto de partida o ano de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/Lei 9.394/96, que integrou o Ensino Médio à Educação Básica no país. Com base nos dados coletados, referentes ao Ensino Médio, Santos delimita os assuntos a serem buscados nessas teses: ensino de literatura no Ensino Médio; formação de professores de Português; e formação de professores de Literatura. Para esse pesquisador, apesar das críticas feitas às abordagens dos textos literários e ao ensino de literatura no Ensino Médio, quando se pensa na formação dos professores de Língua Portuguesa é insípida a contribuição das teses de doutorado produzidas no Brasil. Também são mínimas as pesquisas relacionadas à formação do professor de Português. No tocante à formação de professores de literatura, o autor encontrou apenas 01 tese, de 1996, na qual se discute a formação de professores de Educação Básica e Superior, da área de Letras. No entanto, essa tese detém-se na constituição do perfil dos sujeitos de pesquisa como leitores - adianta Santos - e a sua autora conclui pela frágil formação leitora de tais sujeitos. A investigação feita pelo autor, a partir dos resumos das teses no Banco da CAPES, cobre o período de 1996 a 2007, último ano em que as teses foram disponibilizadas até o encerramento de sua pesquisa, em 2009, assim ele justifica.

Destaque-se aqui uma tese de doutorado, de Micheline Lage (2010), também na área de Educação, na

qual a autora desenvolve um estudo acerca dos “direcionamentos do ensino de Literatura nas faculdades federais de Letras (licenciaturas) do estado de Minas Gerais e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica”. Graduada em Letras e professora do Ensino Médio, a autora conclui que, apesar de se terem registradas ricas experiências literárias nessas faculdades, a universidade, como expressão da sociedade atual, pragmática, utilitarista, destaca Lage, “corre o risco de deslocar a literatura para dois eixos: o da distinção e o da pedagogização”. Contudo, observa que algumas instituições já apontam para um diálogo entre literatura e educação, como alternativa de renovação e ultrapassagem da dicotomia distinção/pedagogização da literatura.

Sem dúvida as preocupações que começam a se manifestar, como as de Rodrigo Santos e Micheline Lage, decorrem das inquietações de docentes que atuam no Ensino Médio. Esses professores constataam o fosso que se estabeleceu entre o ensino universitário e a Educação Básica, na qual os novos sujeitos que aí chegam expressam demandas e aspirações diversas, vivem e produzem uma textualidade híbrida, elaborada pelos fios da cultura popular-massiva e erudita, transtornando uma visão tradicional do ensino de língua portuguesa e de literatura. Essas questões se impõem desafiando a área de Letras à criação de um projeto político-pedagógico que oriente os licenciandos nas práticas de ensino que façam sentido para os estudantes, confrontando-os com a “necessidade de aprender”, e resultem numa relação prazerosa com o saber, pois o que está em jogo são as relações dos sujeitos com o saber, sua produção, sua apropriação e sua transformação, no entendimento do educador francês Bernard Charlot.

A “relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. (Charlot, 2000, p. 80). Ainda, “a relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o ‘aprender’ e o saber” (p. 80). Segundo Charlot, o conceito de relação com o saber implica também o conceito de desejo. É importante

compreender as múltiplas relações dos indivíduos com o aprender e, de modo mais específico, com os processos pelos quais o sujeito aprende, o que o mobiliza a aprender. *A relação com o saber é uma relação de sentido, de valor, entre um indivíduo ou um grupo e os processos ou produtos do saber.*

Por esse entendimento, a formação docente deve ser enfrentada e discutida no âmbito dos cursos de Letras por professores e pesquisadores da área. Particularmente em relação ao professor que vai ensinar literatura, deve-se ter a abertura para se promover deslocamentos radicais acerca da visão da literatura, que não pode ser compreendida como uma prática de escrita distanciada da cultura, e pensar os sujeitos que estão na escola pública, com suas demandas e expectativas em um processo de aprendizagem. Não se pode ignorar a contribuição singular dos estudos comparados, os quais, ao emergirem como disciplina nos programas de pós-graduação em Letras no Brasil, nos anos 1980, convocam a comunidade acadêmica para que se pensem as velhas hierarquias, o predomínio da teoria literária, responsável por conduzir a uma centralidade do literário, distanciando-o da cultura. E essa perspectiva favorece trabalhos mais instigantes com a literatura na Educação Básica. Na visão de Eneida Leal Cunha (1996), com a onda comparatista daquela década, “problemas e matérias pontuais afloram e são desenvolvidos”, promovendo

a desierarquização dos produtos da cultura e de formas do literário; a apropriação e operacionalização do conhecimento de outros territórios, de outras disciplinas; os nexos investigados ou promovidos entre literatura e outras linguagens; o jogo fascinante que relativiza ou reverte valores, conceitos e formas das ficções, das biografias, das relações de parentesco. Trabalha-se enfim nas intertextualidades, nas intersemioses e nas interdisciplinaridades. (p. 20)

Esses instigantes investimentos analíticos da literatura comparada vão se somar às também provocadoras reflexões produzidas pelos estudos contemporâneos de cultura. Tais estudos vão dar também uma contribuição

extremamente rentável para se pensar novas propostas de ensino de literatura, ao relativizarem as hierarquias e questionarem o valor do cânone literário estabelecido.

Ao investirem em análises acerca da pluralidade das culturas, por exemplo, esses estudos colocaram em questão a centralidade do literário, o que pode contribuir para que se rompa o impasse gerado com o conflito criado pelos interesses dos jovens da escola pública frente a um projeto de escolarização formal, particularmente quando se vive uma realidade que é fruto de temporalidades diversas. Os repertórios culturais dos novos sujeitos que frequentam a escola - sejam aquelas experiências e valores de uma formação cultural elaborada no passado, considerado pelo pensador marxista inglês Raymond Williams (1979) como residual, sejam os novos significados e valores, novas práticas, tidos pelo autor como força emergente - vão se cruzar com valores da cultura dominante, disseminados pela escola. Tais repertórios provocam um abalo das crenças em práticas cristalizadas, como a do ensino de literatura que vigora, implementado por um sistema educacional moldado pelas aspirações de segmentos sociais que fazem parte da cultura dominante.

Frente ao “residual” e ao “emergente” que provêm dos segmentos populares, o sistema educacional vê-se num impasse, mas segue cumprindo o seu papel, ao preservar uma prática cristalizada na abordagem da literatura, o que faz da escola o conservatório da alta cultura, a saber, a “tradição” literária. Ao se manter esse papel, são ignoradas as mudanças sociais ocorridas, como as trazidas pela cultura massiva, que também constituiu o seu campo, cujos produtos são desqualificados pelo sistema escolar. Por isso, os repertórios da cultura massiva, tão familiares aos jovens, entram de modo transversal no currículo escolar, que se encarrega de definir uma cultura legítima. Na análise que faz dos valores e forças que atuam na elaboração dos currículos escolares, em diferentes momentos, Tomaz Tadeu da Silva (2003) afirma que esse instrumento tem se constituído em objeto de preocupação de muitos teóricos, principalmente a partir da emergência, na década de 1970, de teorias pedagógicas críticas. Os

estudos realizados nessa perspectiva focalizam os processos de seleção, organização, distribuição e estratificação dos conteúdos curriculares. Segundo Silva, o fenômeno do multiculturalismo foi fundamental a esses questionamentos: provocou uma problematização dos currículos, atacando os valores da classe dominante neles veiculados, e questionou a exclusão das culturas populares e até do popular massivo promovida por uma organização curricular, o que expõe o jogo entre saber e poder.

Ainda com o autor, as teorias pós-críticas do currículo, produzidas no âmbito dos Estudos Culturais, significaram uma dilatação de questionamentos a serem considerados nessa problematização. Isso possibilitou à sua teorização articular a produção do conhecimento às relações de poder e à produção de identidades sociais, de gênero e sexualidade, apontando novos caminhos para se pensar o nexo entre conhecimento e indivíduo, enfim, as experiências humanas. Ao apontarem as relações sociais de dominação nesse jogo, os estudos contemporâneos de cultura vão favorecer que se pensem nos novos atores sociais da escola, favorecendo a construção de currículos nos quais as literaturas produzidas por diferentes sujeitos ganhem efetivamente espaço e sentido.

Como campo de produção do conhecimento, tais estudos emergem nos anos 1950 promovendo rupturas significativas, o que marca um posicionamento político e teórico, ao se preocuparem com a cultura popular e a dos *mass media*, desqualificadas pela cultura dominante. Com esses deslocamentos, as artes e a literatura são consideradas práticas culturais, minimizando assim o culto da arte pela arte ou a autonomia artística defendidos pela modernidade estética. Destaque-se a obra *The uses of literacy*, de Richards Hoggart, na qual aborda as experiências e os estilos de vida das classes populares da Inglaterra. Tendo vivido em bairros operários do Norte desse país, interessa a Hoggart o que vem da cultura popular, no contexto dos anos 1930 a 1950, quando a classe operária foi escolarizada, tendo acesso a livros, revistas e jornais, como também ao rádio e à televisão, meios de comunicação que passam a fazer parte do cotidiano dos operários. É no contexto dos anos 1950, cabe ressaltar, que o Leavisismo,

analisado por Simon During, é encampado como projeto de divulgação da “grande tradição” literária nas escolas para enriquecer o capital cultural dos jovens britânicos, na tentativa de livrá-los dos perigos da cultura de massa.

Segundo Ana Carolina Escosteguy, a pesquisa de Hoggart “inaugura a perspectiva que argumenta que no âmbito popular não existe apenas submissão mas, também, resistência, o que, mais tarde, será recuperado pelos estudos de audiência dos meios massivos”. (1999, p. 139). Tal perspectiva amplia as análises de Bourdieu, que postula que a escola é o lugar da reprodução cultural, bem como se torna fundamental para se entender os impasses postos pelos currículos escolares, que ainda preservam a importância da “tradição” literária. A resistência dos jovens aos textos dessa tradição pode, inclusive, contribuir com mudanças de ordem metodológica no ensino de literatura, forçando uma expansão do cânone na escola, a despeito do elitismo na defesa dessa tradição, já abalada com produções de segmentos sociais historicamente excluídos.

Assim, a expansão dos estudos da cultura, ao contrário das severas críticas que lhes são feitas - como a de que teriam liquidado os estudos literários - acompanhou, segundo o crítico norte-americano Jonathan Culler, a expansão do cânone literário. Culler contesta a ideia corrente de que os chamados estudos culturais fazem oposição aos estudos literários. Ao contrário, o que ocorre é um questionamento a uma tarefa dos estudos literários convencionais, que faziam, e ainda fazem, resalte-se, a “interpretação de obras literárias enquanto realizações de seus autores, e a principal justificativa para o estudo da literatura era o valor especial das grandes obras: sua complexidade, sua beleza, sua percepção, sua universalidade e seus potenciais benefícios para o leitor”. (Culler, 1999, p. 52). Continua o autor:

O trabalho nos estudos culturais se harmoniza particularmente com o caráter problemático da identidade e com as múltiplas maneiras pelas quais as identidades se formam, são vividas e transmitidas. Particularmente importante, portanto, é o estudo das culturas e identi-

dades culturais instáveis que se colocam para grupos – minorias étnicas, imigrantes e mulheres – que podem ter problemas em identificar-se com a cultura mais ampla na qual se encontram – uma cultura que é ela própria uma construção ideológica que sofre mudanças. (p. 52).

Em vista disso, e a despeito da escola recusar a ampliação do cânone literário, um trabalho com a literatura em sala de aula pode ser beneficiado pelas contribuições dos estudos contemporâneos de cultura, que têm o mérito de reconhecer as literaturas produzidas por diferentes sujeitos, ricas por trazerem a pluralidade das identidades sociais. Tais produções apresentam singularidades, demandas e valores desses protagonistas e fazem cair por terra a já sedimentada ideia de literatura universal, para que se fale “de ‘literaturas’ em condições históricas e socialmente específicas de produção e recepção”, como ressalta John Beverley (1994). Assim, uma prática de ensino da literatura que venha acolher essas produções literárias permitirá a escuta de experiências humanas, diversas e diferentes – expressas por sentimentos, ações e expectativas, mas silenciadas por vozes autoritárias.

Com esse entendimento, deve-se evitar que as produções textuais oriundas de segmentos populares sejam trabalhadas de modo limitado, como o que ocorreu com a literatura de Ferrés no livro didático *Linguagens: práticas de leitura e escrita*, o qual restringiu *Capão pecado* a exemplo de linguagem entre as “diversas formas”. Se persiste tal perspectiva, tais produções continuarão tendo uma visibilidade segregada, nos termos de Stuart Hall (2003), em suas discussões acerca das relações raciais. Em seu ensaio “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, esse sociólogo jamaicano alerta para os perigos que corre a luta dos negros - por mais espaços na sociedade - frente aos usos, feitos pela cultura dominante, dos repertórios e práticas culturais populares e dos negros. Tais usos, segundo Hall, se dão de modo regulado e controlado, produzindo uma visibilidade segregada. Desse modo, a cultura dominante se apropria das diferenças de uma forma que não faz diferença alguma, afirma Hall.

Dito isso, ao se ampliar nas práticas de ensino o re-

pertório de obras literárias que são produzidas por diferentes sujeitos, há que se explorar o diálogo do estético com o cultural, a fim de que os jovens estudantes encontrem os sentidos das obras, que lhes chegam como experiências de vida singulares, agora compartilhadas. Aí há que se ter em vista o sentido amplo de cultura, não devendo, portanto, restringi-la ao cultivo de formas estéticas, na busca de elevação e refinamento. A literatura ensinada deve ser uma prática cultural libertadora, a fim de que conduza os jovens não só ao exercício da leitura, como ao da escrita. Tal exercício já se encontra socializado nas redes digitais, quando se sabe do imensurável volume de textos literários produzidos na Internet, por diferentes sujeitos.

Exemplos dessas experiências também podem ser vistos fora da rede, ainda que a Internet venha a ser o veículo de divulgação por excelência. São os saraus literários, os “coletivos”, as “ações” poéticas e artísticas promovidos pelos escritores e artistas das periferias urbanas, em todo o Brasil, a exemplo do que faz Ferréz. Esses “coletivos” e “ações poéticas” convocam toda a comunidade a não só assistirem às intervenções ou *performances*, mas a se envolverem e produzirem seus textos, num exercício de criação que devolve aos participantes o sentido da literatura, num puro devir. Tais práticas culturais são extremamente ricas e interessantes para se pensar um processo saudável de desescolarização da literatura e se entender os deslocamentos feitos da noção de literário elaborada pela tradição letrada, noção que marcou distância entre público e leitor.

Portanto, para se recuperar o sentido das produções literárias, há que implicar o outro na relação com o saber, e o ensino deve tomar a literatura em seu devir, nos termos de Gilles Deleuze (1997), que entende a literatura como processo, criação, prática de escrita da ordem do inacabado. “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido”. (p. 11). Essa perspectiva ainda desloca a literatura de uma dimensão estritamente institucionalizada - nos currículos escolares -, em favor da vida, das experiências, de seus

sentidos, que explodem por diferentes linguagens. Um verso de Manoel de Barros sintetiza tal pretensão: “A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos”. Também com Ferréz se pode desarrumar a linguagem - “palavrão pra mim é FOME, Corrupção e Hipocrisia” - na busca de um trabalho com as literaturas que promova um reencontro dos estudantes com outras experiências individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- BEVERLEY, John. Por Lacan: da Literatura aos Estudos Culturais. *Travessia*; revista de literatura. Florianópolis: UFSC, ago.1994/jul.1995.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Estudos).
- CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, vol. 2, n°. 4, p. 27-36, abril, 1984.
- CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. PUC/SP: 2004. (tese de doutorado).
- CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*, Porto Alegre, ArtMed., 2000.
- CUNHA, Eneida Leal. Literatura comparada: alternativa institucional ou contingência finissecular? In. CUNHA, Eneida Leal, SOUZA, Eneida Maria de. (orgs.). *Literatura comparada: ensaios*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. (Coleção TRANS).
- DURING, Simon. Introduction a *The cultural studies reader*. London and New York, 1999.

- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org. e trad.). *O que é, afinal, os Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FANTINI, Marli. Machado de Assis. In. DUARTE, Eduardo Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*; antologia crítica. (Precursores). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. V. 1.
- FERRÉZ. *Capão pecado* é caçado em Minas Gerais. Disponível em <http://ferrez.blogspot.com.br/2009/09/capao-pecado-e-cacado-em-minas-gerais.html>. Acesso em 30/08/2012.
- FERRÉZ. Textos de *Capão pecado* proibidos na Bahia. Disponível em <http://ferrez.blogspot.com.br/2010/03/capao-pecado-proibido-na-bahia.html>. Acesso em 30/08/2012.
- FRITZEN, Celdon, SILVA, Danielle Amanda R. “Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?”. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1383.pdf. Acesso em 30/08/2012.
- HALL, Suart. Que negro é esse na cultura negra? In. SOVIK, Liv. (org.). *Da diáspora*; identidades e mediações culturais. Trad. Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque. Literatura marginal. Disponível em <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=638>. Acesso em 18/08/2012.
- LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado), FAE, Universidade Federal de Minas Gerais.
- NASCIMENTO, Elenilson. Hipocrisia na educação. Disponível em <http://ferrez.blogspot.com.br/2010/03/capao-pecado-proibido-na-bahia.html>. Acesso em 30/08/2012.
- OLIVEIRA, Antônio Almeida de. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. V. 4.
- OLIVEIRA, Sayonara Amaral. *Na transversal das cotações*; um estudo da recepção de Paulo Coelho nos blogs do escritor. Salvador, 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.
- PAIXÃO, Flaviane. Livro didático com palavras é motivo de controvérsia. Disponível em <http://ferrez.blogspot.com.br/2009/09/capao-pecado-e-cacado-em-minas-gerais.html>. Acesso em 30/08/2012.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

SANTOS, Rodrigo. Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio: um objeto de pesquisa a ser explorado. *Vertentes*, São João Del Rey, n. 2, Vol 19, 2011. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Rodrigo_Santos.pdf. Acesso em 30/08/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. 5ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

