

LITERATURA PARA TODOS

LEYLA PERRONE-MOISÉS

Universidade de São Paulo

Resumo

O artigo veicula reflexões sobre a atual crise da Literatura como disciplina escolar e universitária, tendo como um de seus principais eixos a leitura crítica de documentos do MEC, que versam sobre tal assunto.

Abstract

Based primarily on a critical reading of documents from the Ministry of Education and Culture about the topic, the paper conveys thoughts regarding the current crisis of Literature as a course of study in schools and universities.

Palavras-chave

Literatura;
ensino médio;
universidade.

Keywords

Literature;
high school;
university.

A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer. Há vinte e cinco anos, em seu último curso no Collège de France, Roland Barthes já dava como certo que a “literatura” estava se tornando algo “arcaico”: “A literatura, como Força Ativa, Mito vivo, está não em crise (fórmula fácil demais), mas talvez em vias de morrer”. E um dos “sinais de desuso” apontados por Barthes era o desprestígio de seu ensino: “Seria necessário, antes de qualquer coisa, fazer um balanço sério acerca do ensino da literatura”.¹

Recentemente, Antoine Compagnon, discípulo de Barthes que se tornou o teórico da literatura mais respeitado na França atual, fez um triste diagnóstico da questão. No alentado artigo “Après la littérature”,² ele diz o seguinte:

Tendo escolhido ensinar a literatura francesa na universidade, nos anos 70, embarcamos num navio furado, fazendo água, afundando lentamente; ele não afundará, sem dúvida, antes que atinjamos a idade da aposentadoria, mas nós o transmitimos num estado desesperador. A presença da literatura no mundo não cessa de se reduzir, como uma pele de onagro; os estudantes que chegam aos cursos de letras na universidade não são mais leitores apaixonados; não sabem – como se ninguém os tivesse informado disso – que o estudo das letras passa pela prática assídua da leitura.

No Brasil, é comum e generalizada a queixa dos professores universitários de que os alunos ingressantes nos cursos de graduação em Letras não gostam de ler. Um dos últimos testemunhos nesse sentido foi dado por João Cezar de Castro Rocha, professor da UERJ:

¹ Roland Barthes, *La préparation du roman I et II*, Paris, Seuil-Imec, 2003, p. 353 (ed. brasileira: *A preparação do romance v. I e II*, São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. 306.

² In *Le Débat* n° 110, mai-août 2000, Paris, p. 137.

Nas aulas que ministro de literatura comparada, sempre ocorre um ritual incômodo. No início de cada semestre, busco identificar o repertório de leitura dos alunos, a fim de estabelecer o diálogo intertextual que justifica a disciplina. Contudo o resultado da iniciativa é melancólico. [...] Na pós-graduação, o saldo é semelhante. O necessário viés da especialização transformou-se em vício. Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa sobre autores de sua estima.³

As dificuldades de leitura e de escrita, detectadas nos alunos, atingem, de modo mais agudo e previsível, as áreas de Letras e Ciências Humanas, áreas em que a linguagem verbal é objeto de estudo e/ou ferramenta indispensável para o acesso ao conhecimento. Sabemos todos que a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita. O estado calamitoso de nosso ensino básico e secundário é de conhecimento geral, e tristemente comprovado pelos resultados dos estudantes brasileiros em provas de âmbito nacional e internacional. E não apenas no que tange à linguagem verbal.

Os professores universitários verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado de coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. Afinal, não é culpa deles. O básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. Ora, o país é enorme, a massa de alunos e professores é, justamente, uma massa; as diferenças de qualidade de ensino entre os estabelecimentos públicos e privados, entre as diferentes regiões do país, são notórias mas incalculáveis. Além disso, a preocupação com os currículos e a didática ficam a cargo de inúmeras comissões do Ministério da Educação, constituídas por especialistas recrutados em todo o país que, em virtude do gigantismo desse, não são conhecidos pelos de outras regiões ou universidades. Ou, estranhamente, por empresas externas de consultoria do MEC.⁴

As publicações didáticas mais ou menos resultantes das orientações do MEC são objeto do maior e mais rentável mercado editorial brasileiro, e é praticamente impossível tomar conhecimento de todos os manuais que circulam no país. E, finalmente, o próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) no básico e no secundário, parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutores, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas do básico e do secundário.

³ João Cezar de Castro Rocha, "Retorno à literatura", *Folha de S.Paulo*, 28.11.2004, caderno Mais!.

⁴ Conforme informação dada pela assessora de comunicação do MEC, Ana Galluf, ao *Jornal Extra Classe* nº 74, Simpro/RS, agosto de 2003. Na mesma ocasião, a assessora informava que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), redigidos no governo anterior, eram doravante desaconselhados pelo MEC e não estavam mais sendo distribuídos por escrito. A assessora do MEC dizia que os PCN ainda estavam sendo avaliados. De fato, eles o foram em 2004, em documento a que me referirei mais adiante.

As inquietações e queixas dos universitários deveriam, entretanto, encaminhá-los para análises e propostas referentes à raiz de seus problemas docentes. É uma verdade e um lugar-comum dizer que a maior função dos cursos de Humanidades (Letras e Ciências Humanas) é a função crítica. As Humanidades são o lugar onde a sociedade crítica a si mesma, onde se estimula o senso crítico dos alunos etc. Mas a atitude crítica, salutarmente mantida e incentivada, sobretudo num país que conheceu, em passado recente, vinte anos de regime autoritário, permanece solitária e quase inócua se ela não for acompanhada de propostas concretas para alterar um estado de coisas criticável. Da Universidade, esperam-se críticas, mas também propostas. E é nesse ponto que verificamos certo comodismo, e até mesmo certa arrogância na conduta dos professores universitários, entre os quais me incluo. Os alunos nos chegam cada vez mais ignorantes, isso é lamentável, mas não podemos fazer nada a esse respeito – é o que geralmente se ouve dizer.

Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. Ora, para ficar apenas em minha área, quantos de nós, professores de línguas e literatura, lemos com atenção os pareceres e decretos que resultam nas diretrizes nacionais do MEC para o ensino secundário de língua e literatura? É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e de salas de aula no país. Mas, se elas não são lidas pelos universitários (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanando de instâncias supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana.

Ora, entre 2001 e 2002, notou-se o "desaparecimento" da disciplina Literatura no ensino médio de vários estados brasileiros. O ensino da literatura foi substituído por ou diluído sob a fórmula "comunicação e expressão". O sumiço da literatura provocou alguns protestos isolados.⁵ Mas não aconteceu nenhum movimento geral de repúdio a esse "desaparecimento", nenhum abaixo-assinado de alcance nacional. Em 2000, na França, a ameaça da retirada do ensino literário tradicional dos currículos do ensino médio ocasionou nada menos que a queda do ministro da

⁵ Alfonso Romano de Sant'Anna, "Acabar com a literatura?", *O Globo*, Rio de Janeiro, 1º.12.2001; Claudio Willer (então presidente da União Brasileira de Escritores), "Em defesa da literatura", *Jornal da USP*, 11-17 março 2002, e *Agulha*, Fortaleza/São Paulo, junho de 2002. No mesmo número do *Jornal da USP* (11-17 março 2002), figura a matéria: "Escolas buscam modelo de ensino – Críticas severas são feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, que estaria desestimulando os estudos literários...". Manifestavam-se aí as professoras da USP Maria Helena Nery Garcez, titular de Literatura Portuguesa da FFLCH, e Neide Luzia de Rezende, responsável pelo curso de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na Faculdade de Educação. Jeferson Assunção, no *Jornal Extra Classe* nº 74, já citado, repercutiu as críticas de Claudio Willer, esclarecendo de que esse teria sido alertado para o problema pelas professoras Izabel Faria, do Gabinete de Leitura do Rio de Janeiro, e Maria Helena Garcez, da USP. A matéria inclui também considerações da professora Zilá Bernd, da UFRS. Em setembro de 2003, a Academia Brasileira de Letras manifestou-se pedindo a volta do ensino da literatura nas escolas. Ver <www.estadao.com.br/educando/noticias/2003/set/19/43.htm>.

educação, Claude Allègre.⁶ Os sindicatos de professores, numerosos e muito organizados, promoveram enormes manifestações nas ruas de Paris, às quais aderiram multidões de alunos e pais de alunos. Um abaixo-assinado intitulado “É a literatura que se assassina na rua de Grenelle [sede do Ministério da Educação]”, publicado com grande destaque no jornal *Le Monde*,⁷ e subscrito por numerosos escritores e intelectuais, teve forte influência na destituição do ministro infeliz. O debate se prolongou por várias semanas no mesmo jornal. E mais ainda: nos meses subsequentes, multiplicaram-se, na Universidade, os colóquios e as publicações coletivas para discutir a situação do ensino da literatura no país.⁸

Em Portugal, o Ministério da Educação pôs em discussão um documento assinado por numerosos professores que protestavam contra uma “Proposta de Reforma do Ensino Secundário” na qual o ensino da literatura era minimizado. Vale a pena citar o fim desse documento:

Um ensino da língua materna que prescindia da literatura, que evite pensar aquilo a que chamamos “literatura”, ou que lhe reserve um alojamento separado e “protegido” por uma porta estreita, é o ensino de uma língua reduzida, empobrecida e amputada. Na medida em que se fecha o leque de possibilidades de encontro com a literatura (para muitos que talvez só na escola a possam encontrar), um tal ensino tenderia a ser uma derrogação injusta do princípio de igualdade de oportunidades. Mais precisamente, negaria a igualdade de oportunidades de acesso à literatura – uma das maneiras pelas quais nos figuramos e nos reconfiguramos como humanos (19.01.2003).⁹

Por que estabeleço esses paralelos? Não, certamente, para mostrar que o que acontece em outros países deve servir-nos de modelo. Mas para evidenciar: 1) que a questão do ensino da literatura é um tema candente e mundial; 2) que a sociedade mobilizada tem forças para resistir a posições governamentais que afetem o ensino de seus jovens.

Quem se dispuser a dedicar algumas horas à leitura dos documentos do Ministério da Educação brasileiro, referentes ao ensino da literatura, terá algumas surpresas. A primeira é a de verificar que essa área não se chama mais “Língua e literatura”, mas “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. O título já diz muito. Estamos em tempos de “linguagens” no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia. O documento do MEC tem como finalidade “delimitar a área”, com base na proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está

⁶ Ver a esse respeito, e a respeito do declínio mundial dos estudos literários e suas causas, meu artigo “Em defesa da literatura”, *Folha de S.Paulo*, 18.6.2000, caderno Mais!.

⁷ “C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle”, *Le Monde*, 4.3.2000.

⁸ *Après la littérature*, nº especial de *Le Débat*, nº 110, maio-agosto de 2000; *Littérature & Enseignement*, dossiê da revista *Europe*, nº 863, março de 2001; *Propositions pour les enseignements littéraires*, org. por Michel Jarrety, Paris, PUF, 2000 (atas de um colóquio sobre o futuro do ensino literário, realizado na Sorbonne em maio de 2000).

⁹ O documento pode ser encontrado no site <www.fl.ul.pt/dep_romanticas/carta_aberta_ao_mne.htm>.

registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98.¹⁰

O “trabalho sistemático e organizado com a linguagem” (aqui, no singular) é reconhecido como uma “área básica” para “que o aluno possa participar do mundo social”. Informam-nos de que “a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc.” A ordem das disciplinas elencadas é, já por si, curiosa. A própria ciência da linguagem verbal, a linguística, aparece em penúltimo lugar, e a literatura fica ausente, embutida no etc. A minimização da importância da linguagem verbal fica evidente nos parágrafos seguintes: “A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento”. Bakhtin e o “caráter dialógico da linguagem” são referidos logo depois. Mas, como em outros documentos congêneres, o “dialogismo” de Bakhtin é reduzido ao “diálogo” entre diferentes códigos e diferentes usuários, esquecendo ou omitindo que esse conceito foi criado no âmbito da grande literatura, mais especificamente a partir da obra de Dostoiévski. O conceito bakhtiniano será lembrado em muitos pontos do documento, sempre com a mesma acepção banalizada de “diálogo”: entre indivíduos, grupos, entre professor e aluno etc.

“Toda linguagem carrega dentro de si uma visão do mundo”, dizem-nos. De fato, comprovando esse truísmo, a linguagem desse documento carrega uma “visão do mundo”:

Por exemplo, no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o valor econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade.

Entenda-se: adeus à “norma padrão”, que emana de uma elite interessada apenas em legitimar seu poder político e econômico. O aluno deve ser incentivado a desconfiar da “norma padrão”, com um “espírito crítico que não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade”. Com que instrumentos de análise, podemos perguntar? Com que linguagem? Com seu repertório próprio, aquele que ele possui “naturalmente”, que seu ambiente social, geralmente pobre em nosso país, lhe fornece?

Na mesma orientação “crítica”, informa-se que muitas teorias da linguagem foram criadas e, depois, “se perderam no tempo”. Conclusão filosófica: “No movimento da procura humana por respostas às práticas sociais, outras virão”. Assim, deve-se abandonar “o conservadorismo de determinados pontos de vista”, e deve-se “procurar a herança do agora” (seja lá o que isso for). Pobre aluno a quem não se oferece nenhum ponto de partida sólido para a sua “escolha individual”. “Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados

¹⁰ Ver <www.mec.gov.br/semtec/ftp/Linguagens.doc>.

e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar”. O paradoxo aí embutido é um dos grandes problemas da globalização: o reforço espontâneo ou estimulado da “identidade” choca-se com a pretensão de entendimento e acolhida da “alteridade”, conceito igualmente prezado nos discursos atuais. Outro paradoxo, não geopolítico mas simplesmente político, exprime-se nesse enunciado. Considerando “a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais”, encoraja-se ao mesmo tempo a “preservação da identidade” e o reconhecimento de outras linguagens, promovendo a interação entre elas. Exceto aquela linguagem das “instituições que autorizam a autorizar”, por exemplo, a da instituição escolar tradicional, e de seu representante, o professor. E o próprio MEC não é uma instituição (talvez mesmo a maior) que “autoriza a autorizar”?

Chega-se, assim, à “literatura”, palavra, aliás, cada vez mais rara nos documentos oficiais. Os despropósitos emitidos no documento foram apontados e comentados por aqueles que o contestaram, nos artigos referidos. Mas como poucos professores de literatura parecem ter tomado conhecimento do assunto, vale a pena lembrá-los. Lê-se ali: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho, não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno”. Ora, essas explicações não fazem sentido para o aluno, exceto se o professor for capaz de as fornecer de modo acessível e convincente. Afinal, não é essa a função do professor de literatura? Em seguida, narra-se uma situação de sala de aula. “E Drummond?”. Os alunos responderam: “Drummond é literato porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”. A única reação registrada pelo professor assim inquirido é de “grande surpresa”. Por quê? Porque ele não tem resposta à pergunta do aluno? Por que ele também não sabe a diferença entre um texto e outro? Ou por que o aluno já está tão incentivado a desconfiar da autoridade do professor (um chato, como Drummond), que espera ser ouvido, mais do que ensinado? O que é ressaltado é a primazia do aluno: “A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos”. Deixar falar e escrever de todas as formas é compatível com a organização dos textos?

É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truismo por truismo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar.

Fala-se muito, nesse documento, da “socialização do aluno”, mas um acordo social básico é esquecido: a relação professor-aluno. O aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências. O professor está naquele lugar para ensinar, já que supostamente ele já adquiriu certos conhecimentos e competências transferíveis, postos à prova em várias etapas de sua carreira:

diplomas, concursos, teses, cursos de especialização etc. Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender em que patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.¹¹

Ora, o embasamento teórico desse documento é insistentemente sociológico-político. Assim, a língua portuguesa não é definida como base da constituição e da expressão dos sujeitos que a praticam, como um patrimônio cultural construído por meio de uma história que se transforma, mas nem por isso pode ou deve ser esquecida e rejeitada. A língua portuguesa é sumariamente definida como “fonte de legitimação de acordos e condutas sociais” (expressão muito cara aos redatores do documento, que a repetem com visível agrado). Pressupondo que esses acordos e condutas tenham sido criados por instâncias políticas e econômicas oligárquicas e malévolas, conclui-se que a língua não deve ser mais ensinada de modo institucional: “No processo interlocutivo há imposições sociais de hierarquia entre os pares que procuram refrear a verbalização de pensamentos e sentimentos considerados como ‘subalternos’ ou não referendados pelas autoridades que autorizam e controlam comportamentos pela linguagem”. Disso decorre que: “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura”. A literatura “integra-se à área de leitura”? O que quer dizer isso? Desde quando se pode falar de literatura sem leitura, sendo necessário “integrá-la” a essa área aparentemente outra?

O ensino da literatura é tolerado, mas apenas como uma das diversas formas de texto, um exemplo entre outros:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou, no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade, indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética.

Pobre Guimarães Rosa, reduzido a uma província da brasilidade, considerado como mero documentalista de costumes e legitimador de acordos sociais! E pobres críticos, nacionais e internacionais, que mostraram, aparentemente em vão, a

¹¹ Um professor francês fez um saboroso comentário à alegação de que a literatura seria elitista, por ser difícil: “Alguém poderia afirmar, sem rir, que uma equação de segundo grau é mais elitista do que uma simples adição porque os espíritos capazes de resolvê-la são menos numerosos?” (Michel Jarrety, “L’avenir d’un passé”, in *Europe* n° 863, *op. cit.*).

universalidade do sertão de Rosa, o alcance metafísico de seu universo, o conhecimento do humano em geral, a inventividade, a originalidade, a riqueza e a beleza de sua linguagem!

A preocupação maior é com o conhecimento e inter-relacionamento das linguagens, verbais e não-verbais. No afã de modernização, o documento se conforma à primazia internacional da multimídia. O problema não está no reconhecimento das grandes mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática, mas numa espécie de deslumbramento com elas, em detrimento de outros meios mais antigos, como o livro. De fato, o aluno de hoje está mais familiarizado com a linguagem visual, e nada impede que se mostre a ele a relação da literatura com o cinema, por exemplo. Muitos adolescentes começaram por *Harry Potter*, o filme, e a partir dele descobriram o prazer da leitura de *Harry Potter*, o livro. E de *Harry Potter* poderão passar, mais tarde, a obras melhores. A ênfase colocada na informática, no conjunto do documento, se presta a mais confusões. Ninguém negará que qualquer pessoa, hoje em dia, necessita da informática. Mas a informática é tratada aí como uma “linguagem”, quando ela é um instrumento, uma ferramenta que necessita, prioritariamente, da linguagem verbal.

A conclusão geral merece ser citada:

Al ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna.

A última frase é solene, mas problemática. A linguagem é apenas “parte do conhecimento de si próprio e da cultura”? Que “responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna” se poderá esperar de um aluno que tenha sido levado a relegar a gramática e a literatura a um “segundo plano”?

Muitas dessas questões foram analisadas, num novo documento elaborado pelos professores Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe, da Unicamp, em 2004.¹² Após uma excelente análise da crise do ensino secundário, ocorrida a partir de meados da década de 1960, e da situação do ensino da literatura nesse contexto, os autores do documento fazem críticas ao documento anterior, críticas freqüentemente muito próximas das que fiz nos últimos parágrafos.¹³ Com grande capacidade de

síntese, redação clara e enunciação ponderada, os autores citam os pontos duvidosos e os resultados da visão “populista” e “caritativa” que orientava as diretrizes de 2001:

- a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases e resumos. (p. 62-63)

Com muita propriedade, os autores apontam, como causas gerais desse estado de coisas, as profundas alterações trazidas pela literatura moderna e contemporânea, a conseqüente “dissolução de padrões” e a desconfiança nos cânones. Segundo eles, enquanto o extraordinário desenvolvimento da lingüística foi assimilado e aproveitado nas diretrizes relativas ao ensino da língua portuguesa, instalou-se uma indefinição, e mesmo uma desconfiança, no que se refere ao ensino da literatura, autorizando “seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do ensino médio”. Isso porque: “Além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais, insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como adereço que distrai” (p. 72). Os autores também apontam o descompasso entre aquele documento e o que se pede dos alunos, no Enem e nos vestibulares.

Na parte final, intitulada prudentemente “Algumas idéias”, os autores definem o que distingue o texto literário de outros tipos de texto e defendem, de forma não-normativa, o ensino do cânone, pois embora reconhecendo que “a vida literária dentro da história cultural de um país não erige padrões eternos e por isso mesmo não define normativamente quadros definitivos de referência para a posteridade”, “não é possível uma cultura sobreviver sem tais padrões” (p. 78).

Muito importante, a meu ver, é a conclusão do documento, condenando um descaso que priva, justamente, os alunos das classes sociais desfavorecidas da fruição da literatura:

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 às exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola [...] Nesse sentido, abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos: aquele que, ao fazer uso da linguagem, exercita continuamente sua liberdade. (p. 79-80)¹⁴

¹⁴ Essa definição final lembra muito as colocações de Jean-Paul Sartre, em “Qu'est-ce que la littérature?” (in *Situations II*, Paris, Gallimard, 1948), texto no qual o ensaísta define repetidamente a prática literária como “exercício de liberdade”. Quanto à função ética do ensino literário, estranho, na bibliografia desse documento, a ausência de textos de Antonio Candido, fundamentais para a questão, como “A literatura e a formação do homem” (in *Textos de intervenção*, org. Vinicius Dantas, São Paulo, Duas Cidades, 2002, p. 77-92) e “O direito à literatura” (in *Vários escritos*, 4.ed., São Paulo, Rio de Janeiro, Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-91). Considero, também, que o texto de Roland Barthes mais adequado à discussão seria não *Le plaisir du texte*, demasiadamente

¹² Ver em <www.portal.mec.gov.br/seb/pdf/o3Literatura.pdf>.

¹³ Esses parágrafos foram escritos por mim antes que o novo documento fosse divulgado. Achei oportuno mantê-los porque minha argumentação, embora concordante, não é idêntica à desse parecer, e porque nunca é demais lembrar os equívocos a que pode estar submetido o ensino da literatura. A existência do documento anterior comprova que muitos professores de literatura pensam daquela maneira, e o novo documento, por enquanto, consta no portal do MEC apenas como texto preliminar utilizado em “PCNEM em debate”.

Vejam, agora, o que acontece com as diretrizes referentes ao ensino superior da literatura. Examinemos as “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, parecer CES 492/2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, em 3 de abril de 2001, homologado em 4 de julho do mesmo ano, adotado oficialmente em 2002 e, segundo o Portal do MEC, ainda vigente.¹⁵

A ênfase é posta, desde o início, na “atuação no mercado de trabalho”. Ninguém duvida de que o objetivo principal dos cursos de Letras, como o de qualquer outro curso universitário, seja a formação de profissionais competentes e integráveis no mercado de trabalho. Mas em que consiste essa formação? Resposta: “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Esse objetivo, sem dúvida louvável, parece convir melhor a um curso de Comunicações, ou de Sociologia, já que a linguagem verbal merece apenas um “especialmente”. Por que manter, então, a antiga e superada palavra “Letras”? As disciplinas ensinadas e estudadas nos cursos de Letras não são as Línguas, as Literaturas, a Lingüística, a Teoria Literária, a Tradução? Todas elas não tratam da linguagem verbal? Ou a aconselhada “flexibilização do currículo” supõe a caducidade dessas disciplinas? Quanto à “consciência de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, essa é o dever de todo e qualquer cidadão, letrado ou não, e não define especialmente o formando em Letras.

Como nos documentos referentes ao ensino secundário, minimiza-se aí a importância da linguagem verbal, e mais ainda, de sua expressão mais refinada, a literatura. Privilegia-se, em vez delas, a palavra “cultura”, dando-se “prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade”. O uso atual, e vago, da palavra “cultura” e seus derivados (intercultural, multicultural) vem dos Estados Unidos, onde ocorreu, nos anos 1980, o chamado “cultural turn”. Tendo significado anteriormente, no Ocidente, o conjunto das obras de pensamento e de arte que constituíam o patrimônio das nações, passou a designar comportamentos de grupos cada vez mais particulares.¹⁶

Enfatizam-se também, nesse documento, “o uso das novas tecnologias” e “a utilização dos recursos da informática”, cuja aprendizagem não compete ao curso de Letras e cuja utilização é desnecessariamente aconselhada a seus docentes e alunos, todos já usuários habituais desses recursos. Também parecem desnecessárias e pouco específicas as seguintes recomendações:

pessoal, mas “Réflexions sur un manuel”, in *L'enseignement de la littérature* (Colloque de Cerisy, 1969, Plon, 1971 [ed. bras.: “Reflexões a respeito de um manual”, in Roland Barthes, *O rumor da língua*, São Paulo, Martins Fontes, 2004].

¹⁵ Ver <www.portal.mec.gov.br/sesu/ftp/ces/ces0492.doc>.

¹⁶ Ler, a esse respeito, o inteligente e divertido artigo de Terry Eagleton, “Balzac encontra Beckam”, publicado originalmente na revista *New Stateman* e traduzido no caderno *Mais!* da *Folha de S.Paulo* (5.12.2004). Diz Eagleton: “Onde antes ‘cultura’ significava Bach ou Balzac, ela se ampliou para incluir a cultura da praia, a cultura policial, a cultura dos surdos, a cultura da Microsoft, a cultura gay, a cultura dos pára-quadristas e assim por diante”.

O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

A menos que se pressuponha, como parece ser a opinião das redadoras do parecer, que os profissionais de Letras tendem a ser pouco éticos, desprovidos de senso crítico e acomodados a velhas formas de conhecimento e de ensino.

Todos esses documentos evidenciam um fato: a Literatura é uma disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça; são sintoma. O desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura” ou “literatura difícil”, representada pelos textos canônicos dos países e línguas, é um fato histórico universal. Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda lêem, em manuais de auto-ajuda, mais reconfortantes do que os textos literários.¹⁷

Como instituição, a “literatura” está em declínio; como prática, ela está (como sempre esteve) em mutação. O que está em questão não é a salvação da literatura como prática de escrita e leitura. A literatura, nas grandes formas de ficção e poesia, continua sendo largamente praticada e consumida, como comprovam as grandes tiragens editoriais, o afluxo de um largo público aos eventos literários (cursos livres, salões do livro, bienais, prêmios etc.). A literatura, como prática, não precisa de nenhuma defesa especial. Novos gêneros estão surgindo, e talvez não estejamos ainda em condições de reconhecê-los. De qualquer maneira, novas práticas só podem ser reconhecidas em confronto com as antigas, às quais elas se opõem ou contrapõem. O que está em questão, por isso mesmo, é a salvação da Literatura como disciplina escolar e universitária. A ameaça sofrida pela disciplina Literatura tem caráter universal, como comprovam os numerosos debates a esse respeito realizados em países como os Estados Unidos, onde ela foi considerada “finished for good” pela maior associação literária americana, a *Modern Language Association*, em 1995, e a França, nas polêmicas curriculares de alcance nacional, em 2000. No Brasil, o “desaparecimento” da literatura no ensino, tão evidente como naqueles países, tem causado pouca comoção.

A pergunta subjacente a todas essas propostas de diminuição ou de eliminação do ensino literário é a seguinte: por que ensinar literatura? Sintetizando o que tem sido dito por numerosos teóricos, responderíamos: 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação

¹⁷ Tratei longamente dessas questões em meu livro *Altas literaturas* (São Paulo, Cia. das Letras, 1998) e em alguns artigos: “Em defesa da literatura” (*op. cit.*), “Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura”, in *Inútil poesia* (São Paulo, Companhia das Letras, 2000).

de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de auto-conhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.¹⁸

Sendo o texto literário um texto tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do Ensino Médio? 1) porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer; 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo).

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundando em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. Um exemplo disso, que deveria ser levado em conta pelos formuladores das diretrizes curriculares oficiais, é o caso do escritor Ferréz, autor de *Capão pecado*, livro bem recebido pelo público e pela crítica. Oriundo de Capão Redondo, um dos bairros mais problemáticos da periferia de São Paulo, ele conta, em entrevista, como a literatura mudou sua auto-estima e como isso pode “contaminar toda a comunidade”. Ora, ao ser perguntado que livro mudou sua vida, a resposta foi: *Madame Bovary*, de Flaubert!¹⁹

Esse caso nos permite refletir sobre o repertório de autores e obras que deve constar nos currículos. A excessiva preocupação com o “contexto social” e a “identidade”, que aparece em todos os documentos do MEC, assim como o temor de um “elitismo” que caracterizaria o ensino dos textos “canônicos”, deu origem a uma desconfiança com relação a esses textos no ensino secundário. Cavou-se assim um buraco entre o secundário anticanônico e os programas canônicos dos vestibulares. O resultado é o artificialismo dos estudos literários nos cursinhos, baseados muitas vezes em resumos de “grandes” obras e de apreciações gerais a respeito delas.

Ora, o ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante. O livro ainda é o objeto cultural mais barato e acessível, e o texto do *Dom Quixote* ou de *Dom Casmurro* é o mesmo, num volume encadernado em papel bíblia ou num exemplar de banca de jornal. Além disso, sem o ensino específico da leitura literária, haveria uma contradição entre as louváveis iniciativas governamentais e as diretrizes oficiais para o ensino: o paradoxo da criação de bibliotecas sem que a escola se preocupe em formar leitores. Se os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz. Quanto à especialização em literatu-

ras estrangeiras, ela não constitui necessariamente um afastamento da cultura brasileira, porque esta é o fruto da assimilação de muitos aportes estrangeiros e sobretudo porque qualquer reivindicação do “autenticamente nacional” é um erro antropológico de base. E porque a boa literatura é, por definição, universal.

Quanto à preocupação com o “politicamente correto”, que leva os professores universitários de literatura a preferirem os “estudos culturais” de tipo norte-americano, dentro dos quais as obras são escolhidas em razão de sua temática e não em razão de sua qualidade estética, haveria ainda muito a dizer. Afinal, ensinar literatura é sempre um ato político, pois, como diz Adorno, qualquer que seja sua temática, a poesia desvenda o “fundamento qualitativo” da sociedade. Deve-se, segundo ele, “não fazer abusivamente dos textos poéticos o objeto de demonstrações sociológicas, mas fazer de modo que a relação desses textos com o social desvende algo que lhes é essencial, algo de seu *fundamento qualitativo*”. A grandeza da obra de arte – diz ele ainda – é a de “deixar falar aquilo que a ideologia dissimula”.²⁰

Muito semelhantes a essas colocações de Adorno, em *Discurso sobre a poesia lírica e a sociedade* (1958), são as de Antonio Candido, em *Literatura e sociedade e*, especialmente, “O direito à literatura”, conferência de 1988 em que ele situa a literatura como um “bem incompressível” a que todos têm direito. A literatura, diz Antonio Candido, “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Também é apontada, por ele, a injustiça social dessa privação:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante.²¹

Palavras sábias que deveriam provocar a reflexão daqueles professores de literatura que, desejando ser democráticos, privam os alunos dos textos “difíceis”, supostamente elitistas. Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os “autores canônicos” (Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade...), porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de “introdução”, e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais e televisões, ou na internet.

Apesar de tudo, ainda se ensina Literatura. Inúmeros professores, no Brasil e no mundo, dedicam-se com amor e competência a essa profissão desprestigiada e ameaçada, inteirando-se das mutações contextuais do presente e buscando novas formas de nelas incluir o estudo dos textos literários. É para incentivá-los a resistir e a continuar que as reflexões deste artigo podem ter alguma utilidade.

¹⁸ Ver, entre outros: Antonio Candido, “A literatura e a formação do homem”, *op. cit.*

¹⁹ “Com as próprias mãos”, entrevista publicada no suplemento Folhateen, da *Folha de S. Paulo*, no dia 6.6.2005.

²⁰ Theodor W. Adorno, *Notes sur la littérature*, Paris, Champs-Flammarion, 1984, p. 46-8.

²¹ Antonio Candido, “O direito à literatura”, *op. cit.*