

A (DE)FORMAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: A LITERATURA MESMO EM PERIGO

THE (DE)FORMATION IN HIGH SCHOOL: LITERATURE IN DANGER

LA (DE)FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: LA LITERATURA MISMA EN PELIGRO

Erico Gleria ¹

RESUMO: Pensando em um fenômeno perceptível nas aulas de literatura no ensino médio, onde se nota um desgaste no trato com o texto literário, fez-se necessário repensarmos o papel de dois agentes envolvidos diretamente: aluno e professor. De um lado, há alunos desinteressados para com a literatura, de outro, temos professores que, muitas vezes, desconhecem até mesmo o sentido do termo. Temos então a escola no centro das nossas observações.

ABSTRACT: Thinking of a noticeable phenomenon in literature classes at high school, where it is noted a wear in dealing with the literary text, it was necessary to rethink the position of two agents directly involved: students and teachers. On one side, there are uninterested students on literature, on the other hand, we have teachers who often ignore even the real meaning of the term. Thus, we have the school in the center of our observations.

RESUMEN: Pensando en un fenómeno perceptible en las clases de literatura en la enseñanza secundaria, donde se nota un desgaste en el tratamiento con el texto literario, se hace necesario repensar el papel de los agentes directamente involucrados: alumnos y profesores. Por un lado, hay alumnos desinteresados por la literatura, y por otra parte, tenemos maestros que a menudo desconocen aún el significado del término mismo: literatura. Desde luego, tenemos la escuela en el centro de nuestras observaciones.

1 Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackpesquisa/Capes. E-mail: e.gleria@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; ensino médio; aula; contemporaneidade.

KEYWORDS: Literature; high school; classes; contemporaneity.

PALABRAS CLAVE: Literatura; enseñanza secundaria; clase; contemporaneidad.

Considerações iniciais

“Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou”. O presente trabalho é fruto de uma reflexão que, em parte, tende a concordar com a citação presente no senso comum, e em outra, tende a refutá-la sobremaneira. Este artigo traz, como pano de fundo, um cenário de 15 anos de prática pedagógica, voltada para o ensino de literatura nos mais diversos segmentos: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, “Cursinhos” e Ensino Superior, trabalhando com literatura de expressão em língua portuguesa, nomeadamente na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL), na remota ilha asiática de Timor Leste.

Tal prática, iniciada em colégio da rede pública, localizado na extrema periferia de São Paulo: Jardim Ângela (zona sul), foi acrescida de múltiplas experiências: cursinho, onde o público alvo é a camada mais favorecida da sociedade; colégio particular em zona periférica: Arthur Alvim (zona leste); até chegar a colégios de classe média-alta em localização privilegiada na zona norte de São Paulo e o ensino superior no exterior. Foi a somatória dessas vivências como professor que emprestaram a este pesquisador suas realidades na medida que originaram as dúvidas motivadoras desta pesquisa.

Apenas 15 anos de experiência pode parecer pouco, mas para a maior parcela dos professores representa a metade da carreira, visto que a aposentadoria acontece aos 30 anos de exercício. Tendo vivenciado as mais diversas experiências pedagógicas e experimentado, por várias vezes, o sabor do fracasso docente, e por muitas outras, o do sucesso, far-se-ia hora de transformar o acumulado em análises que possibilitarão as reflexões dos que, vindo depois, possivelmente encontrarão os mesmos obstáculos na trilha.

Acreditando que as teorias não nasçam antes do fato, e sim, que há a ocorrência de um fenômeno que será posteriormente explicado pelo viés teórico/acadêmico, somado à experiência fiel da realidade de estudo, tornam-se um contributo irrefutável nas escolhas dos caminhos e nas análises, ainda que este estudo não seja, necessariamente, um estudo de caso.

É salutar sublinhar que esta pesquisa não nasce na academia, como exposto, mas encontra nela um espaço verdadeiramente significativo e alargado de debate de uma realidade absolutamente factual e ignorada, pelas mais diversas razões.

Acreditando, ainda, no verdadeiro sentido da pesquisa acadêmica e em seu poder de ação e transformação, este estudo busca fazer eco frente a um alarmante problema no trato da literatura como disciplina escolar. Alarmante, pelos fatos que vamos trazer à superfície e, discreto pela falta de atenção que o mesmo vem ganhando ao longo das décadas, falta de atenção que pode ter consequências irreversíveis se o assunto não for trazido à tona e discutido com o rigor que merece.

O presente trabalho tenciona apontar os caminhos por onde a aula de literatura, de modo geral, tem encontrado seu espaço mais efetivo de atuação, ou tentativa de atuação, dado o desgaste que a disciplina vem passando e a crescente perda de espaço.

Partindo da premissa de que a aula de literatura sofre séria desvalorização, no sentido mais amplo, credita-se, de saída, tal responsabilidade à instituição escolar e seus regimentos, e as instâncias superiores que a legitimam, nomeadamente o Ministério da Educação, não ficando, entretanto, os professores isentos de sua parcela de responsabilidade. Não se trata, no entanto, de apontar responsáveis, e sim, de trazer à luz caminhos que, de alguma maneira, revertam ou paralisem a desvalorização da literatura no âmbito escolar.

Reitera-se que, no âmbito escolar, pois dados de editores e de livrarias contradizem a versão mais vulgar de que os jovens não leem. As vendagens e as grandes tiragens de séries e trilologias, apontam para outro sentido, o de que

o jovem não só lê, como lê livros de considerável extensão, muitos com mais de 600 páginas, o que por si já configura um desencontro entre o que acontece na escola que o que acontece fora dela.

Instaura-se, dessa forma, a força motriz desta pesquisa: se os jovens leem, e leem bastante, fora da escola, fazendo suas escolhas e assumindo as suas preferências, quais as razões desse gosto pela leitura não se manifestar na realidade da sala de aula, nas aulas de literatura?

E, partindo do pressuposto de que a escola é uma das mais importantes instituições responsáveis pela formação do gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela literatura, já que é na escola que o jovem, na maioria das vezes, é apresentado à literatura, a atmosfera escolar não escapará às análises.

As questões inerentes à aula de literatura no Ensino Médio são trazidas à luz das discussões, colocando em pauta os elementos que podem comprometer o bom andamento pedagógico, as interferências externas, que atuam diretamente na realidade escolar, o desinteresse, por parte dos alunos e a falta de clareza, por parte dos professores, dos objetivos de ensino de literatura constituem elementos da mais alta relevância para esta pesquisa e serão trazidas ao longo da discussão.

Emprestam suas mais valorosas contribuições intelectuais, que balizam as reflexões, pesquisadores da mais alta envergadura como Antônio Candido, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, isso sem esquecer Tzvetan Todorov, que tem se mostrado muito preocupado com a perda de espaço da literatura.

A aula de literatura na escola contemporânea

Pouca coisa parece ser consenso quando o assunto é o ensino de literatura no “ensino médio brasileiro (doravante E. M.). Nem mesmo o lugar ocupado pela disciplina, seus objetivos e o conteúdo a ser ensinado são elementos claros e de fácil acesso ao professor, que, em princípio, seria o primeiro interessado na questão. A título de antecipar algumas reflexões, observamos que a falta de clareza no tocante à escolha dos tópicos e métodos a serem desenvolvidos em uma aula, não é exclusividade do ensino brasileiro, e sim da disciplina em si, tanto que Todorov aponta:

Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais os meios para alcançá-los? O que é obrigatório, e o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2012, p. 27)

Voltando as atenções ao que dizem os estudiosos brasileiros sobre o assunto, temos, ainda, algo igualmente preocupante, sabido e ignorado, pela maioria dos professores do E. M., assim como vamos demonstrar ao longo da presente discussão. O ponto está em ensinar literatura não com literatura, mas com o que dizem ou adaptam sobre ela, situação que corrobora as ideias de Todorov e que assim foi destacado por Lima:

[...] o ensino médio cujo conteúdo programático para a literatura brasileira [...] é apresentado], tradicionalmente, através de uma resumida informação histórica; através de resumos de livros; através da condensação de obras insígnias da nossa literatura e que triunfa ao cotidiano escolar no melhor estilo [...] ou, ainda através do uso indiscriminado da crônica, como se fosse possível através desta compreender a magnitude de uma literatura, ou de um grande projeto literário [...] (LIMA, 2012, p. 44).

Não obstante isso, se temos estudiosos da literatura colocando em questão assuntos aparentemente claros e bem resolvidos, temos, ainda, professores, atuantes no ensino médio, com as mesmas, ou mais dúvidas. Observemos as considerações de Cereja acerca de suas pesquisas com professores do seguimento:

Da mesma forma que nas respostas dos alunos, falta clareza em todas ou em quase todas as respostas referentes

à natureza e a especificidade do objeto de ensino e, por consequência aos objetivos desse ensino. Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam de apreender a natureza verbal do objeto, as professoras associam literatura a “pensamento humano”, a “tudo que existe na história da humanidade” e a “componente curricular” não deixando claro, por exemplo, o que distingue literatura de história, filosofia ou sociologia (CEREJA, 2005, p. 42).

Se, por um lado, encontramos dificuldade de compreensão por parte dos professores, do seu próprio objeto de trabalho, na outra ponta, encontramos alunos com uma inquietante pergunta que se refere à finalidade do estudo de literatura. Para reforçar o afirmado, basta verificar qualquer manual didático, nos quais o conteúdo desenvolvido ao longo dos três anos do E. M., mais parece preparar um *Pocket Teacher*, do que sugerir a construção de um arcabouço cultural, ou formar um leitor fluente, ou, ainda, como sugere o Ministério da Educação, “que a literatura sirva como meio, sobretudo, de humanização do homem” (MEC, 2006, p. 53).

Com tantos desencontros, fica justificada a questão levantada quanto à finalidade da literatura no E. M. Todorov já sinalizava:

O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas sim a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não esta. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2012, p. 41).

Há, ainda, um grupo de alunos que, talvez em busca da finalidade da disciplina, encontre resposta na continuidade do processo educacional, ou, simplesmente, em sua transição entre o ensino médio e o ensino superior: o vestibular. O que transforma o E. M. em curso meramente propedêutico.

Tanto que, em pesquisa de doutoramento realizada por Cereja, e já ventilada aqui, onde alunos do ensino médio foram questionados sobre suas últimas leituras, encontramos os seguintes dados:

As obras citadas como preferidas – no universo das obras indicadas e não indicadas pela escola – em grande parte são os mesmos “clássicos” regularmente adotados pelos professores ou solicitados pelos vestibulares. (CEREJA, 2005, p. 34)

Fato que se faz, no mínimo, curioso que, com toda a oferta de leitura disponível, os alunos optem justamente pelos mesmos títulos cobrados pela escola e instituições extra escolares, o vestibular, por exemplo.

As atribuições do professor: suas amarras

Ainda temos mais duas agravantes a serem somadas a essa relação aluno/professor, embora se façam presentes no bojo da relação principal conteúdo/público: as cobranças internas e externas. Somemos, então, as cobranças da instituição escola, a qual chamamos *cobranças internas* (notas, utilização do livro didático, provas, relatório de aproveitamento, planejamentos, envolvimento dos alunos, exercícios, correções, preparação e envolvimento em eventos do colégio, reuniões, disciplina dos alunos, aulas diferenciadas em um contexto igual além de outras) e o vestibular – *cobrança externa* (aprovação em instituição de ensino superior de excelência reconhecida e/ou desempenho além da média no Exame Nacional do Ensino Médio).

Voltando-nos para apenas um item das *cobranças internas*, observamos uma questão intrinsecamente escolar e metodologicamente preocupante ao nos depararmos com o livro didático de literatura. Muitas vezes conhecido como “o livro de português”, traz em sua constituição, geralmente, três partes: gramática, literatura e redação. Tal fato pode ser interpretado como um indício da perda de lugar da literatura como disciplina autônoma, pois ela se acha, invariavelmente, relacionada ao estudo da língua.

A análise desses livros didáticos aponta que sua proposta de trabalho está calcada na história da literatura, muito comum ao ensino da disciplina de Literatura nos colégios, uma vez que se enfatizam datas, características, conceitos e fatos históricos, em detrimento da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. Voltamos ao questionamento de Todorov (2012) quando ele diz que o que é para todos é a literatura, ou seja, o texto literário e não a crítica ou a historiografia literária. Já se considerou que esse material não propicia ao leitor a apreciação de obras literárias, no entanto, segue em uso.

Diante disso, cabe questionar se o uso de livros didáticos com tais características, no E. M., contribui para a formação de leitores de literatura. Essa abordagem incentiva os alunos a lerem? Aproxima-os da literatura? Auxilia-os a ler com maior competência? Todos os exercícios de vestibular que compõem o compêndio de atividades possibilita o efetivo entendimento do texto literário ou apenas pretende preparar mecanicamente os alunos para cumprirem a próxima etapa?

E por próxima etapa, resgatemos o conceito das *cobranças externas*: o vestibular. Talvez a mais cruel de todas as cobranças, transforma, inclusive, o sentido e a função do E. M. em mera preparação para um exame exterior ao seu próprio existir. E se tal instituição, o vestibular, tem o poder de transformar todo o sentido de três anos de curso, com a literatura não é diferente.

Será por que a literatura em suas realizações mais complexas, em seus projetos estéticos mais sofisticados só pode mesmo ser lida, pensada, compreendida por um seleto grupo esotérico ou por que, no fim das contas, seu “estudo” no ensino médio é tão-só para responder sumariamente, a duas ou quatro questões de um concurso vestibular ou do Enem? (LIMA, 2012, p. 45).

Os vestibulares e os cursinhos preparatórios (cursos livres com proposta única de trabalhar conteúdos exclusivamente cobrados pelos vestibulares) que proliferaram pelo País têm sido apontados como os causadores de mui-

tos problemas. Segundo Cereja, as professoras que fizeram parte de sua pesquisa viviam “[...] assombradas pelo fantasma do vestibular” (CEREJA, 2005, p. 36), Estas instituições, se assim podemos chamar o vestibular, criam as listas de livros, que possibilita outras criações: manuais, resumos e as aulas dos cursinhos, muitas vezes, mais aprazíveis que as aulas tradicionais nas escolas regulares.

Contudo, aos cursinhos não cabe a tarefa de formar o cidadão crítico. As aulas desses estabelecimentos são limitadas aos conteúdos que historicamente fazem parte das provas dos vestibulares e, considerando o aspecto literário, partem das listas dos vestibulares. Tal concepção tem crescido mesmo dentro das escolas, isto porque, segundo Cereja (2005), vem aumentando o número de escolas, especialmente as particulares, que estão transformando o terceiro ano do ensino médio em “terceirão”, uma espécie de cursinho oferecido pela própria escola. Diante disso, o professor do E. M. deve trabalhar todo o conteúdo de literatura em dois anos, para que este seja revisado no último ano. Fato, no mínimo, curioso, pois já se parte do princípio do insucesso, uma vez que, de antemão, já se assume que precisará de revisão e novas explicações para os mesmos tópicos.

Nesse sentido, dado o tempo escasso, tanto na escola de ensino médio quanto no cursinho, proliferam os resumos, os esquemas, a visão geral do enredo, das personagens principais, do tempo e do espaço, enquanto a leitura mais profunda do texto literário e sua posterior discussão e possíveis relações com outros saberes, são deixadas de lado, fomentando o que já apontamos aqui.

Criamos, então, o quadrado problematizador do ensino de literatura, em que os interesses dos agentes envolvidos parecem não estar em convergência. Temos então alunos e professores, que não se entendem, e cobranças internas e cobranças externas, com interesses que parecem não ser os mesmos dos alunos ou dos professores. Sendo assim, o mais curioso é que a própria literatura não faz parte do quadrado, e sim, é aprisionada por ele e assume um papel secundário, mesmo sendo a soberana senhora: o objeto de estudo.

Temos, então, uma disciplina escolar em que seu próprio objeto de estudo é amplamente discutido, muitas vezes, sem chegar a um denominador

comum. Temos, de um lado, alunos que não compreendem o papel que a literatura ocupa (ou deveria ocupar) em suas vidas, de outro, a instituição escola, muitas vezes, pouco preocupada com a especificidade de cada saber, cobrando tarefas que distanciam, cada vez mais, o professor de seu real papel: o de ensinar. E por fim, uma instituição, muito comum nos grandes centros urbanos/acadêmicos, que passou a dominar e influenciar diretamente os conteúdos a serem trabalhados nas escolas: o vestibular.

Mas, com um ponto, todos os envolvidos concordam: a aula de literatura passa por momentos delicados, sobretudo na atual política educacional brasileira, e os problemas encontram lugar desde a escolha dos títulos a serem trabalhados, que são escolhidos com base nas listas divulgadas pelas agências promotoras dos principais vestibulares do País, passando por questões metodológicas, e, por fim, assumindo um problema bastante atual em nossa sociedade que é a finalidade das coisas, sendo assim, a literatura fica à margem e também se vê questionada quanto a sua finalidade e pertinência nos currículos escolares.

O não lugar da literatura no Ensino Médio

“A morte da literatura”, “O fim da literatura”, “A literatura em perigo”², são títulos publicados nos últimos anos e que apontam para uma crise no que toca ao ensino de literatura, sua pertença como uma disciplina escolar, sujeita a todas as cobranças que a instituição escola é legitimada a fazer.

Mas, é curioso notar a redução na importância da literatura, aqui tratada apenas como uma disciplina escolar, pois é assim que muitos tomam conhecimento da existência da literatura. Temos então, alunos que cursam o E. M. concebendo a literatura, como mais uma disciplina escolar como aponta Lajolo:

2 São os títulos de três ensaios publicados na França recentemente sendo seus autores respectivamente William Marx, Dominique Maingueneau e Tzvetan Todorov.

É como disciplina escolar que um grande número de brasileiros tem os primeiros contatos com a literatura. Mas, é preciso não esquecer que no entanto um certo uso da linguagem verbal pra expressar e comunicar... a literatura é muito anterior à sua inclusão no currículo escolar (LAJOLO, 2012, p. 118).

O ensino de literatura, antes essencial à formação do indivíduo (ZILBERMAN, 2014), hoje é mal compreendido e sua permanência no currículo escolar, muitas vezes, é reduzida à leitura de pequenos trechos de obras consagradas. Isto, possivelmente, porque, como aponta Weber, “a sociedade contemporânea está sempre em busca de algo que lhe atribua um status imediato, que lhe diferencie dos demais” (WEBER, 2010, p. 105) e isso aproxima-se muito mais do consumo de bens, a consumo de cultura.

Desta forma, é natural que a leitura mais profunda de um livro, e, conseqüentemente, os estudos de uma determinada obra sejam considerados supérfluos. Diante de uma concepção de formação voltada exclusivamente para os interesses do mercado, não há espaço para a literatura.

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 134).

De acordo com Zilberman (2014), existem dois caminhos para os alunos do E. M.: o da terminalidade e o da continuidade. O primeiro, profissionalizante, não vê na literatura quaisquer funções práticas, que possam ajudar, financeiramente, o aluno que a estuda. O segundo, ponte para o ensino superior, torna o E. M. meramente propedêutico, como já ventilado, e também não entende os estudos literários como um saber fundamental, a menos que o

aluno opte pelo curso de Letras. Mais uma vez, observamos questionamentos que, possivelmente pela falta de espaço para discussão, são ignorados e fomentam a desconstrução da pertinência dos estudos literários no E. M.

Quaisquer das duas opções buscam fins práticos para um ensino que proporciona uma formação mais subjetiva, a formação do ser humano, do cidadão crítico, conceitos que, muitas vezes, no currículo escolar, são apenas palavras sem significado. Nesse sentido, Candido acrescenta, sobre a literatura:

sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 805).

Reafirmada a importância da literatura para ampliar a formação humanista de quem a estuda, partimos para uma discussão acerca da sua presença na escola.

Considerando a afirmação de Candido, a permanência da literatura nas escolas presta um desserviço para a classe dominante, posto que conscientiza as classes dominadas, que passam a reivindicar sua presença nas decisões sociais. E, proporcionar a reflexão sobre sua própria condição é uma das grandes “utilidades” da literatura (ZILBERMAN, 2003).

Todavia, o encaminhamento das aulas tem seguido a um esquema pouco proveitoso no alcance dessa “utilidade” literária:

- a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado;
- b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente;
- c) fazer os exercícios gramaticais;

d) escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor (SILVA, 1993, pp. 38-39).

Sendo assim, o “Como fazer” é sempre o alvo das discussões, mais até do que o “Por quê?”. Ou seja, o ensino de literatura passa pela mesma crise que quaisquer outros objetos de estudo, trabalhados durante o E. M. A desvalorização da educação faz seus reflexos, como não poderia deixar de ser, também na literatura e no seu ensino.

O que fazer com e do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens (LAJOLO, 2006, p. 11).

A precariedade no trato do texto literário, por parte dos alunos, pode ser reflexo do, também precário, trato com o texto, por parte dos professores. Se de um lado temos alunos que não leem, corremos um sério risco de, no outro polo dessa relação – aluno/professor –, encontrarmos docentes que, igualmente a seus alunos, também não são leitores.

Vezzosi (2009), ao escrever seu trabalho de conclusão do curso de Letras na UFRS, relata sua própria experiência como aluna de literatura no E.M. e, em meio a suas impressões, temos:

Enfim, parece que os professores não eram leitores nem incentivavam a leitura; o compromisso era apenas o de cumprir com os conteúdos do currículo, considerando a leitura uma tarefa escolar e não uma prática social que exige tanto dentro quanto fora da escola (VEZZOSI, 2009, p 34).

Tal sentimento, expressado na citação anterior, pode evidenciar uma falência múltipla das relações: desconforto dos alunos durante as aulas de

literatura, desconforto dos professores com o texto literário. E aqui consideramos, não só o texto literário consagrado pela história e pela crítica, mas sim a literatura em sentido mais amplo. Mais uma vez recorremos ao que diz Lajolo:

Numa última perspectiva, o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre realismo fantástico de Incidente em Antares [...] é incômodo e subversivo porque sinaliza nossos impasses (LAJOLO, 2008, p. 16).

Tudo procura demonstrar o não lugar da literatura na aulas no E. M., se não observarmos as considerações de Silva (2009), quando este reafirma a posição da ausência da literatura na sala de aula. Nesse sentido, seria utópico afirmar que um dos objetivos da escola é o de formar leitores, quando a ficção é inexistente na escola, na medida em que sabemos que a maioria os alunos não lê literatura.

Considerações finais

Sublinhamos que a falta de clareza e perspectivas objetivas no trato da literatura como disciplina escolar, ao longo dos tempos e com a falta de discussão acerca do tema, fomentaram, indubitavelmente, uma perda inexorável. E essa perda tem dois perdedores. De um lado a própria literatura, e de outro, o aluno.

Com a redução da literatura a mera disciplina do currículo escolar, como parece que vem acontecendo, sua alma artística, revolucionária e apaixonada, foi substituída por técnicas, meramente memorizadas, escritas em uma prova ou respondidas ao professor, quanto solicitada e imediatamente esquecida.

Sem abandonar, contudo, a grande participação do professor no processo de desvalorização da literatura, uma vez que o professor não pode ser oco de entusiasmo pelo texto literário, podendo inclusive fazer a diferença para o mal. Portanto, ter a clareza do seu real papel face ao abjeto a ser ensinado, pode significar o princípio de uma mudança.

É salutar a observação que, sendo o professor o principal agente na apresentação da literatura, cabe a este fazê-la de forma profícua e assegurar o aprendizado no sentido mais amplo do termo, “para o seu deleite e nosso encantamento” diz Jorge Amado em *Menino Grapiuna* (2010) ao se referir a um velho professor de literatura, que mesmo vindo das terras do além mar e trazendo consigo toda a classicidade e erudição de um religioso, fazia com que os alunos se encantassem pelas filhas do Mondego, pela bela Inês, ou por Frei Luís de Sousa.

Portanto, não há livro “certo” ou livro “errado”, o que há é trato adequado e cuidado com o público a quem se destina o texto, caso isso não seja observado, não estará equivocado quem pensar que boa parte da responsabilidade, pelo declínio da importância e significado da literatura, pode ser atribuída, não apenas ao professor, mas também às escolas, que agindo como aparelho repressor que é (ALTHUSSER, 1979), acabou por transformar o caráter da literatura em um jogo de perguntas e respostas com certo e errado.

E como esse jogo de certo e errado o maior prejudicado foi o aluno, que via de regra, foi-lhe negado a oportunidade de experimentar literatura, sendo-lhe oferecido apenas as teorias que a envolvem, os resumos, os fichamentos e os exercício de vestibular.

E sendo ainda a escola o maior lugar de circulação e contato com a literatura, mais uma vez recorreremos a Zilbermam (2014) e com ela fazemos coro: é preciso falar sobre ensino.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- AMADO, Jorge. *Menino Grapiuna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília, DF, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do homem*, Ciências e Cultura. v. 24, n. 9, 1972.
- CEREJA, W. *Ensino de literatura: uma proposta para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Leitura e literatura: direito, dever ou prazer?* In: LIMA, Aldo de. (org.) *O direito a literatura*. Recife: Universitária da UFPE, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática; 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- LIMA, Aldo. *O ensino de literatura e a pedagogia do digesto*. In: LIMA, Aldo de. (org.) *O direito a literatura*. Recife: Universitária da UFPE, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia e leitura*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meia. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 2 ed. Brasília: UNB, 2010.
- VEZZOSI, Carina Rafael. *Ensino de literatura: reflexões e possibilidades*. TCC. Porto Alegre, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *Precisamos falar sobre o ensino*. In: XIV Encontro da ABRALIC. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.