

Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?

Regina Zilberman*

Resumo

O artigo discute o ensino de literatura da Grécia Antiga e nos dias de hoje, destacando as concepções que se encontravam na base do ensino. Mostra que herdamos o processo de aprendizagem da Antiguidade, sobretudo dos gregos e romanos. Com relação ao ensino de literatura, havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. Além disso, o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Essa circunstância não impediu, porém, de se formarem bons leitores e admiradores da literatura, conforme sugerem os depoimentos de escritores brasileiros atuantes durante o modernismo. Essa tradição, entretanto, experimentou mudanças a partir da década de 1970. Atualmente a escola parece prescindir da literatura. Para que esta justifique sua presença no ensino e em sala de aula, cabe esclarecer o que pode representar para seus consumidores, assumindo perfil pragmático e profissionalizante. Se antes – conforme o modelo originá-

rio da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de literatura. Escola.

A escola é uma das tantas heranças que os gregos da Antiguidade legaram ao Ocidente. Testemunhos daqueles tempos indicam que sua organização remonta ao século V a. C., época de Péricles, na política, de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, no drama, e de Sócrates, na filosofia. Desde esses começos, o funcionamento da escola dependia da transformação da poesia em matéria de ensino. O procedimento supunha, primeiramente, a aprendizagem da escrita e da leitura, conforme observa Eric G. Turner, ao lembrar que “ler e escrever são elementos normais da educação ateniense corrente”, sendo

* Docente da UFRGS e da Fapa.

Data de submissão: novembro de 2009. Data de aceite: dezembro de 2009.

que “a criança começará a ler e escrever com a idade de dez anos, e três anos de estudo intenso serão suficientes”.¹ Sabe-se ainda que, “até a idade de 14 anos, os meninos atenienses iam à escola e estudavam quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gymnastike* (atletismo)”.²

Do século V ao III a.C., a escola se expande, adotando formato característico, conteúdos disciplinares e metodologia compatível com o conhecimento sobretudo da linguagem e da poesia, conforme descreve George Kennedy:

Na idade de seis ou sete anos, a criança podia entrar numa escola primária, ensinada por um *grammatistes*. O método de instrução era pura memorização das formas e nomes das letras, depois os sons das sílabas, e finalmente a pronúncia de palavras e sentenças. Trechos de poesia eram memorizados e recitados, e, ditados pelo professor, eram laboriosamente copiados e corrigidos. Treinamento da memória era um traço persistente de toda a educação antiga. Quando a criança podia ler e escrever, era tempo de se mudar para a escola de um *grammaticus*, o gramático, para estudo posterior da língua e literatura. Ao mesmo tempo, o menino grego tinha treinamento atlético, talvez lições de geometria, e seguidamente lições de música, mas nenhuma dessas era preocupação da própria escola, devotada exclusivamente aos estudos literários.³

O mesmo pesquisador descreve o conteúdo de importante livro didático da Antiguidade, a *Ars Grammatica*, de Dionísio Trácio, “obra de aproximadamente 16 páginas, que permaneceu por séculos o modelo de trabalho desse tipo”.⁴

Nossa fonte primária sobre as escolas de gramática do período helenista é um manual escrito por Dionísio Trácio perto de 100 a.C. e usado como livro didático pelos quinze séculos seguintes. Dionísio define a gramática como uma aquisição do que está dito nos escritores de poesia e prosa, significando o cânone clássico tal como emergiu à sua época. O assunto tem seis partes que eram as atividades diárias de professores e estudantes na escola: leitura em voz alta, incluindo compreensão da métrica usada nos versos; identificação dos tropos no texto; explanação do significado das palavras raras e das referências históricas; construção de etimologias, exercícios de declinação de nomes e de conjugação de verbos, e o que é chamado “julgamento” dos poetas. O último refere-se à crítica textual e literária conforme praticada pelos gramáticos profissionais, mas alguns professores provavelmente tentaram mostrar a seus estudantes o que eles viam como o mérito especial dos textos estudados.⁵

J. W. H. Atkins igualmente descreve o processo de aprendizagem na Antiguidade, sobretudo entre gregos e romanos, que herdamos com pequenas alterações:

Nas suas páginas [*de Dionísio Trácio*] é levada avante a concepção dominante da arte da gramática que, longe de ser entendida no sentido moderno e estreito do termo, dizia respeito aos usos de escritores tanto de poesia, como de prosa, e visava à interpretação da literatura no sentido mais largo.

As várias partes da gramática eram então definidas como (1) leitura acurada em voz alta, (2) interpretação das figuras do discurso, (3) explanação das palavras e costumes obsoletos, (4) etimologia, (5) estudo das formas gramaticais, e (6) crítica da poesia, descrita como a função mais alta e nobre. Não é difícil ver aparecendo uma nova fase da crítica analítica; um esforço consciente e sistemático sendo feito para abrir novas linhas de estudo literário e de interpretar literatura com atenção especial às regras

da arte, o uso próprio das palavras e figuras do discurso. Em resumo, a partir de então, os *grammatici* eram de fato os *poetarum interpretes* profissionais.⁶

É possível perceber aí qual literatura – ou poesia, o conceito que então era corrente – se privilegiava na escola, conforme uma determinada sequência educacional:

- a) a escolarização começa na infância, entre seis e dez anos;
- b) aprende-se primeiramente a ler e a escrever;
- c) língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo;
- d) a instrução depende da memorização, inicialmente do alfabeto, por fim das frases inteiras;
- e) textos memorizados provêm da poesia;
- f) conforme destaca Kennedy, a preocupação principal da escola era a transmissão dos “estudos literários”;
- g) os “estudos literários” supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados”.

O resultado era, provavelmente, positivo, porque já no drama do século V a.C. encontramos cenas em que as personagens recorrem à escrita: em *As traquínias*, de Sófocles, peça encenada, segundo consta, em 431 a.C., Dejanira, esposa de Hércules, o protagonista da tragédia, lê para as mulheres do coro uma tabuinha em que o herói registrou as disposições tomadas antes de partir

para a guerra, de onde não sabe se vai retornar. No *Hipólito*, de Eurípedes, datado de 428 a.C., uma das personagens, Fedra, deixa uma carta para o marido, Teseu, texto registrado numa tabuleta, acusando o filho dele e enteado dela, de assediá-la com intuídos sedutores.

A aprendizagem da leitura e da escrita não se disseminava por todas as classes sociais e, conforme as investigações, privilegiava sobretudo os meninos.⁷ Porém, são mulheres que leem e redigem nas duas obras citadas, sem chamar a atenção da assistência, fosse essa formada pelo coro ou pelo público, no teatro, sintoma de que o fato não surpreendia ninguém. As práticas em questão fariam parte do cotidiano, a que pertencia igualmente a veiculação de determinado conceito de poesia, a saber:

- a) constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem;
- b) podia ser conhecida, aprendida e reproduzida, consistindo o cânone daquelas que mais afinidade apresentassem com os objetivos do ensino.

É fácil admitir que esse modelo permaneceu vigente por muitos séculos. Pode-se perguntar se sua finalidade era formar leitores para a literatura. A resposta é aqui negativa. *A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária*, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero

mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone.

Outra finalidade se evidencia: o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regiu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas.

Essa circunstância não impediu, porém, de se formarem bons leitores e admiradores da literatura, conforme sugerem depoimentos de escritores brasileiros atuantes durante o modernismo, reproduzidos a seguir, nas palavras de Manuel Bandeira, Cyro dos Anjos e Paulo Mendes Campos.

Manuel Bandeira no ginásio estudou *Os Lusíadas* e informa: “A Silva Ramos e a Sousa da Silveira devo o gosto que tomei a Camões, cujos principais episódios de *Os Lusíadas* eu sabia de cor e declamava em casa para mim mesmo com grande ênfase.” Lamenta “não ter tomado então conhecimento da lírica do maior poeta de nosso idioma”, que conheceu por intermédio, primeiramente, de livros didáticos, como a *Antologia nacional*, organizada por Fausto Barreto e Carlos de Laet, em 1895:

Do Camões lírico apenas sabia o que vinha nas antologias escolares, especialmente na que era adotada no Ginásio, a de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Eis outro livro que fez as delícias de minha meninice e de certo modo me iniciou na Literatura de minha língua. Antes dos parnasianos a cantata “Dido”, de Garção (meu pai fez-me decorá-la), já me dera a emoção da forma pela forma, e era com verdadeiro deleite que eu repetia certos versos de beleza puramente verbal: E nas douradas grimpas / Das cúpulas soberbas / Piam noturnas agoureiras aves... E mais adiante: De roxas espanadas rociadas / Tremem da sala as dóricas colunas...

Manuel Bandeira, um dos precursores e principais militantes do modernismo brasileiro, de cuja Semana de Arte Moderna participou, manifesta sua admiração pelos autores clássicos dos séculos XVI e XVIII, declinando o nome dos professores e depondo sobre seu modo de ensinar. Não significa, porém, que todas suas lembranças expressem apenas contentamento, já que contrapõe o melhor e o pior da aprendizagem, como se verifica no trecho a seguir:

Quase nada se estudava de literatura no Ginásio. Ficava-se nas antologias das classes. Havia uma cadeira de Literatura no último ano. O catedrático era Carlos França, apelidado por toda a gente “França Cacete” [...]. Creio que Carlos França nada nos ensinou: aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier.

Mais nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a de História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo). Esse abriu-me os olhos para muitas coisas. Achava Raimundo Correia superior a Bilac, e Machado de Assis mais original e profundo do que o Eça. Explicava-nos porquê. Tudo o

que ele nos dizia interessava ao nosso grupinho prodigiosamente: era tão engenhoso, tão diferente da voz geral.

O que deveria ser a base do estudo das letras, o latim e o grego, foi-nos ensinado no Ginásio da pior maneira. No entanto o professor de latim, Vicente de Sousa, era homem inteligente e culto, grande latinista, mas que negação completa para mestre de meninos! Em vez de procurar despertar o nosso gosto pela poesia de um Virgílio (ou de um Lucrécio, tão em harmonia com o seu espetaculoso materialismo) e pela prosa de um Tácito, obrigava-nos a quebrar a cabeça com as formas arcaicas das declinações, fazia muita questão era da pronúncia restituída, de que foi o introdutor no Brasil. Do professor de grego nem falemos.⁸

Nas memórias de Cyro dos Anjos aparecem, igualmente, os dois lados da medalha. Os clássicos da literatura francesa provocaram no futuro ficcionista encantamento similar àquele experimentado pelo poeta de Pasárgada:

Desde os meus estudinhos de Santana, vinha-me exercitando na leitura de Corneille e de Racine. Este, particularmente, me deslumbrava, por atributos que eu não poderia isolar e definir. Como beleza de flor, indecomponível, que a análise nada realça e antes empobrece, a sua poesia atingia-me em cheio. A cadência do poeta vinha porventura atender a exigências musicais ínsitas em mim, e que eu não conseguia mitigar, organizando-as na dimensão lírica. O ritmo, a medida eram os que o meu compasso interior pedia. As rimas, sem traírem procura, pareciam preexistir nos veios onde se elabora o verso e ter-se, desde ali, amalgamado com a linfa poética. Encantava-me o seu espontâneo encaixe naquela tessitura de palavras nítidas, simples e fluidas, música invasora e exclusiva, que mal permitia ao adolescente perceber o sutil desenho de caracteres e de situações em *Fedra*, *Bajazet*, peças de sua predileção.

Do outro lado do prazer estão as aulas de língua portuguesa, assim recordadas por Cyro dos Anjos:

A análise lógica era a calamidade daqueles tempos, mas havia pior: tinha-se de saber na ponta da língua o livrinho sinistro em que Carlos Góis condensava toda a sintaxe de concordância, fazendo-a seguir de trinta casos de pessoalidade do infinito, desautorizados por outros tantos, que impunham a pessoalidade em situação semelhante. Livro precioso pela soma de pesquisas, mas carga excessiva, talvez, na fase propedêutica dos estudos. Cumpria degluti-lo: o autor era catedrático do Ginásio.

Morais fazia tudo para desembrulhar tais coisas e metê-las no toutiço daqueles marmanjos espinhentos, de ar abobalhado, que se escanchavam pesadamente nas carteiras. Defendiam-se os palermas, decorando o livro. Gostaria de imitá-los, se a minha memória agüentasse. Era fraca. Eu penava.

Nem só com a análise, com a flexão do infinito e quejandas torturas se flagelava o estudante na banca examinadora. Na prova escrita, devia-se também produzir uma dissertação sobre matéria de alta moralidade ou descrever um pôr-de-sol, uma tempestade, uma festa, enfim, assunto metido na urna, para sorteio. Como viático, Moraes costumava ministrar ao examinando uma dúzia de modelos dessas sovadas redações, que haviam alimentado sucessivas turmas, desde a instalação da Capital.

Mostrando como ambas as aprendizagens – a de literatura e a de língua – vinham juntas, Cyro relembra o modelo de exame a que tinha de se submeter:

Uma semana depois, escalei de novo o bairro da Serra, para a prova de português. Compunham a banca o imponente Tomás Brandão, que, ao entrar na sala, deitou sobre a turma um olhar cerúleo e frio, e o velho Joaquim de Paula, cuja fama de truculência não conduzia com seu polido cavanhaque branco nem com o corte inglês do fraque cinza [...].

Conquanto me sentisse apto a escrever da minha lavra, eu não desdenhara de reter na memória as chapas fornecidas para a composição. E, ao ser sorteado o tema As quatro estações, lancei no papel, sem pestanejar, a minuta do Morais. Nem sequer omiti o verso camoniano que o mestre nos dera a copiar e que cantava a primavera, quando “o céu da fresca terra se namora”. Arranquei um plenamente, mas volvi à casa melancólico, por não ter produzido algo do próprio estro.⁹

Crônica de Paulo Mendes Campos expressa a simbiose com que se fazia a introdução simultânea à língua, literatura e produção de textos em sua geração, facultando o conhecimento da tradição e da história:

A primeira sentença cujo segredo consegui decifrar até o fim dava a mim uma importância que a psicanálise explica: “A bola é de Paulo”. Estava escrito debaixo do cartão colorido, na parede do primeiro ano primário do Grupo Barão do Rio Branco. Naquele tempo, o trabalho maior da professora era fazer com que olhássemos para a parte inferior do cartão, onde estavam as letras misteriosas, e não para cima, onde se estampava a figura do menino de calção azul e do cachorrinho correndo atrás da bola, vendo-se mais longe uma casa rodeada de árvores e de cuja chaminé saía uma fumacinha feliz. Aprender é uma mutilação. Só no quarto ano trocamos os livros ilustrados por um volume mais grosso, sem enfeites: era a antologia de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Já nessa altura, sem contar as sílabas, líamos correntemente. Mistério era descobrir por que motivo tanta gente havia escrito tanta coisa sem graça. Logo na primeira página, embirrei com o tal Machado de Assis. Aquele lobriguei luz por baixo da porta me aborreceu. Lobriguei lembrava lombriga; lombriga lembrava vermífugo... Não topei Machado de Assis, a não ser aquele diabo velho, sentado entre dois sacos de moedas. No exame de admissão, tive a sorte de ler e analisar gramaticalmente um trecho de Coelho Neto que sabia de cor: “Selva

augusta, de velhos troncos intactos, jamais ferida pelo gume dos ferros...”. Veio depois o ginásio, no qual considerava o florilégio um livro à parte, encapado no papel mais bonito, para contrabalançar o volume de matemática de Jácomo Stavale. Eram as flores que enfeitavam as horas de estudo, compridas e desertas. Com o tempo, Machado de Assis foi melhorando de estilo e de idéias. Vez por outra, no entanto, dava para escrever frases intransponíveis como esta: “O destino é seu próprio contra-regra”. Durante muitos anos, todas as vezes que deixava de entender uma situação, repetia comigo a fórmula incompreensível: “O destino é seu próprio contra-regra”! Duro era encontrar motivos que justificassem nossa admiração por Rui Barbosa, o homem mais inteligente do mundo. Bonito mesmo era a última corrida de touros em Salvaterra, que não é de Alexandre Herculano, como lembram os ingratos, mas de Rebelo da Silva. Bonito era o sertanejo, antes de tudo, um forte. Bonito era o suave milagre (“longos são os caminhos da Galiléia e curta a piedade dos homens”). Quase tão bonito era o cerco de Leyde, com aquela dúvida atroz, que permaneceu até hoje, de saber se o mar era o único túmulo digno de um almirante bátao ou batavo. Bonito era a virgem dos lábios de mel. Bonito foi o descobrimento de *O Coração* de d’Amicis. Bonito foi quando achei na antologia de Carvalho Mesquita uma poesia esquisita, a história de uma boneca de olhos de conta cheinha de lã, que rolou na sarjeta e foi levada pelo homem do lixo, coberta de lama, nuinha, como quis Nosso Senhor; Jorge de Lima foi o meu primeiro *frisson nouveau*. Feio foi o que veio depois. A vida não é antológica, não tem pontuação. Foi o que aprendi um século mais tarde em um livro besta.¹⁰

O percurso cronológico e testemunhal não desmente a presença da literatura na escola, corporificada por intermédio de autores e obras considerados representativos do passado e de uma determinada trajetória no tempo. Nem todos os nomes citados são reconhecidos no

presente, mas correspondem de algum modo, a uma referência privilegiada num dado momento, constituindo, pela soma, um patrimônio legado ao aluno na qualidade de história e valor consagrado. Desse aluno se espera que absorva o pan-tão formado por autores e títulos, que lhe fornece modelos de escrita e de condu-ta, a serem reproduzidos na qualidade de condição para a inserção no sujeito naquela tradição não apenas artística, mas também ética e comportamental.

Contrapostas a literatura ensinada, representativa do passado, e a situação do estudante no presente, conclui-se que a escola optou, por longo tempo, por uma lógica, digamos, retroativa. Procurou, permanentemente, dar um passo para trás em relação à atualidade, contra-riando a época vivida e experienciada pelo aluno.

A partir da década de 1970, essa lógica foi substituída por outra, quando se facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos. A literatura infantil constituiu uma das principais beneficiárias da nova metodologia adotada, expandindo a produção e circulação em proporções até então desconhecidas. A mudança esteve associada às alterações da legislação brasileira, que procuraram atender às novas circunstâncias sociais – o crescimento da população urbana sendo uma delas – e às aspirações de modernização acelerada do país e rápida inserção dos grupos de baixa renda no processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado. Apressando-se em qualificar os novos

contingentes populacionais, o Estado aumentou o número de estabelecimentos educacionais, ampliou a faixa de escolarização obrigatória e facilitou o ensino, garantindo, assim, o sucesso, em termos quantitativos, do empreendimento.

Efeitos se produziram no âmbito do conhecimento da literatura, que, como se observou antes, passou a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos. A adoção da denominação “Comunicação e Expressão”, vigente na década de 1970, é sintomática do alargamento da concepção de obra em circulação na sala de aula, que pôde acolher desde então matérias de jornal, histórias em quadri-nhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias.¹¹ “Produção de texto”, outra denominação que se popularizou desde então, explicita igualmente a nova situação: a disciplina aparece e configura-se como área de co-nhecimento, porque se dirige a um novo público, para o qual a escrita ainda não faz parte do cotidiano, precisando ser primeiro estimulada e, depois, regula-mentada.

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptu-ra com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo di-versificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém,

fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição.

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada. Da nova situação, os Parâmetros Curriculares são exemplo.

Os parâmetros, a começar pelos que se destinam aos primeiros ciclos da escola fundamental, privilegiam o texto, palavra-chave de todo o documento e considerado unidade básica de ensino, fundamento que unifica a aprendizagem da língua e da literatura. O texto, por sua vez, não é concebido de modo uniforme: pode se apresentar na forma oral ou escrita, verificando-se ainda “diversidade de textos e gêneros”.

O estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos, obtendo-se virtualmente o resultado almejado: a escola passa a ajudar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas. O resultado é alcançado pela “prática constante de leitura e produção de textos”, fazendo-se apelo à atividade metalinguística ou gramatical apenas quando necessário, isto é, quando for

preciso ampliar o repertório comunicativo do aluno. Os Parâmetros propõem que “não se justifica tratar o ensino gramatical como se fosse um conteúdo em si, mas como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística”. Há, à primeira vista, ruptura com a educação tradicional, mas, no fundo, não se verifica a rejeição de alguns de seus propósitos, se se compararem essas finalidades àquelas que os gramáticos gregos e helenizantes ofereciam a seus alunos, na Antiguidade, apresentadas no começo dessa exposição.

Os objetivos apresentam duas direções: de um lado, referem-se ao uso do texto em situações pragmáticas; de outro, têm sentido analítico, porque visam desenvolver a percepção de características peculiares às manifestações linguísticas. No primeiro caso, a meta é chegar ao “conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”; no segundo, visa oferecer ao estudante um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de texto, tipos de uso da manifestação verbal, valorizando a consciência reflexiva diante do material linguístico de que o próprio aluno é usuário.

Embora legítimos, também esses objetivos carecem de originalidade, já que neles se reconhecem os atributos e as práticas propostas pelos helênicos nos longínquos cinco séculos a. C., quando igualmente se valorizou o “uso público da linguagem”. A literatura não fica de lado,

aparecendo como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso. Verifica-se aí, aparentemente, uma oposição à tradição dos estudos literários, que privilegia a especificidade da escrita artística, portanto, uma novidade em relação à sua presença em sala de aula.

Com efeito, a teoria da literatura, por boa parte do século XX, conferiu atenção exclusiva ao literário enquanto qualidade intrínseca à arte da palavra, diversa e superior aos demais empregos dados à linguagem verbal. O *new criticism*, desde os anos 40, na América do Norte, e o estruturalismo, na Europa dos 60, levaram esse propósito às últimas consequências. Os movimentos modernistas e de vanguarda, liderados por escritores, aceleraram o processo, dando vazão a obras herméticas que requeriam, efetivamente, um receptor altamente preparado. Como chama a atenção Andreas Huysens, o resultado foi uma nítida divisão de fronteiras, separando, para um lado, a literatura, com seus críticos e estudiosos muito preparados, para outro, os consumidores.¹²

Por sua vez, ao eleger esse procedimento – elitista, digamos – a teoria da literatura não desmentia o paradigma da leitura até então adotado pela escola, tradicional ou moderna; pelo contrário, reforçava-o. Desde os gregos, como se viu, a aprendizagem da leitura oferecia o solo sobre o qual se apoiava o conhecimento da literatura, representada por obras e autores prestigiados, cuja fama se consolidou ao longo do tempo. Embora apresente finalidade prática e imediata,

pois visa promover a comunicação e facilitar o emprego da escrita, a leitura fomentada em sala de aula colaborou para o fortalecimento de um cânone, explicado e ainda reforçado pela ciência da literatura.

Assim, se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma. A dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho, respondendo os letrados não mais por aqueles que sabem ler, e sim pelos que lidam de modo familiar com as letras, os especialistas. Como a estética e as teorias da literatura proclamaram, por muito tempo, a auto-suficiência da obra poética, reconstituiu-se a sacralidade desta e mantém-se a aura flagrada por Walter Benjamin, mais uma vez com a colaboração da escola e da metodologia de ensino.¹³

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas

instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.

Considerado o percurso histórico, podem-se formular algumas conclusões:

- a) a trajetória do ensino da literatura mostra que, se, por muitos séculos, privilegiou-se o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado, nas últimas décadas, primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto;
- b) essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la;
- c) as dificuldades associadas ao ensino da literatura certamente não se devem a esta última, que, conforme, mostram os exemplos dados forma leitores, mesmo quando esse propósito não está explicitado. Por outro lado, não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.

Portanto, as interrogações a serem respondidas não são “que literatura ensinar?”; “que gêneros privilegiar?”, ou, ainda, “como despertar o gosto pela arte

literária?”. Também não corresponde à questão que pergunta “de que maneira ensinar a literatura?”, como se se tratasse de um problema de ordem metodológico. Provavelmente, a interrogação é esta: Em que escola ensinar literatura?

A resposta a essa pergunta depende da confirmação de uma tese ou de um princípio – o de que a literatura deve estar presente na escola. Noutra formulação, cabe *esclarecer por que a escola precisa da literatura*. Encarado o tópico numa perspectiva histórica, sabemos que a instituição recorreu à arte com a palavra porque a concebia como a expressão mais completa da linguagem verbal. Ponto de chegada do processo de comunicação, a literatura completava e conferia sentido ao ensino de língua, do qual nunca se separou, mesmo em propostas de vanguarda, ambição reconhecida, por exemplo, nos mencionados Parâmetros Curriculares.

Tivesse sido outra a escolha, a produção poética da Antiguidade não teria se preservado até nossos dias, sintoma de que o negócio, por muito tempo, foi bom para os dois lados. Hoje, a situação é outra, já que a escola parece prescindir da literatura, de modo que, para recuperar o *status* anterior ou superá-lo, é preciso encontrar:

- a) algum significado para a presença da literatura da escola;
- b) ou então outra escola que aceitasse a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo.

Que significado seria este? Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder.

Eis um caminho difícil a percorrer, até porque contraria a concepção vigente de literatura, ao pensá-la como produto de uma concepção pragmática e materialista de arte e de conduta pedagógica. Podemos não aceitá-la, circunstância em que teríamos de buscar resposta para a segunda pergunta.

Que outra escola seria esta? Provavelmente uma escola popular para as classes dominantes, pois essa melhoraria somente na ocasião em que aos grupos mais abastados fosse oferecida a educação hoje ao alcance dos segmentos pobres. Nessas condições, não faltariam bons livros nas bibliotecas e nas salas de aula, os professores seriam objeto de preparação e atenção mais adequada, a literatura circularia em igualdade com

as demais disciplinas. Eis um caminho ainda mais difícil e utópico, mas que não deve deixar de figurar na agenda dos professores e planejadores educacionais, para que tenhamos meios de chegar a uma situação em que escola e literatura não se oponham, nem se contradigam, se desejarmos que ambas continuem a andar juntas no futuro.

What literature for school? What school for literature?

Abstract

This article discusses the teaching of Literature from Ancient Greece nowadays, highlighting conceptions that were in the basis of teaching. It shows that we have inherited the learning process from Antiquity, above all from the Greeks and the Romans. Regarding literature teaching, with the need to dominate the verbal code, its application was established as a pattern of use for poets and literary creators, who became models and helped to configure the canon. Besides, literature or poetry teaching were integrated into the precept that, for a long time, ruled education in general, that is, the one of transmitting rules and principles to be absorbed by future citizens. That circumstance did not prevent, however, good readers and admirers of literature to be formed, as it is suggested by the testimonies of Brazilian writers during

Modernism. That tradition, however, experienced changes starting from the seventies in the last century. Presently, schools seem to dispense with literature; in order for literature to justify its presence in teaching and in the classroom, one has to explain what it can mean to its consumers, taking a pragmatic and vocational profile. If before – according to the model originated in Greece that institutionalized the canonical and that is still in vogue in Literary Studies – literature was the last in line or was not at all, now it is nowhere.

Key words: Reading. Literature teaching. School.

Notas

- ¹ TURNER, Eric G. Los libros en la Atenas de los siglos V y IV a. C. In: CAVALLLO, Guglielmo. *Libros, editores y publico en el Mundo Antiguo*. Guía histórica y crítica. Trad. de Juan Signes Codoñer. Madrid: Alianza Universitaria, 1995. p. 30.
- ² MATSEN, Patricia; ROLLINSON, Philip; SOUSA, Marion (Ed.). *Readings from classical rhetoric*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1990. p. 30.
- ³ KENNEDY, George A. *A new history of classical rhetoric*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 82-83.
- ⁴ ATKINS, J. W. H. *Literary criticism in antiquity*. A sketch of its development. London: Methuen, 1952. v. 2. p. 182.
- ⁵ KENNEDY, George. Op. cit., p. 83.
- ⁶ ATKINS, J. W. H. Op. cit., p. 182-183.
- ⁷ Cf. HARRIS, William V. *Ancient literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- ⁸ As citações são extraídas de BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Jornal de Letras, 1954. p. 15-21.
- ⁹ As citações são extraídas de ANJOS, Cyro dos. *A menina do sobrado*. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro; Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 203-208.
- ¹⁰ CAMPOS, Paulo Mendes. Primeiras leituras. In: PEREIRA, Manuel Cunha (Org.). *A palavra é... Escola*. São Paulo: Scipione, 1992. p. 54-58.
- ¹¹ Cf. a respeito SOARES, Magda. Comunicação e Expressão. Ensino da língua portuguesa no 1º grau. *Cadernos da PUCRS*, v. 23, p. 11-36, 1974.
- ¹² Cf. HUYSEN, Andreas. *After de great divide*. Modernism, mass culture, postmodernism. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1986.
- ¹³ Cf. BENJAMIN, Walter. *A obra de arte da época de sua reprodução mecânica*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas).