



notas sobre o perigo

Wellington Migliari*

* Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Durante a pesquisa, foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. É autor do trabalho "Filosofia e tragédia: o processo de reificação no romance *Quincas Borba*". Contato: wemigliari@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo procura analisar a "Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental II e Ensino Médio" para Língua Portuguesa. Não apenas procuramos evidenciar os elementos negativos do projeto estadual sobre literatura, mas, sobretudo, a negação da possibilidade de aprendizado da disciplina como experiência emancipatória. Em um primeiro momento, alguns números e estatísticas ilustram uma espécie de falha intencional arquitetada pelo sistema de ensino público do Estado de São Paulo. Após um breve debate crítico sobre literatura e experiência, procuramos refletir sobre algumas das ideias discutidas por Tzvetan Todorov e a questão da forma em *Literatura em perigo*. Mesmo em cultura e realidade diversas, os pressupostos do crítico nos permitem denunciar um processo negativo subjacente aos valores educacionais presentes

na “Proposta Curricular”. Podemos ainda avançar sobre o tema do ensino da literatura ao fazermos algumas considerações em relação ao trabalhador e ao trabalho, respectivamente, símbolos da alienação e construção social positiva do trabalho.

Palavras-chave:

Literatura, sociedade, sistema educacional, currículo e leitura.

Abstract

This article is devoted to an analysis of the “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental II e Ensino Médio” for Portuguese. Not only have we tried to point out the negative elements of a State project concerning literature, but also the denial of the literary learning as a possible emancipation experience. An introduction to numbers and statistics showing the failure of learning architected by the educational public system in the state of São Paulo seems to be really illustrative, as well. After a brief critical discussion involving literature and experience, we try to think about some of Tzvetan Todorov’s ideas and the question of literary form in *Literatura em perigo*. Even in a different culture and reality, the presumption of the critic may permit us to denounce a negative process underlying the present educational values in the “Proposta Curricular”. We can also advance in the topic of literary education making some considerations about labour class and work, respectively, symbols of alienation and social positive construction.

Keywords:

Literature, society, educational system, curriculum and reading.

Quando Tzvetan Todorov disse que a literatura estava em perigo, o crítico já havia tido a experiência do absurdo. Na condição de membro do Conselho Nacional de Programas, deu-se conta de uma problemática estrutural e urgente. O currículo, personagem agora em análise, vivenciava um drama com efeitos de real. Como leitor experiente de narrativas, imediatamente identificou técnicas de estudos literários e história para o ensino literatura. Entendeu que, no espaço da disciplina, as ações ou peripécias destinadas aos alunos da escola básica e média estavam orientadas por análises formais e classificações. Tzvetan Todorov ouvia o alarme de incêndio. O programa curricular, assim, de agora em diante personagem a ser trabalhada pelo estudioso, era constantemente observado por narradores de ruas e avenidas chamadas gêneros textuais e figuras de linguagem. O mundo da literatura já não propiciava a experiência que os viandantes e marinheiros, ou tantos outros contadores de histórias, adquiriam durante suas vidas. Em outras palavras, o currículo passou a ser forma e técnica para homem. A leitura de poemas ou romances não podia mais prometer a reflexão como fruto de uma difícil tarefa. De imediato, ela não aprofundaria o pensamento do leitor sobre “a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas”.¹

Abro o *Boletim Oficial* do Ministério da Educação (nº 6, de 31 de agosto de 2000), que contém o programa dos *lycées*, em particular o do ensino de Francês. Na primeira página, sob o título “As perspectivas de estudo”, o programa anuncia: “O estudo dos textos contribui para formar a reflexão sobre: a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários.” A seqüência do texto comenta essas rubricas e explica notadamente que os gêneros “são estudados metodicamente”, que “os registros

(por exemplo, o trágico, o cômico)” são aprofundados no segundo ano do ensino médio, que “a reflexão sobre a produção e a recepção dos textos constitui um estudo separado no *lycée*” ou que “os elementos da argumentação” serão doravante “apreciados de maneira mais analítica”.²

Antes de iniciarmos o debate sobre a literatura em perigo e as questões curriculares, passemos a alguns dados também de ordem estrutural. Temos outras personagens a serem discutidas. Nosso enredo parece ser um pouco mais complexo e possuir desarticulações intencionais. Começemos pelas condições materiais que rodeiam nosso cenário. O orçamento destinado à educação em São Paulo é da ordem de 14,25% da receita total arrecadada pelo estado. No entanto, pouco mais da metade desse montante se reserva às instituições de nível superior, i.e., de 22.339.377.933 bilhões de reais, 11.294.371.747 são alocados nas universidades, nos institutos de pesquisa e faculdades paulistas.³ Assim, apenas 7,04% da receita total do Estado de São Paulo são aplicados nas “5,3 mil escolas, com cerca de 228 mil professores, que atendem a 4,3 milhões de estudantes diariamente”.⁴ Se fizermos as contas, todos os meses, 173,66 reais compõem o valor bruto dos recursos investidos em cada aluno da rede de ensino básica do estado mais rico da união.⁵ O espaço é ainda mais assustador se olharmos para a quantidade de bibliotecas. São 65 no município de São Paulo, 36 delas infanto-juvenis e 29 classificadas como gerais. Nas subprefeituras de Vila Sônia, Capão Redondo, Morumbi, Raposo Tavares, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Brasilândia, para não estender a lista, não há bibliotecas disponíveis. De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, a situação é bem dramática diante da população do município de São Paulo, 11.337.021 de habitantes. Com um pouco de estatística básica, sem recorrermos a modelos mais sofisticados, chegamos à conclusão de que há uma biblioteca para cada 174.415 indivíduos só na região da grande São Paulo.

Esse absurdo pode ainda ser maior se a nossa imaginação for curiosa o bastante para indagar a relação entre o hábito de leitura e a falta real de livros disponíveis em instituições de fácil acesso ao público.⁶ Essa disparidade, ao contrário do que parece, reflete, no fundo, as realizações de um aparelho de poder a favor de determinadas classes. Segundo outro narrador, a Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST, dos inscritos para o exame de ingresso de 2012, 61,1% deles vieram de educação média privada enquanto que 29,4% oriundos da rede pública.⁷ Sobre esse mesmo ano, os números apontavam que apenas três dos dez matriculados na maior universidade da América Latina eram provenientes do sistema público de ensino.⁸

No centro do debate sobre a educação paulista e seus recursos, seria interessante nos atentarmos ao ensino da literatura. Essa, por depender do tempo para a leitura, parece estar na contracorrente da ordem do trabalho. Segundo Ligia Cademartori, na sociedade que vivemos, enfrentamos o perigo do esquecimento e a superficialidade como sintomas modernos reais. A observação das coisas que, há algum tempo, favorecia o trabalho da memória, por meio da leitura atenta, hoje, encontra-se na contramão da cultura de massa e das formas atuais de trabalho. A rapidez da vida moderna ataca, constantemente, a tentativa da experiência individual pautada nas artes. Por isso, a leitura ou o simples desejo de buscar o próprio reconhecimento, como método para humanizar-se dentro do *establishment*, tornou-se um ato de resistência e rebeldia.⁹ A educação, se colocada à disposição do fim último do labor, mesmo que passe por espaços de cultura em meio ao processo de aprendizado, é o indício do perigo. Essa é principal ação de nossa personagem. Com seu conteúdo altamente coeso e determinado, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, tem um projeto altamente “civilizatório” com o intuito de reduzir “distâncias”. Embora não seja possível inferir que tipo de distância é essa, se geográfica ou intelectual, muito menos compreender que

tipo de “civilização” se pretende, o ser de papel criado pelos autores do Estado é verossimilhante. De acordo com os autores desse personagem chamado Currículo, o cenário da sala de aula deve se parecer e, mais do que isso, ser o próprio “mundo do trabalho”.¹⁰ Em 2011, de acordo com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Convênio Seade – Dieese e MTE/FAT, 6% dos trabalhadores no Estado de São Paulo estão entre 6 e 10 anos – algo em torno de 680.000 crianças — já, da mão-de-obra ocupada entre 16 e 24 anos, 18,8%.¹¹ Isso corresponderia a 24,8% da população ativa paulista em idade de formação básica, média e superior. Se olharmos mais de perto, os 21,8% da classe trabalhadora paulista não possuem Ensino Fundamental completo. Caso nos atentemos aos números sobre a instrução média, 16,8% dos ocupados deixaram o Ensino Médio sem finalizar seus estudos. Sem grandes cálculos, em 2011, a soma de alunos sem instrução básica concluída chegou a 38,6%; alarme de incêndio e perigo!

É preciso refletir não apenas sobre os números e as condições de ensino vigentes na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Parece haver uma escolha deliberada pela educação funcional, a serviço do trabalho, que se propaga de modo silencioso e perverso como instituição valiosa antes de uma possível emancipação. No centro da formação do indivíduo, como fica evidente no Estado de São Paulo, estabelecem-se formas de promoção de uma sociedade desigual e apolítica. Os termos ou expressões vazios, encontrados no documento da Proposta Curricular para Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, tais como “comunidade que aprende” e “aprender a ensinar”, roubam a possibilidade de a cultura ser pensada como experiência emancipatória e a destinam à esfera do utilitário e do lúdico.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida

cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender.¹²

Os eixos que compõem o projeto para “Linguagens, códigos e suas tecnologias” se delimitam pelas tipologias e gêneros textuais, discurso e história. O estudo da narrativa, por exemplo, segundo a proposta em questão, “implicará desenvolvê-la pondo em funcionamento habilidades de leitura, escrita, audição e de estudos de aspectos gramaticais”.¹³ No caso do Ensino Médio, há uma ênfase maior em uma suposta reflexão crítica da realidade, uma vez que, por meio do exercício das dimensões discursivas, semânticas e gramaticais, o aluno deve chegar a um “olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais”.¹⁴ Nessa proposta falsa, postiça, que não possui nenhuma intenção em relação à experiência coletiva do indivíduo, o fio condutor do ensino da literatura é o saber decodificador e tal se apresenta como regra maior. Assim, o paradigma da estrutura textual e da forma em si, que tanto distanciam a experiência humana do “aqui” e “agora” do estudante no universo da cultura, impõem-se como método para o conhecimento e estrutura curricular.

Já em 1916, John Dewey publica um estudo intitulado *Democracia e educação*. Nessa obra, o autor entende que a arte, por meio de seus valores e estética, deve passar pela experiência daquele que a lê ou vê. É indispensável, para a leitura de símbolos, o conteúdo humano e social presente em cada homem. A literatura, portanto, assim como outras formas artísticas, dependeria de um conjunto de regras no plano da expressão e da linguagem, segundo o pensador e educador, que propiciem o estudo da experiência e não de objetos frios. John Dewey discute que a bagagem cultural de cada aluno sobre um objeto qualquer deve ser respeitada, contanto que a arte sinalize a diferença entre o valor material do mundo moderno em dois sentidos. O primeiro deles tem a ver com a apreciação filiada ao gosto, feita pelo discente, e o outro ligado ao cálculo monetário

realizado tão comumente sobre o objeto na era da mercadoria. Segundo John Dewey, o confronto dessas duas percepções pode resultar nas contradições inerentes à emancipação humana. Para tanto, é na formulação das propostas curriculares que se deve buscar a relação entre o que é ensinado e a experiência individual inserida na coletividade. Diante de todo esse processo, chega a hora de o currículo ser avaliado e fiscalizado para que se tenha “a certeza de que [ele] está realizando seus verdadeiros objetivos”. Por isso, os números, postos inicialmente como notas introdutórias para a contextualização de nosso “aqui”, revelam o primeiro perigo, isto é, a escassez material dos recursos que determinam os conteúdos da dominação e o esvaziamento de sentido da literatura em favor da ordem do trabalho. Em outras palavras, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo defende um código moral, uma história e uma inspiração nacional a serviço da produção e do trabalho. A literatura, presente nas escolas públicas, a princípio, não parece atender às aspirações da vida coletiva e muito menos à ideia consciente de transformação social.

Homero para os gregos era uma Bíblia, um código de moral, uma história e uma inspiração nacional. Em todo caso, pode-se dizer que a educação que não conseguir fazer a poesia tornar-se um recurso para os trabalhos da vida, assim como o é para os seus lazeres, terá qualquer coisa que se lhe diga – ou, então, a poesia será uma poesia artificial.¹⁵

Sem tempo para a leitura, sem bibliotecas ou enfrentando a realidade do trabalho antes mesmo de completar seus estudos básicos, para não falar no precário investimento feito em educação, o aluno e a literatura estão de fato em perigo. Em *Literatura em perigo*, Tzvetan Todorov relata a experiência não apenas de um estudioso da narrativa, mas, sobretudo, a figura de um pai preocupado com as atividades escolares de seus filhos e o sistema educacional francês. Entre as razões práticas do estudo da área, o crítico afirma que “os alunos

do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relações com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si”. A literatura é um objeto, portanto, fechado em si mesmo, autossuficiente e absoluto.¹⁶ Como tarefa de resistência, para a superação do ensino dos estudos literários, Tzvetan Todorov defende que a literatura é a experiência central a ser ensinada, e não, ao contrário do que corrobora a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os modelos interpretativos ou históricos, estruturalistas ou desconstrutivistas. Não é legítimo afastar o leitor da literatura perseguindo métodos formais. Nem mesmo ao aluno deve ser apresentada a visão nihilista da não superação do mundo trágico, a percepção de que o funesto é o ditame social e os homens devem se render a ele. Para o pensador búlgaro, a perversidade não se finda na estratégia de ensino da literatura ou ainda nos objetivos do currículo escolar, ela pode se revelar, sobretudo, no interesse que o indivíduo tem pelo “falar de si”. Essa forma de expressão da linguagem, com conteúdo estritamente sobre o “eu”, na realidade francesa, encerra-se nos limites do prazer. Falar bem ou mal de si, para uma sociedade individualista, conforme Todorov expõe, não importa, pois “o essencial é falar de si”. Em geral, no nosso caso, professores de literatura tratam de temas desinteressantes aos alunos, literatura e seus gêneros, por exemplo, e os discentes dos modismos inventados pela indústria cultural.

Não é difícil encontrar teses que advogam o exercício da imaginação e esforço individual em prol do ensino da literatura. Contudo, mesmo levado a por em prática a sua competência para abstrair narrativas em imagens e cenários, contextos e diálogos, o leitor na rede pública de ensino está em perigo. Maria Thereza Fraga Rocco entende que, no exercício da instrução literária, o professor deve aguçar a imaginação criadora discente. Além disso, deve o mestre conduzir o aluno a perceber as riquezas formais do texto se comprometendo com uma “melhor formação”. O jogo lúdico e as estruturas formais são os mesmos há três décadas, período de

herança ditatorial no Brasil. ¹⁷ Já em *O ensino da literatura*, Nelly Novaes Coelho entende que comentários estilístico-filológicos podem amparar o aluno no ato do estudo da literatura. Para a estudiosa, o encontro do sentido literal, a classificação e estrutura da obra, além de sua paráfrase e estabelecimento de seu tema, podem contribuir para um comentário filológico mais próximo de uma análise acertada. No entanto, essas incursões sobre o modo de se aproximar da literatura distancia os leitores de seu objeto. ¹⁸ Em estudo mais recente, Cyana Leahy-Dios aponta que o conteúdo escolar e seus métodos de ensino continuam ainda orientados pelo valor das análises formais. Segundo ela, as avaliações na área da literatura ainda obedecem às normativas dos estudos literários, à história da literatura e suas questões de estrutura, além das influências dos paradigmas de estilo e reconhecimento de estéticas pertencentes a famílias de gêneros textuais. ¹⁹

No caso paulista, forma e conteúdo são colocados na esfera do conhecimento subjetivo do aluno, uma vez que, na proposta curricular em debate, demandas culturais, políticas e econômicas similares se dispersam cotidianamente. A partir de algumas reflexões sobre política e cultura, Roberto Schwarz discute pontos que podem ser aproveitados nessas notas sobre o perigo da literatura. Primeiro, pelo fato de a cultura literária, capaz de emancipar o coletivo, estar nas mãos da classe dominante. Depois, como outro aviso de incêndio, o fato de a literatura estar nas mãos da cultura de massa televisiva. Por fim, dois aspectos importantes, a naturalização de padrões homogêneos no comportamento dos indivíduos e o autoritarismo dos produtos culturais pensados pela lógica industrial. ²⁰ Uma vez que o discurso hegemônico é aquele regido pela ordem dos interesses privados e lucrativos, não há verossimilhança entre o que se estuda de literatura nos bancos escolares e a experiência que essa forma de arte propicia. Isso não ocorre por conta de o conteúdo artístico ser incapaz de provocar questionamentos e desconfortos, embates e crítica, mas, sobretudo, porque a maneira como se ensina a ler literatura durante os

anos da vida básica escolar resulta em uma espécie de reprodutibilidade técnica de conceitos. O efeito de uma proposta curricular, assim, amparada pelo aparelho de um Estado tecnocrata, este sem quaisquer relações históricas ou de classe com os discentes da escola pública, não poderia ser diferente da condição intelectual marginal que o jovem, rico, pobre ou classe média, vivencia. Muito para além das estatísticas, não é apenas o drama da competitividade que o leitor enfrenta nos exames para as universidades, mas a subtração de suas qualidades mais caras na esfera da cultura e cidadania.

Vejamos um exemplo interessante sobre o sentido de cidadania aliado a uma alienação dicionarizada do conhecimento que, no início da República Velha, ilustra o ensino da experiência social pela sua negação. Em 1901, Arthur Azevedo publica um volume intitulado *Contos Fora de moda*. Entre os textos que aparecem no livro, ele escreveu um sobre a vontade popular na política brasileira. A narrativa se inicia com marido e mulher, assistidos pelos filhos, em uma luta verbal desencarnada e repleta de humor sobre o real significado de “plebiscito”. Além do termo em questão, a esposa do senhor Rodrigues revela ao leitor que, em outra situação, o filho Manduca já havia perguntado ao pai sobre o que seria também “proletário” e o homem mais enrolou o moleque que de fato lhe explicou algo. Dona Bernardina insiste que não é vergonha ignorar uma palavra e o homem fica furioso: “Que gostinho tem a senhora em tornar-me ridículo na presença destas crianças!”. Ela contesta: “Oh! ridículo é você mesmo quem se faz. Seria tão simples dizer: – Não sei, Manduca, não sei o que é plebiscito; vae buscar o dicionário, meu filho”. ²¹ Ao longo do conto, o leitor compreenderá que Rodrigues ignora o sentido político das coisas e Dona Bernardina o símbolo da inquietude na pátria agora republicana.

– Mas eu sei!

– Pois se sabe, diga!

– Não digo para não me humilhar diante de meus filhos! Não dou o braço a torcer! Quero

conservar a força moral que devo ter nesta casa! Vá para o diabo!

E o senhor Rodrigues, exasperadíssimo, nervoso, deixa a sala de jantar e vae para o seu quarto, batendo violentamente a porta.

No quarto havia o que elle mais precisava naquella occasião: algumas gotas de agua de flor de laranja e um dicionario ... (AZEVEDO, 1901, p. 68) ²²

Depois de algum tempo, retorna o pai à sala e começa sua fala mastigada: “– E’ boa! brada o senhor Rodrigues depois de largo silencio; é muito boa! Eu! eu ignorar a significação da palavra *plebiscito*! Eu! ...”. ²³ O conto termina com a decodificação do termo causador de tanto alvoroço “– Plebiscito é uma lei decretada pelo povo romano, estabelecido em comícios”. Todos suspiram aliviados e ele finaliza “– Uma lei romana, percebem? E querem introduzi-la no Brasil! E’ mais um estrangeirismo! ...”. ²⁴

Em *Plebiscito*, Arthur Azevedo constrói uma cena da vida privada em que o tema da narrativa é o direito de manifestação popular. Há uma pequena alegoria, humorada e irônica, em relação à figura do pai. Patriarca que detém a autoridade de definir o sentido e a ordem das coisas na família, Rodrigues significa “governo poderoso” e “poder da fama”. Já Bernardina, representante da força e da coragem, não subsiste em sua investida de tornar todos iguais, filhos e progenitores, por não saberem nada sobre o termo “plebiscito”, e é suprimida pelo controle das definições exercido pelo marido. O menino Manduca, metáfora dos novos rebentos da república, não obtém nada mais que a decodificação, descontextualizada e vazia, da palavra. Ao fim do enredo, o filho da família republicana tem sua condição social negligenciada pelo “governo da casa” e símbolo do “Estado”. A pobre criança deixa de inserir a sua experiência na esfera do social, uma vez que outros novos cidadãos também estavam a procura de um sentido real para o termo. Decorrente dessa atitude do parecer ser, mais importante do que as substantivas transformações

intelectuais e ação política efetiva, vemos a imperiosa maneira da ausência de sentido prático na trajetória da história desses anos iniciais da república.

Assim, do ponto de vista dos atores históricos, e do limiar dos seus destinos na história do país, era difícil pensar numa representação da vida privada brasileira que não fosse pela vida da constatação da *falta de sentido* ou da imperiosa necessidade de recriar os significados – que sempre forma as características intrínsecas de uma representação cômica ou humorística do mundo e da vida. (SALIBA, 1998, p. 291) ²⁵

O humor e algumas dúvidas pertencentes ao universo do recém-nascido cidadão, aliás, estão também na glosa moderna de Mário de Andrade. Daí, então, a importância de se desvencilhar do conceito meramente temporal do que seria pré-modernismo no Brasil, ou apenas a precedência temática de alguns escritores, e propor o advento da república como a “permissão” antes não tida para se falar das coisas públicas. ²⁶ O fim do Império se traduziu na disseminação, ainda que falsa e copiada, da ideia da participação coletiva, entretanto, era preciso aprofundar a experiência para crer. Em 1932, o autor de *Macunaíma*, no Diário Nacional, escreve uma crônica muito parecida com a busca de sentido para a palavra de ordem pública no âmbito da vida privada vista no conto *Plebiscito* de Arthur Azevedo. O texto está intitulado como “Folclore da constituição” e apresenta três personagens conversando sobre o significado da palavra que dá nome ao documento.

Na rua das Palmeiras três homens pobremamente vestidos seguem num passo decidido. Dois carregam consigo fardas e botinões de soldado. Um destes é rapaz ainda. De repente interrompe a parolagem, perguntando:

– Mas o que é, direito, a Constituição?

Se percebe uma certa atrapalhão nos outros dois, o passo decidido em que vêm, meio

que torteia. Coisa de resto, muito justa, não tem nada mais difícil do que definir. Afinal o mais velho, bem velho, que não leva farda, toma a palavra:

– A Constituição ... é o livro cheio das leis ... é um livro que faz a gente ... que faz a gente ser gente! desabafa por último, meio irritado. (ANDRADE, 1976, p. 551)²⁷

Na pequena crônica, dois dos personagens são militares que, no fim do Império, tornaram-se os fundadores da república. São os representantes da ordem e do progresso, não da democracia e da expressão da vontade popular. Um deles é rapaz ainda e civil. Embora distintos quanto a suas ocupações, na crônica de Mario de Andrade, são irmãos e iguais no desconhecimento do que viria a ser constituição. A experiência do menino Manduca se repete anos mais tarde ao da publicação de *Plebiscito* de Arthur Azevedo. O título do texto é irônico, já que nosso conceito de constituição é quase lendário, folclórico, e está no imaginário dos cidadãos brasileiros mais como conto do que qualquer verdade política consciente. O humor, na forma como o sábio soldado responde à questão, “torteadando” e cheio de “atrapalhação”, membro mais velho do grupo, também metáfora do pai fundador e autoridade máxima do “Estado” no grupo, promove uma espécie de texto paralelo da ignorância. A forma negativa tal como a carta máxima no país é definida constitui uma contradição paródica da modernidade brasileira. O indivíduo que defende a república assim faz por meio das armas, não pelo *status* de cidadão ou participação civil por meio de direitos políticos. A paródia, mais do que o texto criado paralelamente ao sentido original das leis inspiradas nas demandas sociais, é a forma de rir de uma realidade digna de choro, elemento derrisório constituído sobre uma modernidade mais trágica que cômica.²⁸

A experiência do cidadão sem plebiscito, sem noção de classe, inserido, hoje, na ordem democrática de negação dos direitos, mas sujeito a um aparelho estatal

opressor, denuncia o assalto sofrido pela literatura como força transformadora da sociedade. Isso se dá não pela literatura em si, tida por muitos como algo sem sabor, mas, sobretudo, porque a proposta curricular que a apresenta a faz nascer aos pedaços. Diante da busca pelo estabelecimento do gênero textual e de suas partes constituintes, fica difícil o reconhecimento da experiência individual ou a percepção do lugar ocupado por esse leitor em sua própria sociedade. A memória prodigiosa do Senhor Rodrigues e a definição dicionarizada do soldado, apontadas por Arthur Azevedo e Mário de Andrade, persistem. Além disso, impedem o alcance de uma consciência cidadã crítica em relação ao estado das coisas públicas mesmo para os dias de hoje. É nesse sentido que a literatura está em perigo, pois ela é impedida de se constituir enquanto experiência. Conforme se propõe, ela deve servir à análise do aspecto formal e sonoro do poema, escansão e contagem de sílabas poéticas. O leitor está fadado a entender o ponto de vista do narrador ou a constituição da personagem em um universo paralelo ao seu. Sem qualquer intuição, a literatura “na escola, portanto, consumida com a mesma passividade com que se digerem figuras de geometria e regras gramaticais, habitua o aluno a uma atitude sempre passiva perante o texto”.²⁹

É preciso politizar a arte. Essa é uma frase de contexto histórico em que a consciência do lugar, ocupado pelo indivíduo na sociedade, está em jogo. Walter Benjamin situa suas palavras sobre história, política e arte entre o fascismo e o comunismo da primeira metade do século XX. Ao pensador, estavam colocadas a crescente proletarização dos homens e a assustadora massificação do consumo como formas de dominação em tempos de totalitarismo. Seu exemplo, então, confirmou-se não apenas pela ascensão da Alemanha nazista, mas, sobretudo, por meio das formas de vida que se tornaram padrões a partir da propaganda, dos grandes desfiles e espetáculos. A estética, desse período em diante, foi aproveitada de tal modo que determinados projetos políticos conservadores e de alta densidade destrutiva

moldaram a percepção de homens e mulheres segundo uma falsa autoimagem.³⁰ A arte a mercê da barbárie, ou do trabalho com vistas ao aumento da produtividade, reproduziu em escala massiva representações postizas sobre um coletivo. Antenor Antônio Gonçalves Filho sublinha que a literatura apenas pode ter sua força artística potencializada se a entendermos enquanto experiência de ampliação de nossa consciência. Isto é, ao “fabricar” seus sentidos os homens poderão se atentar às preocupações humanas que antes, talvez, não fossem percebidas ou discutidas.

Penso que para a busca de uma compreensão mais segura do fenômeno literário, devemos partir de uma análise do homem-escritor com seus gestos argumentativos enquanto ser situado em um meio social, com seus conflitos emoldurados em utopias, sonhos, fantasias, loucuras e a literatura se apresentando como uma saída a mais para a superação desses conflitos. Nesse sentido, a literatura expressa o desejo humano de durar e romper, por meio da palavra esculpida, com as rotinas asfíxiantes de sua vida (FILHO, 2000, p. 76-77).³¹

Se a análise formal do texto não puder nos evidenciar o drama social em que vivemos, então, em alguma medida, ela nos separa da experiência cotidiana e crítica da história. Dessa forma, seremos iguais àquilo que há de mais incômodo e vazio nos dias de hoje, à própria mercadoria e sua reproduzibilidade fetichizada. Quando muito, a produção industrial do homem moderno, em seu estágio mais avançado de um sistema econômico baseado na acumulação de riqueza e exploração do trabalho, torna-nos de fato coisa. Rildo Cosson entende que a experiência, como proposta para o letramento literário, fase essa importante para o reconhecimento dos símbolos e linguagem presentes no texto artístico, é o caminho concreto para o posicionamento dos alunos diante da obra e do mundo. Esse instante é necessário para que alguma ruptura ou questionamento dos protocolos de

leitura se consolidem. Além da retificação de valores culturais comuns, a literatura enquanto realidade pode, de alguma maneira, transformar a percepção estética tida pelo indivíduo e proporcionar uma consciência maior sobre o lugar ocupado pelo leitor na sociedade. O compartilhamento da experiência literária, antes de processos mais sofisticados de apreensão do texto, entre leitores na escola, traz para a experiência do grupo momentos de tensão e conflito, harmonia e sensibilidade aos dramas do coletivo que também são os individuais.³²

O leitor de narrativas nas escolas, seja ele da rede pública ou não, tem razão ao dizer que a literatura “fala” para si. Conforme Tzvetan Todorov bem coloca, se “esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer”, pois a concepção ideológica que a sustenta, encarnada na figura do Estado legal-burocrático, deseja a literatura em fórmulas e, conseqüentemente, o fracasso da experiência.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo (TODOROV, 2010, p. 77).³³

Portanto, a proposta curricular defensora dos aspectos formais e da perspectiva do trabalho, agravada pela inexistência de bibliotecas públicas, acaba por promover uma primeira cisão entre o particular e o geral na experiência do indivíduo. Essa ruptura, que nega o direito à literatura e aliena o homem de seu conteúdo social, conforma a dialética negativa do individual em oposição o universal.

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176-177).³⁴

Segundo Tzvetan Todorov, ao buscar o sentido nas figuras de linguagem ou regras gramaticais para entendimento da obra, a tarefa do leitor é obscurecida pelo esforço individual da compreensão subjetiva dos conceitos formais estudados por meio da literatura. Assim, a diversidade das experiências entre alunos de uma suposta classe social, que poderia promover a consciência e a reflexão sobre o cotidiano, suas contradições e disparidades para uns, ou privilégios para poucos, é suprimida pelo esforço isolado do “eu” e seu embate com a forma. O mover-se para além da experiência do sujeito, egoísta e muitas vezes falsa, a fim de que os mais abastados olhem para fora de si e os médios ou pobres se reconheçam na leitura da obra literária, por exemplo, não ultrapassa o plano do simbólico sem qualquer possibilidade de transformação.³⁵ Sem a pretensão de dar a palavra final sobre o tema, Tzvetan Todorov destaca que, entre tantos ofícios da arte literária, moral e verdade podem ser pressupostos importantes para a efetivação da experiência. Os exemplos do crítico são cartas pessoais trocadas entre o escritor francês Gustave Flaubert e seu amigo, Georg Sand. Para este, o literato, ao compor seus romances, não deve se abster de seus princípios mais íntimos para a construção de seus enredos. A discordância do correspondente e admirador do escritor de *Madame Bovary* era de que o real não deveria estar esvaziado do mais humano do homem, isto é, de experiência. Assim, a “narrativa está necessariamente

inserida num diálogo do qual os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas”.³⁶ Para propósitos mais humanos, uma literatura que compreenda a realidade do aluno como experiência pode instruí-lo sobre o lugar que ocupa na sociedade. Seu cotidiano, que não se coloca distante da realidade do trabalho como meio de troca para sua própria sobrevivência, precisa ser imediatamente informado a ele. Ao contrário do que apresenta a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, empenhada em “formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercerem suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles”, a literatura não pode estar em função de valores e instituições tão afetados por interesses político-econômicos de classes dominantes. Por meio de uma instrução que faça o discente parar e observar as coisas se movimentando, seja para olhar o simples levantar da saia de uma moça ousada que passa pela rua, a literatura será uma experiência educadora sem que sua forma tenha por fim a desinformação.

Como a nossa modernidade é perversa, a literatura, quando incapacitada de expressar a barbárie, está em perigo. Se o Estado não é representativo dos interesses coletivos e à narrativa não é dado o direito de superar a dominação e o poder, mais uma vez a obra literária está em perigo. Em última instância, quando o trabalho diário significa a emancipação de um coletivo, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a literatura está de fato em perigo. Em *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, Newton Duarte retoma concepção do trabalho como forma intelectualizada a serviço de um bem coletivo, diferentemente, da labuta diária cotidiana que atende a uma lógica de produtividade de acúmulo de riquezas sem distribuição social.³⁷ Por isso, a leitura e o entendimento de uma obra ou de um verso não devem prescindir de um movimento social emancipatório. Além disso, o estabelecimento de uma consciência de classe, independente da condição social do leitor, pode revelar as contradições necessárias para

uma experiência de transformação real. Se, no limite, a divisão do trabalho perseverar no cotidiano do aluno, a análise fragmentada dos recursos formais, com suas questões de gênero textual e figuras de linguagem, terá cumprido seu papel alienante quanto à compreensão da totalidade humana por meio do ensino de literatura. A forma literária deve sim ser apresentada ao aluno, mas sem se sobrepor à informação primordial de que o homem, desde que nasceu, encontra-se constantemente em perigo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mario de. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

AZEVEDO, Arthur. *Contos fóra de moda*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Vol. I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1966.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. São Paulo: 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. São Paulo: FTD, 1966.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEAHI-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: 2004.

LIMA, Alceu Amoroso. *Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo*. Rio de Janeiro: Olympio, 1939.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SALIBA, Elias Thomé. *História da vida privada no Brasil*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Notas

1 Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo*, p. 27

2 *Ibidem*, p. 26

3 Ver, especialmente, as páginas 13 e 229, do *Orçamento do Estado de São Paulo*. Disponível em: http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/planejamento_orcamento/orcamentos/2012/Lei_14675_de_28_12_11.pdf. Acesso em: 28 agosto 2012.

4 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ensino-medio-paulista-supera-em-2011-meta-do-ideb-para-2013>. Acesso em 15 agosto 2012.

5 O decreto 7.655, de 23 de dezembro de 2011, instituiu que o salário mínimo no Brasil, a partir de 1º de janeiro de 2012, seria de 622,00 reais. Em termos

comparativos, o investimento mensal do Estado de São Paulo, por aluno, representa 27,9% do rendimento mínimo de um trabalhador no país.

6 Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/msp/cul/cul1_001.htm . Acesso em: 29 agosto 2012. Na França, o investimento anual por aluno, nível médio, chega a 11.990,00 euros, segundo fontes oficiais. Isso daria algo em torno de 1.000,00 euros mensais por aluno. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html> .

Acesso em: 25/08/2012. Já o número de bibliotecas é da ordem de 16.000 para uma população de 65.630.692. A média é de 1 biblioteca para cada 4.100 leitores em todo o país.

Disponível em: [http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-et-secteurs/Livre-et-lecture2/Bibliotheques\(language\)/fre-FR](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-et-secteurs/Livre-et-lecture2/Bibliotheques(language)/fre-FR) , acesso em: 25/08/2012; <http://www.indexmundi.com/france/population.html> , acesso em 24/08/2012.

7 Disponível em: <http://www.fuvest.br/estat/qase.html?anofuv=2012> . Acesso em: 28 agosto 2012.

8 Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2009/04/cai-parcela-de-calouros-com-renda-alta/> . Acesso em 29 agosto 2012.

9 “Em meio ao ritmo frenético da vida, parar para ler, pelo simples desejo de ler, que rebeldia, que reação! O leitor, recolhido e concentrado em meio a essa agitação, pode ser visto como um sujeito esquisito. Em época de tempo acelerado e mudança constante, ele escolhe fazer algo que detém a pressa, o fluir constante, a velocidade, o imediato, para exigir o tempo lento da observação e da reflexão, o desvio do olhar e a disposição para uma participação no silêncio.” Ver: Ligia Cademartori. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, p. 124-125

10 Ver página 10 do documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Disponível em:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf . Acesso em: 20 agosto 2012.

11 Ver tabela 8 em “Tabelas anuais”. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/ped/index.php> . Acessado em: 27 agosto 2012.

12 Ver página 10 do documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Disponível em:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf . Acessado em: 20 agosto 2012.

13 *Ibidem*, p. 46

14 *Ibidem*, p. 59

15 John Dewey, *Democracia e educação*, p. 301. Os acentos e supostos erros ortográficos correspondem ao original.

16 Todorov, *op. cit.*, p. 39

17 Maria Thereza Fraga Rocco. *Literatura/ ensino: uma problemática*, p. 17.

18 Nelly Novaes Coelho, *O ensino da literatura*, p. 112-119

19 Cyana Leahi Dios, *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, p. 31-69

20 Roberto Schwarz, “Política e cultura”. In: *Que horas são?*, p. 83-85

21 Arthur Azevedo, “Plebiscito”. In: *Contos fóra de moda*, p. 67-70

22 *Ibidem*, p. 68

23 *Ibidem*, p. 69

24 *Ibidem*, p. 70

25 Elias Thomé Saliba, “A dimensão cômica da vida privada no Brasil”. In: *História da vida privada no Brasil*, p. 291

26 Alceu Amoroso Lima, *Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo*. Ver ainda: Alfredo Bosi, *O pré-modernismo*; “*Creio que se pode chamar pré-modernista* (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) *tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural*”, conforme Alfredo Bosi, *História concisa da literatura brasileira*, p. 343.

27 Mario de Andrade, “Folclore da constituição”. In: *Taxi e crônicas no Diário Nacional*, p. 551

28 Em *Raízes do riso*, Elias Thomé Saliba sublinha que a “paródia da expressão escrita será uma destas formas peculiares e se constituiu afinal num dos gêneros mais amplamente utilizados no patrimônio cômico brasileiro”. Sobretudo, continua Elias Thomé Saliba, “um mecanismo ou uma técnica de representação da própria realidade brasileira”. De certo modo, “dialética da ordem e da desordem”, exprimindo a vasta acomodação geral que dissolvia os extremos ou, pelo menos, ajudava a diluir o significado da lei e da ordem numa sociedade extremamente hierarquizada. Ver: Elias Thomé Saliba, “Artífices da graça nacional: humoristas no Rio de Janeiro”. In: *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*, p. 96-97

29 Marisa Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*, p. 51.

30 Walter Benjamin, “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política*, p. 194-196

31 Antenor Antônio Gonçalves Filho, *Educação e literatura*, p. 73-109

32 Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática*, p. 120

33 Todorov, *op. cit.*, p. 73-82

34 Antonio Candido, “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*, p. 176-177.

35 Todorov, *op. cit.*, p. 77-78.

36 *Ibidem*, p. 86

37 Newton Duarte, *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, p. 43-60.