

LITERATURA TAMBÉM É ARTE: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor⁶⁵

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.⁶⁶

Ítalo Calvino

O presente estudo tem por objetivos pensar o lugar da Literatura – aqui entendida como uma *disciplina* pertencente à imensa maioria dos currículos de ensino médio das escolas brasileiras – tal como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apresentados pelo Governo Federal em 1999; problematizar o enfoque oficial; e propor um outro lugar para a Literatura no contexto do ensino médio. Para que seja possível estabelecer com mais clareza as articulações entre essas três intenções reflexivas, analisarei cada uma delas, buscando estabelecer convergências, contradições, impasses e alternativas para o trabalho com a referida disciplina.

A fim de localizar o problema, tomarei por base, inicialmente, o texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como a Parte II dos PCNEM, relativa à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, procurando destacar os princípios gerais de organização dos PCNEM e o modo pelo qual a Literatura é nesses documentos apresentada, explicitando como essa representação espelha um entendimento do papel da disciplina naquele nível específico de ensino.

As DCNEM, que integram o texto final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam, no subitem “Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada”, uma contextualização histórica sobre as finalidades do ensino médio,

⁶⁵ Professora de Literatura e Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFRJ; doutoranda em Literatura Comparada no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense; membro do Grupo de Estudos sobre Educação pela Estética, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

⁶⁶ CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 11.

tensionado, de modo pendular, entre uma vertente de cunho mais acadêmico e humanista e outra de orientação mais profissionalizante⁶⁷. Os PCN buscam superar essa clássica dicotomia, alicerçados no lugar destinado a esse nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/96). Se observarmos atentamente os artigos 35 e 36 da LDBEN – apresentados na subseção seguinte, a qual aborda as bases legais do ensino médio no Brasil –, poderemos verificar de que modo a legislação concretiza essa intenção de rever o papel do ensino médio no sistema de ensino brasileiro, a ele atribuindo novos papéis. Organizado como um nível de ensino com duração mínima de três anos, o ensino médio teria como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.⁶⁸

Deve-se observar, no tocante às finalidades explicitadas, que o ensino médio tem como um de seus objetivos assegurar a continuidade dos estudos, em oposição à perspectiva terminalizante que presidiu a Lei 5.692/71, na qual se instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, aspecto já bastante atenuado pela Lei 7.044/82. Além disso, a dimensão do trabalho aparece vinculada ao exercício da cidadania, um dos eixos mais caros à organização do texto final dos PCNEM, examinados em seu conjunto.

Todavia, os aspectos que me interessa destacar dizem respeito aos itens III e IV relativos às finalidades desse nível de ensino. O item III assinala, de modo genérico, o “aprimoramento do educando como pessoa humana”, sem, no entanto, apontar para a natureza dos fundamentos pedagógicos necessários a esse aperfeiçoamento, isto é, não sugere quais seriam as áreas (todas?) mais diretamente convocadas para a

⁶⁷ *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 67.

⁶⁸ *Idem*, p. 69.

efetivação desse aprimoramento. Entretanto, no item IV, ao abordar a relação entre teoria e prática, necessária à compreensão dos processos produtivos, o texto legal explicita a relevância dos “fundamentos científico-tecnológicos”, “no ensino de cada disciplina”.

Ainda que admitamos que esses fundamentos poderiam estar vinculados a qualquer uma das disciplinas que integram a grade curricular do ensino médio – incluindo, portanto, todas as disciplinas artísticas –, certamente essas disciplinas estariam contempladas, de modo ainda mais inequívoco, no item anterior, na medida em que o “aprimoramento da pessoa humana” não poderia prescindir da contribuição inestimável das disciplinas relacionadas a todas as modalidades de Arte; entretanto, o item III não faz referência a nenhuma espécie de “fundamento científico-tecnológico”, no que diz respeito à formação global do educando, considerada a dimensão dos valores e do desenvolvimento do espírito crítico.

Se o art. 35 sugeria, de modo bastante sutil, uma distinção entre “grupos” de disciplinas, em função dos “fundamentos científico-tecnológicos” necessários à compreensão dos “processos produtivos”, o art. 36, que trata diretamente da questão curricular, já permite uma visualização bem mais nítida dos princípios que estruturam os PCN, tomados, em seu conjunto, como uma ratificação da lógica neoliberal que rege o mundo globalizado nos tempos atuais. O currículo do ensino médio deverá observar as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.⁶⁹

O item I do art. 36 alude, já de modo diferenciado, à “educação tecnológica básica” e ao “significado da ciência, das letras e das artes”. Examinemos essas distinções. Ao se referir à “educação tecnológica básica”, estaria o texto oficial pensando nas articulações entre essa educação e as diversas formas de arte contemporânea? Se assim o estivesse, por que apontaria, no sintagma subsequente, para o “significado da ciência, das letras e das artes”, como se esses dois campos fossem bastante diferenciados? Por outro lado, como explicar a separação rígida de fronteiras entre os campos *da ciência, das letras e das artes*? Como ignorar, em nossos tempos pós-modernos, os intercâmbios entre os territórios da ciência e da arte, se consideramos a relevância e o desenvolvimento da tecnologia digital, por exemplo? Como, também, distinguir as ‘letras’ das ‘artes’, desconsiderando a dimensão estética do texto literário? Como, por fim, não reconhecer, também no campo das letras, as atualíssimas – e também nem tanto – experiências com as tecnologias digitais, na produção da “poesia visual”, além de uma já “histórica” relação entre a literatura e as artes plásticas e visuais, desde os tempos das experiências modernistas de vanguarda?

É curioso observar que o parágrafo primeiro do referido artigo também apresenta, no modo como organiza as metas que o ensino médio deverá atingir, em sua terminalidade, uma dicotomia entre os “princípios científicos e tecnológicos” e as “formas contemporâneas de linguagem”. Mais uma vez, cabe o questionamento: onde estariam apontadas ou mesmo sugeridas as relações entre ciência, tecnologia e linguagens – incluindo, inequivocamente, as linguagens artísticas – no texto governamental? Estaria o documento insistindo em uma separação artificial entre esses domínios com o intuito de sublinhar o valor maior de um processo educacional comprometido com um “ensino de resultados”, ainda que manifestando,

⁶⁹ Idem, p. 69.

na superfície textual, uma aparente preocupação com o que, mais adiante, chamará de “estética da sensibilidade”?

Mais adiante, no correr desse mesmo bloco, encontramos um comentário ao art. 36, em um parágrafo que aponta para a ênfase dada, no artigo citado, às linguagens, propondo, inclusive, uma articulação entre estas e a tecnologia:

Destaca-se a importância que o Artigo 36 atribui às linguagens: à Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.⁷⁰

A leitura atenta do parágrafo acima transcrito suscita outros questionamentos. Se, por um lado, os PCNEM valorizam a Língua Portuguesa como instrumento capital para a “expressão e comunicação”, nela também reconhecendo seu caráter de mediação para os demais saberes e para o exercício da cidadania, por outro, não mencionam a Literatura – ou, ainda, as Literaturas brasileira e portuguesa – como uma disciplina que estaria em uma espécie de “interseção” com a disciplina de Língua Portuguesa, se tomarmos, por exemplo, a interface do ‘texto’ como elemento indispensável ao pleno desenvolvimento de ambas as cadeiras. Quer-nos parecer que o texto oficial já indicia um *lugar* de especial destaque para os estudos de Língua Portuguesa – enfatizando seu caráter mediador e comunicacional, em oposição a um ‘não-lugar’ para a Literatura, como teremos a oportunidade de atestar, ao nos debruçarmos mais especificamente sobre as considerações feitas no texto legal no que concerne às áreas de Língua Portuguesa e de Arte.

Por outro lado, quando o texto aborda a relação entre as linguagens e os conhecimentos tecnológicos, antes de sublinhar a estreita vinculação entre esses termos, de modo sutil, sinaliza uma perigosa hierarquização entre eles: entre as “linguagens contemporâneas” – aparentemente valoradas no art. 36 –, estariam alguns dos “suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados”, isto é, suportes tais como o vídeo e o computador, por exemplo, são reconhecidos como decisivos na

⁷⁰ Idem, p. 70.

medida em que se constituem em um ‘meio’ para o alcance dos “conhecimentos tecnológicos a serem dominados”, esses, de fato, o alvo maior de todo o processo.

Para que possamos balizar nossas considerações no contexto mais ampliado no texto dos PCNEM, torna-se necessário pensar, no item “Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro”, o terceiro das DCNEM, as quais vimos, até aqui, examinando. Esse apresenta três subitens: “a estética da sensibilidade”, “a política da igualdade” e “a ética da identidade”; para o desdobramento de nossas reflexões, interessa-me analisar mais detidamente o primeiro deles – a estética da sensibilidade –, a fim de observar de que modo a dimensão da estética é abordada no texto governamental, tendo em vista os pressupostos já apresentados anteriormente nos PCNEM e minhas próprias observações iniciais acima explicitadas. Os dois primeiros parágrafos desse subitem assim apresentam a “estética da sensibilidade”:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a *criatividade*, o *espírito inventivo*, a *curiosidade pelo inusitado*, a *afetividade*, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação*, *conviver com o incerto*, o *imprevisível e o diferente*.

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a *leveza*, a *delicadeza* e a *sutileza*. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.⁷¹

Sob a designação de “estética da sensibilidade”, encontramos os signos da ‘criatividade’, da ‘invenção’, do ‘inusitado’, da ‘afetividade’. Esse conjunto de traços permitiria ao educando, através do contato com esse tipo de estética, constituir-se como um sujeito capaz de suportar a incerteza, o imponderável e a singularidade. Em momento algum da definição dessa ‘estética’ encontramos sequer menção às linguagens artísticas ou a objetos estéticos propriamente ditos, mesmo se consideramos de modo bastante amplo, por exemplo, uma ‘estética’ das formas e

⁷¹ Idem, p. 75.

objetos cotidianos. Assim proposta nesse primeiro parágrafo, a “estética da sensibilidade” pareceria, antes, um ‘estado de espírito particular’, sendo, ao mesmo tempo, ‘estímulo’ a esses traços e ‘expressão’ dos tempos de hoje. O segundo parágrafo, por sua vez, estabelece uma correlação entre essa estética e a ‘leveza’, a ‘delicadeza’ e a ‘sutileza’, fazendo menção ao texto de Ítalo Calvino *Seis propostas para o próximo milênio*. É curioso notar que o texto oficial não menciona, ao resgatar as marcas propostas por Calvino – especialmente a da ‘leveza’, a primeira das propostas apresentadas na obra –, o contexto em que essas marcas são pensadas, qual seja, o da própria Literatura. Não é por outra razão que Calvino adverte seus leitores, em uma das páginas iniciais do livro:

[...] não estou aqui para falar de futurologia, mas de literatura. O milênio que está por findar-se viu o surgimento e a expansão das línguas ocidentais modernas e as literaturas que exploraram suas possibilidades expressivas, cognoscitivas e imaginativas. Foi também o milênio do livro, na medida em que viu o objeto-livro tomar a forma que nos é familiar. O sinal talvez de que o milênio esteja para findar-se é a frequência com que nos interrogamos sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica dita pós-industrial. [...] Quero pois dedicar estas conferências a alguns valores ou qualidades ou especificidades da literatura que me são particularmente caros, buscando situá-los na perspectiva do novo milênio.⁷²

Assim sendo, o esforço no sentido de “devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza”⁷³, conforme explicitado no documento governamental, fica comprometido por uma ausência de definição das condições necessárias para que tanto “a criação” quanto “a beleza” se pudessem estabelecer. Em outros termos, o conceito de uma “estética da sensibilidade” parece-nos bem mais próximo de um ‘espírito’, uma ‘intenção’, um ‘princípio’ de uma ação pedagógica voltada para a identificação e o reconhecimento dos valores culturais brasileiros, e não de uma prática efetivamente alicerçada no trabalho com as linguagens artísticas e com os objetos estéticos tomados como fins em si mesmos, ainda que refletindo os traços essenciais de nossa nacionalidade.

⁷² CALVINO, op. cit. p. 11. Grifo meu.

⁷³ *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 76.

É interessante observar que, mesmo sem aludir à Estética como um campo de interseção entre a arte e a filosofia – entendimento básico desse conceito –, ou mesmo relacioná-la, como vimos, à estruturação e ao funcionamento das linguagens artísticas ou, ainda, à experiência estética no contexto escolar, os PCNEM, nesse item, deixam entrever os elementos centrais constituintes das diferentes linguagens, sugerindo, nesse momento do texto, uma não-hierarquia entre elas; ao contrário, tomados em conjunto, esses elementos favoreceriam a livre expressão dos educandos, dimensão que aparece bastante valorizada pelo texto oficial. Desse modo,

numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas *palavras, imagens, sons, gestos e expressões* de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.⁷⁴

No item relativo aos aspectos curriculares propriamente ditos, intitulado “Um currículo voltado para as competências básicas”, os PCNEM retomam, de modo mais explícito, em suas Diretrizes Nacionais – cujo teor vimos examinando –, uma questão já indiciada nas passagens iniciais: a “dimensão do trabalho e da cidadania como eixos centrais de toda organização pedagógica e a decorrente valorização de competências de caráter geral, em detrimento de uma tradição de disciplinas, com conteúdos específicos”⁷⁵. Esses aspectos parecem-nos bastante relevantes para a compreensão do que denomino um ‘não-lugar’ para a Literatura enquanto uma disciplina específica e, acima de tudo, uma linguagem artística.

Em outros termos, se as diretrizes curriculares para o ensino médio tencionam enfatizar as “competências de caráter geral”, em conseqüência, tendem a um esmaecimento dos traços constitutivos mais específicos de cada uma das disciplinas e, ao mesmo tempo, de uma valoração de aspectos inter e transdisciplinares e transversais. Meu intuito, aqui, não é o de pôr em questão a necessidade e o valor de práticas pedagógicas que apontem para um diálogo sistemático e consistente entre os mais

⁷⁴ Idem, p. 76.

⁷⁵ Idem, p. 86.

diversos campos do conhecimento humano; todavia, questiono essa suposta dicotomia entre “disciplinas e conteúdos específicos” e as chamadas “competências de caráter geral”, na medida em que *considero os aspectos singulares e específicos de cada uma das disciplinas elementos indispensáveis ao reconhecimento dos traços mais amplos – as competências – que as atravessam.*

Dito de outro modo: como não reconhecer as marcas identitárias de um texto literário para, em seu avesso, estabelecer as distinções de forma e de função – pelo menos, em princípio – de um texto não-literário, ampliando a competência do ato de ler? Como enfatizar os traços de um texto argumentativo-informativo, presente em quase todas as disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio, sem estabelecer um contraponto com um texto argumentativo em que esteja presente também a função emotiva ou mesmo, simultaneamente, a função poética, alargando os horizontes da leitura e esculpindo um leitor mais competente? As interfaces e as interseções entre as diversas modalidades textuais, por exemplo, apontam para a necessidade de cotejar diferentes tipos de produção de texto, ainda que se queira destacar um caráter mais instrumental de determinadas competências.

Ainda nesse item, o documento estabelece um conjunto de pressupostos a serem seguidos, a fim de orientar a organização da grade curricular do ensino médio.

Dentre eles, destacaríamos, de modo especial, os seguintes:

visão orgânica do conhecimento, afinada com as mudanças surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;

disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;

[...] reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.⁷⁶

No primeiro dos princípios elencados, destaca-se a noção de ‘hipertexto’, tão cara ao universo dos navegantes da internet, aos usuários das redes de computador. Se esse conceito nos leva a pensar em um sistema articulado de referências, de *links* que se

⁷⁶ Idem, pp. 86/7.

interconectam, a partir de ‘janelas’ abertas na superfície textual, ele também compreende uma nuance semântica essencial para pensar o lugar das diferentes linguagens artísticas no currículo do ensino médio. Essa nuance refere-se à noção de ‘hipertexto’ como um texto-referência, fundamental para a compreensão de uma outra obra. Exemplificando: o clássico poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, pode ser entendido como um ‘hipertexto’ para o entendimento das inúmeras referências que integram os poemas-paródia, que com ele dialogam. Ampliando ainda mais esse conceito e considerando-o sob a perspectiva de uma outra linguagem artística – o cinema –, pode-se conceber, por exemplo, o gênero *noir* como um hipertexto para a análise de narrativas como *Scarface*, dirigida por Hawks ou *O homem que não estava lá*, dos irmãos Cohen.

Desse modo, a noção de hipertexto, para além de um conceito de estrutura textual, composta de diferentes ‘entradas’, também pode indicar uma intensa intertextualidade entre obras das mais distintas naturezas, tornando-se fundamental para a compreensão e análise das mesmas. Em síntese, embora o documento final dos PCNEM trate, nesse momento específico do texto, do conceito de ‘hipertexto’ mais relacionado ao acesso ágil à informação, uma abordagem mais ampliada desse mesmo conceito pode ser bastante útil no sentido de reforçar a necessidade de um lugar central para as linguagens artísticas no currículo do ensino médio e, de modo particular, como vimos discutindo até aqui, para a linguagem literária.

Os outros pressupostos destacados reforçam a necessidade de estabelecer *pontes* entre as diferentes disciplinas, bem como de se reconhecer cada uma das linguagens – aqui não discriminadas, no documento oficial – para a constituição de “significados, conceitos, relações, condutas e valores”, a serem assimilados pelo educando. Embora não explicitando quais seriam essas disciplinas e linguagens a serem postas em diálogo, os PCNEM reconhecem a importância de uma interação permanente entre os diferentes campos do conhecimento e atestam o valor do reconhecimento dos modos de funcionamento das diferentes linguagens como meio de constituição de sentidos, relações e valores. Desse modo, encontra-se aqui um terreno fértil para a experimentação de novas práticas pedagógicas, capazes de superar as contradições

apresentadas pelo documento oficial, em seu conjunto, no que tange ao lugar da Literatura no ensino médio.

No item que aborda, de modo específico, a interdisciplinaridade, o documento oficial, à guisa de exemplos, traz novamente à cena, de maneira oblíqua, perigosas ambigüidades no que concerne às linguagens – especialmente à linguagem verbal – e à abordagem das Artes. Segundo o texto governamental, um dos caminhos de articulação entre pensamento e linguagem, no âmbito de uma “pedagogia da interdisciplinaridade”, residiria, por exemplo,

*[...] [n]a linguagem verbal, como um dos processos de constituição de conhecimento das Ciências Humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal;
ou, ainda,*

[...] [n]as Artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício da análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas.⁷⁷

Deve-se observar que, no primeiro trecho destacado, se enfatiza, uma vez mais, o caráter instrumental do trabalho com a Língua Portuguesa, no escopo do nível médio de ensino. Sem querer negar o inequívoco papel instrumental dessa disciplina, uma vez que as chamadas “competências” de leitura e produção textuais as atravessam de modo sistemático e constituinte, penso que esse “exemplo” minimiza outros aspectos igualmente relevantes do trabalho com a Língua Portuguesa, como, por exemplo, suas interfaces com a esfera de compreensão, análise e interpretação dos sofisticados jogos literários. Por outro lado, ao abordar as Artes – não incluindo, de modo explícito, as artes literárias, ‘esquecimento’ aparente que, como verei adiante, se trata de uma opção clara e consciente do texto –, também sublinha seu aspecto instrumentalizante, na medida em que reforça o valor de seu trabalho com o “pensamento simbólico” como uma competência a serviço das demais disciplinas e não, fundamentalmente, em razão da experiência estética, a meu ver, um valor inquestionável em si mesmo, à luz do princípio da gratuidade da Arte.

A parte II dos PCNEM – “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – encontra-se subdividida nas seguintes seções: apresentação, o sentido do aprendizado na área, competências e habilidades, rumos e desafios e bibliografia. Para efeitos de

⁷⁷ Idem, p. 90.

continuidade das reflexões até aqui desenvolvidas, concentrarei minhas observações especificamente na segunda seção – o sentido do aprendizado na área – e sobre as seções relativas às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e Arte, bem como aos conhecimentos a serem trabalhados nesses campos do saber.

Ao tratar do sentido do aprendizado na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, o texto oficial mapeia aspectos gerais que atravessam o trabalho acadêmico-pedagógico das diferentes subáreas que integram essa área específica, proposta pelas diretrizes governamentais. Interessam-me, particularmente, nessa seção, dois eixos de reflexão: o conceito de linguagem e seus desdobramentos e as competências que perpassam toda a área, aplicáveis, de modo mais ou menos específico, aos variados campos do saber, discriminados na área em questão. O conceito de linguagem é assim explicitado, logo no início da seção:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.⁷⁸

Esse conceito de linguagem, em sua abrangência, aponta para as múltiplas possibilidades de trabalho com linguagens as mais diversas, bem como inscreve essas possibilidades em um horizonte cultural amplo, a partir do entendimento de que a articulação de “significados coletivos” passa por uma construção sócio-histórica, feita em condições específicas, as quais variam de grupo para grupo social. No que tange às linguagens artísticas – incluindo, indubitavelmente a Literatura –, esse entendimento sugere um diálogo bastante estreito entre as diferentes linguagens em um dado momento histórico – uma vez que as condições de produção dos movimentos artístico-culturais nesse momento específico seriam muito semelhantes –, permitindo a configuração de um ‘mapa simbólico’ da época em questão, a partir dos signos recorrentes do imaginário por ela engendrado. Essa abordagem seria bem mais abrangente do que aquela tradicionalmente encontrada em algumas grades curriculares do ensino médio sob o nome de “História da Arte”, já que esta se atém,

⁷⁸ Idem, p. 125.

via de regra, às artes plásticas e visuais, incluindo, às vezes, um pouco da história da música e desconsiderando, quase sempre, a literatura como uma das artes que desenham esse mapa simbólico de um dado período.

Ainda em relação aos sistemas de linguagem, estabelece-se uma distinção entre a linguagem verbal e a não-verbal, levando-se em conta as fronteiras e interseções entre elas, em seus

[...] cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais, etc. A estrutura da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.⁷⁹

Não se pode ignorar que esses cruzamentos de linguagem põem em tensão permanente os signos verbais, visuais e sonoros, tornando imprescindível aos profissionais que lidam com os objetos estéticos nos quais esses cruzamentos se estabelecem – docentes, críticos de arte, escritores, cineastas, videomakers, músicos, entre outros – o reconhecimento dos elementos constituintes das linguagens específicas de que esses objetos são feitos e das fronteiras – muitas vezes bastante tênues – entre cada uma das linguagens empregadas. No contexto das artes moderna e contemporânea, em que se multiplicam as experiências simultâneas com a palavra, a imagem e o som – como, por exemplo, os poemas visuais, a música concreta, os videoclipes, as instalações, os trabalhos com o “transcinema” –, urge ampliar o trabalho com todas as linguagens artísticas, uma vez que, mais do que nunca, ‘pluralidade’ e ‘hibridismo’ parecem ter se tornado palavras-de-ordem.

Dentre as competências a serem desenvolvidas, arroladas nessa seção, destacaríamos as seguintes:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

[...]

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

[...]

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

[...]

⁷⁹ Idem, p. 126.

*Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.*⁸⁰

A primeira competência apresentada propõe uma perspectiva para a compreensão dos sistemas simbólicos alicerçada em uma “organização cognitiva da realidade”. Parece-nos que essa perspectiva enfatiza a construção de signos socialmente reconhecíveis, cuja função primeira seria a de apresentar a realidade do modo mais claro possível, através da “comunicação” e da “informação”, sem destacar a dimensão simbólica em seus aspectos mais especificamente estéticos.

A segunda competência ratifica a importância da articulação texto/contexto, configurando, também, o processo de circulação dos textos, desde sua produção até sua recepção por parte do leitor. Deve-se chamar atenção para o fato de que essa articulação entre o texto e seu respectivo contexto, no que tange aos estudos literários, costuma ser feita através de relações entre a Literatura e a História, procurando compreender de que modo o imaginário de uma época se materializou nos diferentes textos literários do período. Também essa competência sugere uma aproximação, em um dado contexto histórico-cultural, entre as diferentes linguagens artísticas, na tentativa de perceber os modos particulares, empregados por essas linguagens, através dos quais cada uma delas representou o imaginário desse contexto.

A terceira competência aponta para a necessidade de se desenvolver no educando não somente uma perspectiva crítica em relação às obras artísticas, estruturadas nas mais diferentes linguagens, como também um olhar capaz de perceber as especificidades de cada uma dessas linguagens. Além disso, nas reflexões sobre essa competência, o texto oficial chama atenção para o fato de que a perspectiva crítica sobre um determinado objeto estético não pode ser apartada da questão da formação do gosto e daquilo que se denominou, nesse trecho dos PCN, o “preparo para aprender a gostar”⁸¹.

Por fim, a quarta competência, por mim selecionada, reitera o lugar central da Língua Portuguesa como mediadora das relações do homem com o mundo à sua volta, em função de determinados traços, tais como o poder de engendrar significados e integrar a organização desse mesmo mundo. Mais uma vez, o documento

⁸⁰ Idem, p. 126, p. 127, p. 129, p. 131.

⁸¹ Idem, p. 129.

governamental reconhece a centralidade e a importância da disciplina Língua Portuguesa no contexto da organização curricular do ensino médio; todavia, parece-me, também mais uma vez, enfatizar os aspectos instrumentalizantes da disciplina, ressaltando sua funcionalidade, em favor da dimensão comunicacional.

Interessa-me, nesse ponto específico do percurso crítico – até aqui traçado – sobre a disciplina Língua Portuguesa e sobre o não-lugar da disciplina Literatura, examinar de modo mais detido como o texto oficial desenvolve suas reflexões não apenas sobre os conhecimentos e competências a serem conquistados em Língua Portuguesa, mas também em Arte. Para isso, analisarei alguns aspectos tratados nos capítulos “Conhecimentos de Língua Portuguesa” e “Conhecimentos de Arte”, procurando problematizar questões presentes em um e outro capítulo.

O capítulo “Conhecimentos de Língua Portuguesa” aborda, em um de seus primeiros parágrafos, a questão da dicotomia estabelecida pela LDB nº 5.692/71 entre as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, dicotomia essa que teria sido responsável pela ‘histórica’ divisão entre estudos gramaticais, estudos literários e redação, provocando o surgimento de professores ‘especialistas’ desses três tipos de estudos e criando, de modo muitas vezes artificial, fronteiras rígidas entre esses campos de trabalho. No que concerne aos estudos literários propriamente ditos, o documento oficial chama atenção para a também já ‘clássica’ abordagem dos textos literários a partir da história da literatura, a qual, em alguns casos, não é capaz de dar conta das especificidades de uma determinada obra ou até mesmo de toda a produção de certo autor cujo trabalho tenha revelado características ‘desviantes’ em relação ao paradigma literário de um dado momento histórico-cultural. Os PCNEM, para fazerem frente a essa problemática, propõem uma valorização da dimensão social da linguagem, destacando o desenvolvimento de estratégias discursivas por parte do aluno, de modo a torná-lo um agente cada vez mais ativo e versátil, nas diferentes esferas sociais por ele ocupadas.

Em relação aos estudos de língua e de literatura, o texto esboça um outro horizonte: “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano”⁸². Sem

⁸² Idem, p. 139.

desconsiderar que, em muitas situações cotidianas do ensino de Literatura em nível de ensino médio, os professores tendem a superestimar a dimensão histórica do texto literário, transformando o exercício de análise literária em uma identificação redutora de ‘características’ dos diferentes estilos de época, não se pode, por outro lado, “deslocar” a história da literatura “para um segundo plano” sem atentar para as implicações dessa tomada de posição.

É preciso lembrar que o estudo dos estilos de época, ao longo da história da literatura, se encaminhado de modo cuidadoso, através não somente de textos que problematizem o cenário cultural de um dado período, mas, sobretudo, a partir de diferentes textos literários do mesmo período, nos quais se possam reconhecer temas e procedimentos recorrentes na literatura da época, se apresenta como um modo particularmente fecundo de reconhecimento de referências literárias, importantes não apenas para a compreensão do horizonte estético do período, mas também para o entendimento da retomada e/ou da transmutação dessas mesmas referências ao longo da história da literatura ocidental. Além disso, um exame minucioso dos traços estéticos recorrentes de um determinado estilo de época amplia, sobremaneira, a possibilidade de cotejos intertextuais, tão caros às perspectivas críticas de nossos tempos.

Das competências arroladas, ainda nesse capítulo, destacaríamos das duas primeiras:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

[...]

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).⁸³

Com relação à primeira competência, não resta dúvida de que a Literatura funciona como exemplo de um “simbólico verbalizado”, capaz de dar conta tanto de modos particulares de representação de nossa cultura, em seus multifacetados aspectos, como também de organizar, também pelo viés simbólico, as mais distintas experiências do sujeito, diante dos paradoxos, impasses e possibilidades de sua condição humana. Parece-

⁸³ Idem, p. 142.

me que o documento oficial enfatiza a percepção do texto literário em sua dimensão cultural, privilegiando-o enquanto documento de nossos modos particulares de representação identitária.

Ainda assim, não se confere à Literatura o estatuto de uma disciplina, entendida em suas especificidades, mas se propõe um tratamento para esse campo específico do conhecimento vinculado aos estudos de Língua Portuguesa, marcado – como se pôde observar até aqui – por um forte compromisso com a funcionalidade e com a comunicação. Nesse sentido, além de apagar as potencialidades de exploração de texto literário também em sua dimensão de representação das mais diversas experiências do sujeito, não relacionadas, necessariamente, às suas circunstâncias históricas e sociais, o texto oficial não postula um ‘lugar’ determinado para os estudos literários, a eles destinando um ‘não-lugar’, volátil e perigoso, ao sabor das escolhas curriculares das escolas, à luz de seus projetos político-pedagógicos.

A outra competência aponta para a análise dos “recursos expressivos da linguagem verbal”, sem, entretanto, especificar a natureza desses mesmos recursos ou mesmo a funcionalidade de seu emprego das diversas modalidades textuais. As reflexões apresentadas nos PCNEM sobre essa competência registram a crescente ‘flexibilidade’ dos gêneros discursivos, tornando mais tênues, a cada dia, as fronteiras entre esses gêneros:

Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.⁸⁴

Ora, toda essa flexibilidade discursiva impõe, de forma contundente, um estudo das marcas expressivas das mais diferentes linguagens, a fim de possibilitar uma análise das mais diversas modalidades textuais, em seus constituintes específicos. Como bem atesta o texto oficial, “o texto literário se desdobra em inúmeras formas”; como, portanto, nelas se deter sem que haja um espaço curricular preservado, a salvo dos compromissos mais imediatos com competências de ordem comunicacional, sem dúvida, bem mais pragmáticas?

⁸⁴ Idem, p.143.

O quadro sinótico apresentado no final do capítulo, sintetizando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, menciona, em dois pontos, de modo mais direto, o estudo dos textos literários. Em um deles, destaca-se, através do estudo do texto literário, o resgate de formas consolidadas de representação do imaginário cultural do país, nos diversos tempos e espaços. O texto literário assumiria, desse modo, uma importância especial relativa a um modo particular de manifestação de nossa cultura, relegando sua dimensão estética, propriamente dita, a um plano outro. Em outro tópico, retoma-se o literário como “representação simbólica da experiência humana”, sem contudo assinalar, de modo explícito, o ‘lugar’ da Literatura enquanto campo de experiência e de saber específicos, no âmbito da grade curricular do ensino médio.

O capítulo intitulado “Conhecimentos de Arte”, ao tratar das questões relativas ao ‘lugar’ da Arte no ensino médio, põe em questão, por omissão, o ‘não-lugar’ da Literatura nesse mesmo contexto, apagando o reconhecimento de sua dimensão estética, manifesta nos textos literários, produções artísticas das mais variadas épocas. Observemos o parágrafo inicial do referido capítulo:

Conhecer arte no ensino médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de ensino médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida.⁸⁵

O primeiro período do parágrafo suscita, de início, uma questão: não seriam também esses os compromissos da Literatura, entendida enquanto arte? Não estariam, no âmbito do circuito dos textos literários, as diferentes “práticas de produção artísticas”, essenciais, como todas as demais práticas de arte, à formação plena do educando? No segundo período do mesmo parágrafo, outra questão emerge: o estímulo à formação contínua do leitor, através do enriquecimento permanente de seu acervo de referências literárias, não faria parte, também, do exercício de “trabalho com a arte ao longo da vida”?

A exclusão da Literatura na abertura do capítulo, injustificada pelas questões apontadas acima, explicita-se no parágrafo seguinte, no qual são elencadas as diversas

⁸⁵ Idem, p. 169.

linguagens artísticas, compreendidas como arte: “música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais”⁸⁶. Mais uma vez, não se confere à Literatura um lugar entre as demais linguagens artísticas, capaz de possibilitar a experiência estética dos educandos e também contribuir para a formação do espírito cidadão e da consciência ética.

No desdobramento das reflexões sobre os conhecimentos de Arte importantes para a formação do estudante de ensino médio, enfatiza-se necessidade de aprimorar o trabalho com a Arte nas escolas. Como exemplo desse esforço, cita-se a realização de cursos de História da Arte em alguns colégios, sob a orientação, quase sempre, dos professores de artes plásticas e visuais. Cabe, aqui, repensar o escopo da História da Arte: não se constituiria esse domínio em um espaço transdisciplinar, por excelência, de análise e problematização das diferentes manifestações artísticas, incluindo a Literatura? Esse novo entendimento abriria a possibilidade de tornar a História da Arte um domínio plural e abrangente, um arcabouço histórico-cultural para a compreensão de paradigmas estéticos presentes nos diversos movimentos artísticos, ao longo do tempo, superando as tradicionais fronteiras que delimitam os espaços destinados às várias linguagens artísticas, no contexto escolar.

Ao tratar, de modo mais específico, a dimensão estética dos fenômenos artísticos e o trabalho com essa dimensão no âmbito do ensino médio, o documento oficial torna explícitos aspectos caracterizadores do processo de apreensão desses fenômenos:

Emoções e pensamentos elaborados, sintetizados, expressos por pessoas produtoras de arte e tornados presentes nos seus produtos artísticos, mobilizam, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos), considerados, portanto, participantes da produção da arte e de sua história. É nas relações sócio-culturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes.

[...]

Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais e sobre a apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens.⁸⁷

No primeiro parágrafo acima destacado, o texto aborda o processo de mobilização estética provocado nos educandos a partir do contato com as obras artísticas, elas mesmas também mobilizadoras das “emoções e pensamentos” do artista criador.

⁸⁶ Idem, p. 169.

⁸⁷ Idem, p. 171.

Deve-se chamar atenção para o fato de que essa mobilização também ocorre em relação aos textos literários – manifestações inequívocas de arte –, o que, uma vez mais, levaria à inclusão natural da Literatura nos domínios da Arte. O parágrafo seguinte dá conta da apreciação estética, faceta que integra as possibilidades de trabalho com a Arte no contexto escolar. Novamente, pensa-se na aplicabilidade dessa dimensão ao trabalho com a Literatura, tendo em vista o fato de que se pretende, no exame dos textos literários dos diversos estilos de época que compõem a literatura ocidental, aprimorar o gosto, a partir da análise de referências estéticas presentes em cada um desses estilos.

O documento oficial apresenta, ainda, em suas reflexões sobre a Arte no ensino médio, a necessidade de pensar um diálogo permanente entre esse campo de conhecimento e outras áreas do conhecimento. Nesse sentido,

[...] a disciplina Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as artes literárias).⁸⁸

Outra vez, percebe-se a distinção entre o que se denomina Arte e as “artes literárias”, domínio de interface, na perspectiva dos PCNEM. A questão retorna, uma vez mais: por que se estabelece essa distinção entre as “artes literárias” e as demais artes, se todas as linguagens artísticas, sem distinção, possuem estatuto análogo, no que concerne ao seu potencial simbólico e à dimensão estética nelas presentes?

No que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, ficam ainda mais explícitas as incoerências do documento oficial, ao excluir a Literatura do domínio das demais linguagens artísticas. Uma das competências apontadas indica que o educando seja capaz de

[...] realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.⁸⁹

Essa competência, relacionada ao fazer artístico e ao reconhecimento das diferentes produções expressas nas mais variadas linguagens, sugere, no campo

⁸⁸ Idem, p. 172.

⁸⁹ Idem, p. 174.

específico da Literatura, um trabalho com ‘oficinas literárias’, em que o educando possa tomar contato com a obra de diversos escritores, percebendo as nuances estilísticas de suas produções, e também se sentir estimulado a produzir seu próprio texto, buscando a ele conferir uma dimensão artística.

Ao estabelecer, de modo pontual, as possibilidades de trabalho com a Arte no ensino médio, os PCNEM apontam – ainda que de modo transversal – perspectivas para o estudo da Literatura, entendida, sobretudo, como uma linguagem artística. Examinemos alguns exemplos. Ao propor “fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens”⁹⁰, não se pode deixar de pensar na exploração das ‘letras das canções’ e em toda a discussão em torno das relações entre a palavra cantada e a palavra escrita, no horizonte do texto poético. Em outro pólo, ao sugerir “pesquisar, analisar e adaptar textos dramáticos e não dramáticos com vistas à montagem de cenas, performances ou espetáculos”⁹¹, não se pode desconsiderar a relevância do trabalho com o texto dramático – texto literário que também o é – para a construção da cena, a partir da exploração das potencialidades da palavra dramática. Em outro extremo, pode-se pensar na utilização de textos literários, em prosa ou em poema, como ponto de partida para as improvisações e/ou elaborações de trabalhos na área de dança, pondo em tensão elementos específicos da linguagem literária – centrada, de modo preponderante, na palavra – e da linguagem da dança, em seus movimentos.

Por todas essas razões, há que repensar o lugar da Literatura no ensino médio, a ela conferindo o estatuto de Arte, assegurando a esse domínio do conhecimento as prerrogativas asseguradas ao trabalho com a Arte no contexto escolar. É preciso que, do ponto de vista curricular, não se garanta apenas a existência da disciplina ‘Literatura’, mas, sobretudo, que a ela sejam facultadas as possibilidades de um trabalho que conjugue a necessária contextualização das obras literárias, a análise de seus constituintes específicos, o espaço para a criação literária por parte dos educandos, em um processo contínuo de experiências estéticas enriquecedoras, capazes de ampliar os horizontes culturais de nossos alunos e, principalmente, garantir-lhes o direito à

⁹⁰ Idem, p.176.

⁹¹ Idem, p.177.

experiência estética gratuita, em consonância com os princípios de liberdade que a Arte, mais do que qualquer outro domínio do conhecimento humano, consegue promover e perpetuar, ao longo da história da humanidade.

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. [...] A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer.⁹²

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: 1999.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
