



CONFERÊNCIA

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS¹

Fabíola Ribeiro Farias²

INTRODUÇÃO

Como meus pais não foram bem-sucedidos, na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força pra estudar. Achavam que quem entrava numa universidade era filho de rico, acho que eles não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, pudesse ser inteligente, sabe? Pra eles o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, tipo de vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo; nunca me sonharam sendo um professor; nunca me sonharam sendo um médico (NUNCA ME SONHARAM, 2017).

É assim que Felipe Lima, um estudante de 17 anos, de Nova Olinda, no Ceará, resume a compreensão que tem das possibilidades de educação e trabalho para jovens pobres no Brasil. Seu depoimento faz parte do documentário *Nunca me sonharam* (2017), dirigido por Cacau Rhoden e patrocinado pelo Instituto Unibanco. O filme apresenta depoimentos de estudantes, educadores e especialistas sobre a relação de adolescentes e jovens com a escola, especialmente com o ensino médio. A fala do jovem cearense contempla as angústias e esperanças dos estudantes que participam do documentário, oriundos de escolas públicas de sete estados brasileiros.

Nos diversos os depoimentos no filme, são incisivas e recorrentes as referências e preocupações com o futuro que se desenha no presente, as

¹ Conferência apresentada no VIII Seminário Lelit: Jovens fazem arte, na Universidade Federal do Oeste do Pará, em 5 de junho de 2019.

² Professora substituta no Centro Federal de Educação de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3139-1038>. E-mail: fabiolarfarias@gmail.com

relações cruzadas de classe, raça e gênero, a instrumentalização da educação e a iminência do trabalho, com o conseqüente encurtamento da adolescência. As falas e imagens, sublinhadas por trilhas sonoras, retratam juventudes contraditoriamente angustiadas e esperançosas, que depositam na educação, por mais precárias que constatarem ser as escolas e as condições para os estudos, a expectativa de futuro digno vinculado à educação escolar.

O filme retrata as desigualdades sociais extremas que definem o Brasil, mas, na contramão do que apontam as pesquisas em educação e do que sugere parte dos especialistas e pesquisadores consultados pelo documentário³, pouco leva o espectador a pensar nelas como obstáculos objetivos e subjetivos para os jovens que coloca em evidência. Visto com ingenuidade, o que pode acontecer com facilidade e de maneira mais recorrente, em função dos discursos salvacionistas do senso comum em torno da Educação e do tratamento estético da obra (fotografia bonita, música envolvente), *Nunca me sonharam* se apresenta como um manifesto liberal, que espera da escola, da gestão escolar e do esforço individual de estudantes, educadores e gestores a solução para o complexo problema brasileiro, do qual as políticas educacionais são parte considerável.

Identificada e posta em suspensão a visão de mundo que costura os depoimentos para construir a ideia de que com motivação e adequada governança as dificuldades podem ser superadas, apesar do contexto negativo, os depoimentos dos jovens, oferecidos em fragmentos, revelam importantes faces das juventudes brasileiras que frequentam ou frequentaram a escola pública. Ainda que os depoimentos sigam um roteiro, editados e apresentados em recortes temáticos produzidos pela narrativa do filme, os jovens apresentam ao espectador percepção aprofundada e analítica de suas histórias e de suas reverberações sociais, que apontam frustrações e expectativas em relação à escola, especificamente o que toca ao Ensino Médio.

³ Bernadete Gatti, Christian Dunker, Macaé Evaristo, Regina Novaes, Renato Janine Ribeiro, Ricardo Paes de Barros, dentre outros.

A escuta das juventudes presentes no filme, significativa e sensível amostra dessa parcela da população pobre brasileira, permite reconhecer distintas maneiras de ser jovem no país e que os entendimentos do senso comum sobre esses sujeitos se mostram abalados para quem se dedica a pensar políticas para esse segmento. Não é possível ouvir e entender como situações individuais depoimentos como o de Felipe Lima, que expõe uma das faces mais violentas do capitalismo – a naturalização da desigualdade social internalizada por seus pais – ou de Jamile Melo (17 anos, de Santarém, no Pará), que demonstra conhecer as interdições por que passa em função de ser jovem, mulher, negra e pobre. Muitos outros jovens relatam as dificuldades que enfrentam para trabalhar e estudar, em função da necessidade do trabalho para a manutenção da família ou a falta de sentido da escola para quem tem como único horizonte um salário para sobreviver.

A construção de um projeto público de educação para o desenvolvimento humano, especialmente no ensino médio, tem como exigência a compreensão crítica das demandas, angústias e sonhos dessas muitas e diversas juventudes. A formação intelectual e a preparação para o mercado de trabalho, esta última muitas vezes priorizada pelas famílias economicamente vulneráveis, devem ser defendidas e preservadas de projetos que se pautam por mão de obra instruída e competitividade mercadológica, traduzidos em cursos técnicos e superiores aligeirados, sustentados por discursos de eficiência e propostas curriculares instrumentais. Mesmo na formação técnica, que teria como objetivo a inserção no mercado de trabalho, é fundamental permitir aos estudantes compreenderem-se, em seu tempo, espaço e relações, incluindo as de trabalho, e perceberem-se no processo social de produção cultural, social, econômica.

É na perspectiva do trabalho educativo escolar que considera a historicidade dos sujeitos e a produção e circulação social do conhecimento que se insere a reflexão sobre o sentido da experiência estético-literária e do

conhecimento crítico das ciências humanas e sociais na formação de adolescentes e jovens.

Adolescência e juventude: quem são esses sujeitos concretos?

A produção acadêmica sobre adolescência e juventude é vasta, com contornos disciplinares fluidos e muitas interseções. Do que nos toca diretamente, interessa o reconhecimento desse sujeito em um panorama de suas condições sociais, econômicas e culturais de existência.

A única definição comum a todos os adolescentes e jovens brasileiros é o recorte etário feito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que considera adolescente o sujeito entre 12 e 18 anos de idade, e pelo Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013 (BRASIL, 2013), que circunscreve o jovem como pessoa entre 15 e vinte e 29 anos de idade.

Para além da normativa, há apontamentos comuns sobre sua caracterização, que se funde com o que pode ser considerado como os primeiros anos da juventude. O mais recorrente é a desconstrução da ideia de etapa de passagem, em que o sujeito não é mais criança porém não chegou à vida adulta, trazendo o entendimento de não-lugar para vidas que se realizam, como todas as demais, concretamente, no presente. Mais que um tempo de superação da infância e de preparação para a vida adulta, a adolescência deve ser compreendida e tratada em sua existência concreta, que contempla mudanças no corpo, na sexualidade, nas maneiras de relacionamento com pessoas e espaços, na experimentação de limites e contestação de autoridades, nas emoções e sentimentos e, também, em planejamentos de futuro.

As descobertas e as tentativas de descolamento da família e de outras instituições, como escola e igreja, tumultuadas e desestabilizadoras em função da contestação da ordem estabelecida, causam incômodo e insegurança nos adolescentes e adultos. Os primeiros tentam, à sua maneira nas condições existentes, reinterpretar e organizar o mundo e suas relações – com a família, a escola, os amigos -, dados o desejo e a necessidade de alargamento de limites, de afirmação da não-infância, da construção de

um lugar para si. Os segundos tentam garantir controles, sob a sensação de que têm a responsabilidade de cuidado com o adolescente, a partir de idealizações e expectativas para os filhos e alunos.

Nessa dinâmica, adolescentes buscam rupturas e adultos tentam formas de contenção. E, em função disso, os conflitos e os problemas deles decorrentes são sistematicamente atribuídos aos adolescentes, muitas vezes em construções injustas e simbolicamente violentas, creditando-lhes negativamente a responsabilidade de crescer.

A adolescência na sociedade moderna não é vista com bons olhos. O próprio termo adolescência carrega consigo uma compreensão negativa que se tem desse momento. Adolescer, adoecer... este é o significado que damos aos nossos jovens? Para nós a adolescência é representada como tempo de crise, de rebeldia sem causa, tempo de sexo, drogas e rock n'roll, de imaturidades, de indisciplinas, de irresponsabilidades, de briga de gangues e no estádio de futebol (DEBORTOLI, 2009, p. 30).

Além de lidar com corpos em transformação, sentimentos indefinidos e pressão por definições de futuro – o que, quanto, como e onde estudar, começar a buscar trabalho, contribuir financeiramente para a manutenção da família -, os adolescentes se tornam um grupo que carrega o fardo de uma existência identificada por desajustes sociais e rebeldia e de expectativas, próprias e dos adultos, de futuro, especialmente no que toca a garantias no mundo do trabalho.

Na contramão do estereótipo de que adolescentes são naturalmente rebeldes e irresponsáveis, pesquisas em diversos campos do conhecimento ajudam a entender que essa ideia de juventude – única, pasteurizada – foi edificada e continua reivindicada por vozes conservadoras e pretensamente progressistas, em torno de um projeto político e econômico que, para se consolidar, impõe concertação estranha à ideia de autonomia.

Apesar da constante cobrança por autonomia por parte dos adolescentes, a realização tem se mostrado um duro desafio aos próprios adolescentes e a adultos e instituições. Em casa, na escola e em outros espaços de convivência, a autonomia só se aprende e exercita se há disposição para tanto, o que significa a identificação e a recusa de posturas

autoritárias e a existência de condições de expressão e debate de ideias. Obviamente, como em todas as construções sociais, tais possibilidades se põem e se manifestam possíveis a partir de sujeitos e situações concretas, tanto em condições de realização quanto no horizonte de autonomia. Para quem compreende a adolescência além de preparação para o trabalho e questiona a obediência a caminhos traçados por outros como característica de maturidade, a centralidade do processo formativo estará na compreensão de nossa historicidade e das relações que nos determinam, inclusive no entendimento da adolescência que extrapola o senso comum.

Buscar compreender a adolescência é também procurar entender a descoberta e o desafio da construção de um caminho a ser trilhado. Não se pode pensar a adolescência desvinculada de um projeto de humanidade, de uma concepção de homem e sociedade. É preciso encontrarmos intencionalidades para a educação dos jovens. A compreensão da adolescência precisa ser historicizada e tratada sob a ótica das relações que os adolescentes constroem e partilham uns com os outros, com a família, com a escola, com a rua, com o grupo de amigos, com a sexualidade, com a religiosidade, com a violência, com a cultura, com a cidade... (DEBORTOLI, 2009, p. 35).

São essas perspectivas, que postulam a compreensão da adolescência como etapa de construção e exercício de autonomia, que permitem pensar a relação dos jovens com a literatura, na escola e fora dela.

As ofertas da literatura para as juventudes

Apesar dos problemas e limitações impostos pelas desigualdades sociais e econômicas no Brasil, que reverberam na instituição e nas condições de existência de estudantes, professores e profissionais da educação, a escola continua sendo a principal promessa de vir a ser alguém, especialmente para grupos economicamente vulneráveis. Para a maioria da população, ela representa um dos únicos espaços de formação e de acesso aos bens culturais (“bens culturais” compreendidos como a produção humana – científica, artística, religiosa – que organiza, registra, explica e dissemina, de maneiras distintas, quem somos, como vivemos, o

que pensamos, como nos relacionamos). Dentre eles, está a literatura, tradicionalmente presente nos currículos escolares em função de sua materialidade, que se confunde com o ensino da língua. Porque agrega diferentes e conflituosas vozes, incontáveis exercícios de relatar existências, muitas e inimagináveis maneiras de usar a língua, a literatura se mostra um espaço privilegiado para o conhecimento do mundo e do humano e, portanto, um instrumento de educação.

Proposta e realizada de maneiras distintas no ambiente escolar, a leitura literária alcança, entre adolescentes e jovens, diferentes abordagens e níveis de participação na cultura escrita. A abertura para e o interesse por histórias e experimentações com a língua verificados por professores e bibliotecários junto às crianças, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, já não são os mesmos com adolescentes e jovens, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A curiosidade e o desejo de atenção dos pequenos são afetados pelas transformações por que passam os adolescentes e jovens. Se as crianças se encantam pela voz da professora que conta histórias e apresenta as imagens dos livros, chegando a reproduzir e encenar em casa os momentos de leitura na escola, os adolescentes e jovens parecem reivindicar o descolamento e certa contestação em relação aos professores e ao que propõem. Isso não significa que sejam refratários à literatura, mas que são necessárias a escuta e a consideração às especificidades dessa etapa da vida, além de constante problematização e revisão do que se entende por ensino de literatura, incluindo a seleção de gêneros textuais e de autorias para a leitura em sala de aula.

O ensino convencional de literatura na escola no Ensino Médio dedica-se quase exclusivamente a informações sobre a história da literatura, negligenciando os aspectos propriamente literários, esvaziando o valor intrínseco da leitura de romances, contos, poemas e textos dramáticos, cuja leitura pode ajudar a entender quem somos e que mundo é esse em que vivemos.

Na perspectiva da emancipação, que extrapola a instrução de indivíduos para o atendimento às demandas capitalistas de capacitação para o mercado de trabalho, ensinar e aprender estilos de época e identificar construções gramaticais, geralmente pouco usuais na língua que falamos e escrevemos, é muito pouco.

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

A experimentação do sentido das obras de que fala o autor se traduz na leitura de textos literários, com seus temas, formas e contextos, uma vez que são, eles também, constructos históricos. Assim, mais que interpretar enredos e versos, considerando o contexto histórico em que foram produzidos, a educação literária (Chambers, 2008) deve ter como compromisso a compreensão e a indagação do tempo, do espaço, dos modos e das relações que vivemos, em perspectivas individuais e coletivas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Dito de outra maneira, a tarefa da educação literária se funde com a do trabalho educativo, tomando a leitura, especialmente a de literatura, como exercício de natureza intelectual que possibilita aos sujeitos, a partir de sua experiência e conhecimentos prévios e se valendo de habilidades linguísticas, a participação na cultura, compreendida como produto, com seu lugar, tempo e condições de produção, com suas marcas objetivas e, principalmente, com as possibilidades oferecidas para a apropriação subjetiva.

No âmbito escolar, principal possibilidade de convivência com materiais de interlocução literária para a grande maioria dos adolescentes e jovens brasileiros, a educação literária se realiza, principalmente, nas aulas específicas e de língua portuguesa e na biblioteca e, dependendo de seu

desenvolvimento, ocupa espaços de convivência, como pátios, quadras e lanchonetes, com saraus e clubes de leitura.

Na perspectiva ampliada de formação, na sala de aula os estudantes conhecem distintos gêneros, autorias várias e diferentes experimentações estéticas, e realizam exercícios de interpretação abertos, que extrapolem as orientações sobre estilos de época e descobertas de intenções do autor.

A educação literária se faz lentamente e exige tempo, em um exercício de identidade, em que cada pessoa se reconhece na experiência narrada e no alargamento de fronteiras, quando convidada ao deslocamento e convocada a experimentar e a pensar o que lhe parece alheio e estranho.

O saber de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos primários, como amor e ódio, quanto da estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento. É um saber que passa à linguagem na forma ficcional dos textos literários (NUNES, 1998, p. 178).

Por isso, a leitura literária é, na formação de adolescentes e jovens, instrumento de autoconhecimento e de compreensão do mundo, revelando possibilidades da língua de subversão da ordem, além de criar experiências que permitem, por proximidade ou distanciamento, o exercício de alteridade.

É essencial aos educandos tempo de leitura, inclusive durante as aulas, e tempo para comentários. Falar, ouvir colegas e professores, ser escutado, refazer entendimentos a partir do que pensam os outros. Assim, e com a intervenção docente, pode o jovem leitor compreender as ancoragens do texto literário, o que se cria com palavras, o que se diz e o que se cala. Dos textos canônicos à produção contemporânea, da considerada boa literatura a textos de qualidade duvidosa sob determinados aspectos, tudo deve servir ao exercício de leitura, de educação estética, de construção de trajetórias culturais.

A educação literária tem como princípio a potência da literatura para a compreensão do mundo, inclusive dos jogos de poder que cercam e

orientam o sistema literário, do reconhecimento e valorização de autorias e a apreciação das possibilidades poéticas e narrativas da língua. Ainda que o currículo, a carga-horária e as demandas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio se apresentem como limites rígidos, é fundamental tempo para leituras em classe, mesmo que isso signifique a redução do volume de textos previstos para determinado período.

A leitura e a releitura de um conto, com níveis gradualmente aprofundados de compreensão do enredo e da forma, passando por referências metaliterárias e pelas condições de escrita da obra, são mais significativas na formação dos jovens que a leitura aligeirada e superficial de número maior de textos e o conhecimento de sua filiação a estilos de época. A compreensão da educação literária e de todo exercício intelectual como trabalho exige tempo e não se realiza instantaneamente, como tenta impor a ordem capitalista.

Nessa visada, as ofertas da literatura para adolescentes e jovens são as mesmas feitas às infâncias e às vidas adultas. O que pode ser tomado como específico nesse período e ressignificado no ambiente escolar são as turbulências, algumas explícitas e traduzidas em comportamentos rebeldes, outras ensimesmadas e silenciosas, mas não menos significativas, aliadas à angústia e à pressão de construção de projetos de vida, de preparação para o mercado de trabalho e, para alguns, para o ingresso no ensino superior.

A escuta de adolescentes e jovens, como verificada nos depoimentos do documentário *Nunca me sonharam* (2017), expõe grande diversidade de percepção das realidades sociais no País e das promessas da educação. O que a educação literária tem a oferecer a jovens como Felipe Lima e Jamile Melo, do Ceará e do Pará, é o aprofundamento e a elaboração do que já sabem por experiência – o entendimento de que suas condições de classe, raça e gênero em uma sociedade desigual são determinantes em suas vidas. A outros, que vêm na escola apenas a preparação para o emprego, a possibilidade de entender com menos ingenuidade e até com sutilezas as trajetórias que lhes são oferecidas. A todos, o convite para a

experimentação, pela palavra, da história humana, ao longo do tempo e do espaço, em sua miséria e grandeza – o que pode se apresentar como fissura na naturalização das desigualdades sociais e movimento de intervenção no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.

CHAMBERS, A. **Conversaciones**. México: FCE, 2008.

DEBORTOLI, J. A. O. Adolescência (s): Identidade e formação humana. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (orgs.) **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2009.

NUNES, B. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Roteiro: André Finotti, Cacau Rhoden, Juliana Borges, Luana Lobo, Tetê Cartaxo. Documentário (90 minutos), 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebida em: 02 de julho de 2019

Aprovada em: 30 de outubro de 2019

