

WILLIAM ROBERTO CEREJA

**UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE LITERATURA
NO ENSINO MÉDIO**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
SÃO PAULO
2004**

WILLIAM ROBERTO CEREJA

**UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE LITERATURA
NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

ORIENTADORA: PROFa. Dra. BETH BRAIT

**LAEL- PUC-SP
2004**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beth Brait – Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aprovado em ____/____/____

Para Ciley e Lis, céu e estrelas, aventura de viver.
Para meus pais, Laudinel e Olinda, a vida estrada afora.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro dado a esta pesquisa.

À professora Beth Brait, pela orientação, pela confiança, pela amizade e pelas maravilhosas viagens em torno da obra de Bakhtin.

À professora Roxane Rojo, pelas preciosas sugestões dadas nas qualificações e pela rica interlocução em suas aulas.

Aos professores e alunos das escolas E.E.E.F.M. Seminário Senhora da Glória, E.E. Professor Vicente Peixoto, Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo e Colégio Sagrado Coração de Jesus que gentilmente se prontificaram a oferecer dados para esta pesquisa.

À Ciley, minha companheira, pelo estímulo, pelas leituras e sugestões e pela colaboração em diversas fases deste trabalho.

Aos colegas do “círculo braitiano” – Adail, Andrea, Anselmo, Eulina, Geraldo, Mônica, Maria Inês, Mauro, Rosi e Paulo – pelo companheirismo, pela amizade e pelas leituras e sugestões relativas ao meu trabalho ao longo desses anos.

Aos amigos Thereza e Noé, pelo apoio em diferentes etapas do trabalho.

A todos os meus alunos que, em mais de vinte anos de magistério, me deram muitas lições de sabedoria e de vida.

RESUMO

Os dois sistemas nacionais de avaliação escolar, o ENEM e o SAEB, e um sistema internacional, o relatório PISA, têm apontado em sucessivos exames o despreparo de estudantes brasileiros em todos os níveis para ler os mais diferentes tipos de textos. No ensino médio, essa deficiência se evidencia e se acentua, em virtude da introdução de estudos sistematizados de textos literários, que geralmente exigem habilidades complexas de leitura, como a análise, a comparação e a interpretação. Assim, a escola não vem cumprindo seu papel de formar leitores competentes – seja de gêneros do discurso em geral, seja de gêneros literários –, nem tem cultivado o hábito regular de leitura entre os jovens.

Quais seriam as causas desse fracasso?

Dada a amplitude do problema, esta pesquisa enfoca especificamente o ensino de literatura no ensino médio e tem dois objetivos centrais: primeiramente, descrever e compreender as práticas de ensino de literatura no ensino médio e mapear as razões de seu fracasso; em segundo lugar, apontar saídas que melhorem a qualidade de ensino da disciplina nesse estágio escolar.

Assim, a fim de colher dados objetivos a respeito das práticas de ensino atuais, parte-se inicialmente de uma pesquisa feita diretamente com professores e alunos de escolas das redes pública e particular de ensino. Em seguida, procura-se avaliar a influência do vestibular, dos cursos pré-vestibulares e de manuais didáticos em geral sobre essas práticas de ensino de literatura. Posteriormente, é feita a análise de parte de dois manuais didáticos de literatura, a fim de constatar em que medida o tipo de aula que vem sendo dada pelo professor de literatura é influenciado pelos manuais didáticos disponíveis no mercado. Em outro momento, busca-se a origem histórica dessas práticas de ensino, que remontam a meados do século XIX. Para isso, são observados alguns programas escolares do Colégio Pedro II da segunda metade do século XIX e do início do século XX. Examina-se também a concepção de ensino de literatura presente nas leis 5692/71 e 9394/94, bem como nos documentos recentemente publicados pelo MEC, como os

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+).

Os vários dados colhidos fazem notar que, nas aulas de literatura, o texto literário tem tido uma importância pequena. Em vez de ele ser o centro das interações em sala de aula, na verdade cumpre esse papel um discurso didático sobre a historiografia literária. Levando em conta que a maioria dos currículos escolares e dos manuais didáticos apresenta uma abordagem historiográfica da literatura, a pesquisa se propõe a investigar quando e por que teve início esse tipo de abordagem na escola e avaliar em que medida a perspectiva diacrônica do ensino de literatura tem influenciado no baixo rendimento dos alunos em leitura. A visão de Antonio Candido e Mikhail Bakhtin sobre as relações entre texto e contexto, e a visão de Bakhtin e Hans Robert Jauss sobre a historiografia literária são as bases teóricas para a formulação de uma nova proposta de ensino de literatura.

Essa proposta, de perspectiva dialógica do texto literário, visa aproximar as abordagens sincrônica e diacrônica da literatura, priorizando a leitura do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Com exemplos práticos de como seria conduzido o trabalho, procura-se situar como eixo das atividades o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores, bem como de diferentes línguas e culturas, a fim de compreender não apenas as relações entre a cultura brasileira e a cultura de outros povos e nações, mas também as relações entre a cultura do passado e a cultura contemporânea.

ABSTRACT

Brazil's nation-wide school performance evaluation systems, ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio – a national exam of medium grades] and SAEB [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – a national exam of basic grades], together with the international PISA Report, have been pointing continually to the lack of conditions Brazilian students show at all levels as regards reading the most variegated kinds of texts. In the medium grades, this lack becomes salient and deeper because of the introduction of systematized studies of literary texts, which generally require complex reading abilities, like analyzing, comparing and interpreting. This shows schools are not playing adequately their role of forming competent readers — not only as regards literary genres, but also when general discourse genres are in question —, neither have they cultivated the regular habit of reading among the young. What could possible be this failure' causes?

Being this so broad a problem, this research has as its specific focus literature teaching in the medium grades and has two central aims: first of all, describe and understand literature teaching practices in these grades and mapping the reasons of its failure, and then point to possible solutions able to raise the efficaciousness of literature teaching in these grades.

With these aims in view, we did a survey having as subjects teachers and students of both private and public schools, in order do gather objective data about teaching practices. The next step is an evaluation of the influence of “vestibular” [an admission exam to undergraduate studies], of “pre-vestibular” courses [courses that teach how to succeed in “vestibular”] and didactical textbooks in general on literature teaching practices. Latter, an analysis is done of parts of two literature's didactical textbooks in order to discover the degree in which the kind of classes literature teachers give has been influenced by didactical textbooks available in the market. Another moment of the research consists in examining the historical genesis of the said teaching practices that goes back to the end of the first pat of the nineteenth century. Some school programs of Colégio Pedro II (a model school from Rio de Janeiro) from the second half of the nineteenth century and the

beginning of the twentieth century. Another factor taking into account is the way literature teaching is conceived in Acts 5692/71 and 9394/94 [acts that bring general dispositions on Brazilian educational aims] and in the newly-published official documents known as *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) [national curricular criteria for the medium grades] *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+) [national curricular criteria for the medium grades in another format].

The variegated data gathered make patent that in literature classes texts have been given a relatively small relevance. Instead of literary texts being the axis around which classes interactions turn, a substitutive axis makes its appearance: a didactical discourse on literary historiography. Taking into account the fact that most school curricula and didactical textbooks present a historiographical approach to literature, the research intended to examine when and why has this school approach began and evaluate the degree to which a diachronical perspective on literature teaching has been an influence in the bad reading performance of students. The proposals of Antonio Candido and Mikhail Bakhtin as regards the relationships between text and context, together with the ones focusing literary historiography, made by both Bakhtin and Hans Robert Jauss, are the theoretical basis for elaborating a new proposal for literature teaching.

Based on a dialogical notion of literary texts, this proposal aims to integrate the synchronic and diachronic approaches of literature, with a focus on text reading and the development of reading abilities. With practical illustrations of a possible alternative way of doing things, its activities turn around the dialogue among texts coming from different epochs and distinct authors, as well as different languages and cultures, in order to understand not only the relationships between Brazilian culture and the culture of other peoples and nations but also the relationships between the culture of the past and the contemporary one.

**UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE LITERATURA
NO ENSINO MÉDIO**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O QUE É APRENDER E ENSINAR LITERATURA	07
1.1 Entrevistas com os alunos: resultados e análise.....	09
1.2 Entrevista com os professores: resultados e análise.....	33
1.3 Planejamentos e Avaliações.....	44
1.4 Conclusão final da pesquisa.....	54
CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LITERATURA: ENTRE A TRADIÇÃO	
TRANSMISSIVA E O TECNICISMO PRAGMÁTICO	58
2.1 A prática de ensino de literatura hoje.....	59
2.2 O manual didático a serviço do nivelamento da qualidade de ensino.....	62
2.3 Os cursos preparatórios para o vestibular.....	67
2.4 A literatura nos exames vestibulares.....	72
2.5 Mudanças no vestibular: a lista de obras literárias.....	80
2.6. Ainda as listas: em busca de saídas.....	92
2.7 Conclusão.....	99
CAPÍTULO 3 – O MANUAL DIDÁTICO DE LITERATURA	100
3.1 <i>Literatura brasileira</i> – José de Nicola – Capítulo 7 – O Barroco.....	105
3.1.1 A legitimação do discurso de autoridade.....	105
3.1.2 Do discurso de autoridade ao discurso autoritário.....	106
3.1.3 Metodologia.....	109
3.1.4 Das interações e dos materiais.....	110
3.1.5 Concepção linear de aprendizagem.....	111
3.1.6 Organização dos conteúdos.....	112
3.1.7 Qual o papel da contextualização histórica?	115
3.1.8 A concepção de leitura.....	118
3.1.9 Conclusão parcial.....	122

3.2 <i>Português</i> – João Domingues Maia – Unidade 17 - Barroco	124
3.2.1 O sujeito discursivo e a construção do saber.....	124
3.2.2 Organização dos conteúdos e metodologia.....	125
3.2.3 Conclusão final.....	132
CAPÍTULO 4: LITERATURA NA ESCOLA: ENTRE O TRADICIONAL	
E O OFICIAL	134
4.1 A tradição retórico-poética <i>versus</i> história da literatura.....	134
4.2 A vitória da historiografia literária.....	148
4.3 As LDBs recentes e os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	151
4.3.1 Lei 5692/71.....	152
4.3.2 Lei 9394/96.....	159
4.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.....	162
4.5 Conclusão.....	178
CAPÍTULO 5: HISTORICIDADE E HISTORIOGRAFIA LITERÁRIAS.....	180
5.1 Historicidade romântica e historiografia literária.....	180
5.2 A historiografia literária e o Naturalismo.....	185
5.3 Os impasses da historiografia e da crítica no século XX.....	188
5.4 A transposição didática da historiografia literária.....	194
5.5 O nó da historiografia.....	198
5.6 Diálogos dialéticos: Antonio Candido e Mikhail Bakhtin.....	202
5.7 Conclusão.....	221
CAPÍTULO 6: O DIALOGISMO COMO PROCEDIMENTO NO ENSINO DE	
LITERATURA	223
6. 1. A sincronia e a diacronia: uma abordagem possível?.....	226
6. 2. Deglutições e dialogismo na literatura brasileira.....	229
6.3 A didatização da proposta.....	242
6.4 A leitura em primeiro plano.....	252
6.5 Outros exemplos e sugestões didáticas.....	255

6.6 A contextualização histórica.....	291
6.7 Conclusão.....	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	301
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	308

1. INTRODUÇÃO

Depois de fazer um percurso de pelo menos oito anos de estudos de linguagem no ensino fundamental, no âmbito de leitura e produção de textos e reflexões sobre a língua (gramática), o estudante brasileiro inicia o ensino médio e passa a ter contato (geralmente pela primeira vez) com o estudo sistematizado da literatura.

A inclusão desse conteúdo no ensino médio historicamente se tem justificado pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como continuidade do processo em desenvolvimento de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época; conhecimento da língua culta e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimentos da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias, cultivo de hábitos de leitura. Isso sem citar as razões ideológicas, de fundo nacionalista-patriótico, que subjazem à maior parte das leis de ensino e dos programas escolares num período que vai do século XIX, como já observou Marisa Lajolo em *Usos e abusos da literatura na escola* (1982) e em outros de seus textos, ao início do século XXI.

Ainda que esses objetivos possam e devam, a nosso ver, ser revistos, o confronto deles com os resultados concretos revela que, na prática, eles não são alcançados. Grande parte dos alunos, por exemplo, tem concluído o ensino médio sem hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários.

Além disso, diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras. É o caso, por exemplo, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em cujo relatório de 2000, o último feito por esse programa, os estudantes brasileiros figuram em último lugar, entre jovens (todos entre 15 e 16 anos) de 32 países. “A maior parte deles, observa Jurado (2003:164), 65% (entre os níveis 1 e 2 de um total de 5 níveis), mal conseguiu localizar informações que podiam ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo

as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. Quando estava em jogo a leitura em gráficos, diagramas, os resultados foram ainda piores”.

Nos programas nacionais de avaliação escolar, os resultados não são diferentes. Ainda segundo Jurado (2003:162), “os dois sistemas de avaliação nacionais — ENEM e SAEB — têm diagnosticado que o baixo desempenho dos alunos nas provas se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva. O Relatório Pedagógico do SAEB 2001 divulgou que 32% dos candidatos alcançaram o nível mínimo esperado dos alunos da 3ª série do ensino médio; cerca de 42% ficaram abaixo do nível mínimo e apenas 25% alcançaram níveis superiores ao mínimo. Pela avaliação do MEC/INEP, os alunos que atingiram o nível 5, embora tenham consolidadas algumas habilidades de leitura, ainda não se tornaram leitores críticos: não conseguem, por exemplo, identificar recursos discursivos mais sofisticados utilizados pelo autor, como efeitos de ironia ou humor em cartuns.”

Mediante esses resultados, cabe perguntar: o que vem sendo feito nas aulas de língua portuguesa e, em particular, nas aulas de literatura? Os alunos têm efetivamente lido textos literários, informativos, científicos, etc.?

É certo que, embora circule nas aulas de literatura um discurso didático *sobre* o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos. Da mesma forma, quase nenhum espaço têm outros tipos de discursos, gêneros e linguagens — tais como o discurso historiográfico, o filosófico, a crítica literária, as artes plásticas, etc. — que se transformam e se diluem no discurso didático sobre literatura, seja o produzido pelo autor didático, quando há adoção de didáticos, seja o produzido pelo professor.

Como resultado, os alunos também não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e

conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc. Tais resultados fazem supor que o ensino de leitura e a abordagem do texto literário não têm sido objeto central das aulas de literatura.

Também é relevante o falso pressuposto que paira no discurso escolar segundo o qual, se o aluno é capaz ler um texto literário — sem dúvida, um dos usos mais ricos e expressivos da língua —, então também é capaz de ler qualquer tipo de texto não literário. Essa concepção é equivocada à medida que despreza a especificidade de cada texto como *gênero discursivo*, bem como o conjunto de elementos que esse conceito implica: modo composicional, tema, estilo, situação de produção, suporte, meio de circulação, papel social dos interlocutores, finalidade da enunciação, etc.

Assim, o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe — a formação de leitores competentes de textos literários ou não literários e a consolidação de hábitos de leitura — o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino de literatura na disciplina *Língua Portuguesa*.

Em contraposição a esse quadro, notam-se algumas iniciativas por parte de órgãos governamentais que, por meio de instrumentos oficiais tais como os *Parâmetros curriculares nacionais* e as *Matrizes curriculares de referência* (Saeb/Enem), fazem críticas à situação atual, mas apontam vagamente os caminhos a serem construídos.

Com base em nossa experiência pessoal de mais de vinte anos como professor de literatura no ensino médio e de quinze anos como autor didático, e também com base nos planejamentos escolares e nos manuais didáticos de literatura existentes no mercado, notamos que a organização dos conteúdos, apoiada na historiografia literária, privilegia o *enfoque cronológico* de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. Estudar literatura, sob essa perspectiva, quase sempre é o mesmo que conhecer, geralmente de forma passiva, aquilo que os “bons” escritores (com todas as falhas e injustiças que

historicamente sempre ocorreram nessa avaliação) escreveram ao longo da história de nossa cultura. Trata-se, pois, de uma concepção conteudista e enciclopédica de ensino de literatura.

Com pequenas alterações, tanto os manuais didáticos quanto alguns professores (e talvez estes por influência daqueles) interagem com os alunos tomando como referência uma seqüência de procedimentos entre os quais a leitura do texto literário propriamente dita desempenha um papel secundário, servindo muito mais à exemplificação da teoria desenvolvida do que como objeto básico para a construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura nessa modalidade de texto.

O objeto central das aulas de literatura deixa de ser, portanto, o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno.

Teria essa abordagem responsabilidade sobre os resultados negativos do ensino de literatura? Quais as origens históricas dessa prática cristalizada de ensino da disciplina? A historiografia literária na escola é incompatível com a formação de leitores de textos literários? Em que medida as políticas públicas para a educação no Ensino Médio, como a lei 5692, o acordo MEC/USAID e outras têm responsabilidade sobre essa prática? As recentes propostas de ensino feitas pelo MEC por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) e *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+) formulam propostas claras para um ensino de literatura renovado? E ainda: até que ponto os materiais didáticos disponíveis no mercado — livro didático, apostila — os cursos preparatórios para o vestibular e o próprio exame vestibular contribuem para o “engessamento” dessa prática pedagógica?

Este trabalho de pesquisa tem dois objetivos principais: primeiramente, compreender como são as práticas pedagógicas do ensino de literatura, quais as

relações entre o fracasso escolar e essas práticas e, além disso, as razões históricas da cristalização dessas práticas. Num segundo momento, este trabalho tem como objetivo apresentar a professores de literatura e educadores em geral uma proposta de ensino de literatura para estudantes do ensino médio. Espera-se que, entre outras coisas, essa proposta possa abrir ou fomentar o debate em torno de uma redefinição tanto dos objetivos quanto do próprio objeto de ensino da disciplina na escola; apontar caminhos alternativos de ensino de literatura, sintonizados com as pesquisas mais recentes no âmbito da Teoria Literária, da Análise do Discurso e da Educação; contribuir efetivamente para o desenvolvimento de capacidades leitoras, indispensáveis à vida profissional e ao exercício da cidadania.

Assim, no primeiro capítulo desta tese apresentamos os resultados de uma pesquisa feita diretamente com alunos e professores das redes pública e particular de ensino, cuja finalidade é conhecer mais a fundo as práticas de ensino na sala de aula, procurando focar diferentes aspectos, que vão das interações na sala de aula em torno do texto literário até a adoção de critérios de seleção na escolha de obras para leitura extraclasse; modos de trabalho e de avaliação de leitura; meios de circulação de textos literários no espaço escolar; formação do gosto literário; universo de leitura do aluno; metodologia adotada pelo professor; planejamentos escolares; etc.

No segundo capítulo, procuramos analisar a influência dos manuais didáticos e das apostilas, bem como dos exames vestibulares e dos cursos pré-vestibulares na cristalização dessas práticas.

No terceiro capítulo, analisamos parte de dois manuais didáticos que estão entre os mais adotados no país, consideradas as redes particular e pública de ensino: o capítulo destinado ao Barroco da obra *Literatura brasileira — da origem aos nossos dias*, de José de Nicola (Ed. Scipione) e o capítulo também destinado ao Barroco da obra *Português*, de João Domingues Maia (Ed. Ática). Por meio da análise, pretendemos observar diversos aspectos metodológicos e enunciativos, como a seleção e a apresentação dos conteúdos, metodologia adotada, a construção do discurso do autor didático e a legitimação de sua autoridade por

meio do discurso, o papel previsto para o professor nas atividades propostas, o papel do discurso citado, eventuais influências de documentos oficiais publicados pelo MEC, etc.

O quarto capítulo examina a legislação que orientou o ensino de literatura nas últimas décadas, situa-as sócio-historicamente e estabelece relações entre essa legislação e a prática pedagógica atual. Além disso, avalia e compara as propostas de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCN) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+).

O quinto capítulo procura investigar as origens da historiografia literária no universo escolar, as quais remontam ao século XIX. Ao abordar as diferentes concepções de historiografia e os papéis que ela assume nos contextos em que se insere, este estudo inevitavelmente esbarra nos impasses da historiografia e da crítica literárias no século XX, decorrentes das divergências existentes entre as principais linhas teóricas. Contrastando e aproximando as idéias de teóricos como Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss, este capítulo, ao mesmo tempo que serve como fundamentação teórica desta tese, também visa apontar um caminho pedagógico viável para o ensino de literatura, reunindo contribuições dessas diferentes linhas teóricas.

Partindo dos pressupostos teóricos expostos, o capítulo sexto apresenta uma proposta alternativa de ensino de literatura. Essa proposta consiste num conjunto de atividades de leitura de textos literários e não literários, formuladas para alunos, acompanhadas de discussões e justificativas teórico-metodológicas para o professor, que permitem compreender não apenas por que fazer diferente, mas também como fazer.

Além da Conclusão, a tese inclui uma seção de Anexos, que contém os questionários originais utilizados na pesquisa, tabulação dos resultados da pesquisa, provas e planejamentos dos professores entrevistados e cópia dos capítulos analisados dos manuais didáticos em exame.

CAPÍTULO 1: O QUE É APRENDER E ENSINAR LITERATURA HOJE

A fim de evitar uma margem muito grande de subjetividade no trabalho — em virtude da experiência pessoal do pesquisador, que reúne uma atividade profissional de mais de vinte anos como professor de literatura no ensino médio e de quinze anos como autor didático de Português — esta pesquisa inclui, entre outras atividades, uma pesquisa de campo. Esta pesquisa visa levantar dados objetivos a respeito de como tem sido e vem sendo a prática de ensino de leitura e de literatura no ensino médio.

Foram preparados dois instrumentos de pesquisa — um questionário dirigido aos alunos e outro ao professor, ambos com questões de múltipla escolha e questões abertas — com vistas a colher dados qualitativos e quantitativos. A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2002, sempre na presença do pesquisador. Alunos e professor responderam ao questionário concomitantemente.

Partindo do princípio de que seria praticamente impossível colher informações da realidade de todo o país, haja vista as enormes distâncias e diferenças regionais, optou-se por fazer um modesto recorte da realidade brasileira, no caso uma pequena mostra da escola paulistana.

Foram escolhidas ao acaso quatro escolas, duas da rede particular e duas da rede estadual de ensino. Dessas quatro escolas, colhemos dados de 4 salas, todas do 3º ano do ensino médio. As turmas da rede pública cursam o período noturno e as outras duas, da rede particular, cursam o período matutino. Ao todo, foram entrevistados 134 alunos e 4 professores.

O motivo pelo qual se optou por turmas de período e rede diferentes é a intenção de verificar até que ponto os resultados da pesquisa negam ou confirmam o senso comum que socialmente se construiu a respeito desses dois perfis, isto é, a opinião de que as escolas particulares geralmente oferecem um curso de ensino médio mais “puxado”, comprometido com a formação de leitores, por exemplo, enquanto as escolas públicas são acusadas de quase sempre oferecerem um ensino fraco, pouco comprometido com a formação de leitores, com a preparação para vestibular, etc.

Eis um rápido perfil das escolas (que a partir daqui passarão a ser identificadas com um número correspondente) e dos respectivos professores entrevistados:

Escola 1: E.E.E.F.M. Seminário Senhora da Glória – situa-se no Ipiranga e, cerca dois anos antes, sofreu uma intervenção pedagógica de um grupo de pesquisadores do LAEL da PUC-SP, que desenvolveu um trabalho sobre gêneros textuais ou discursivos junto aos professores de 5^a a 8^a séries. Os alunos entrevistados em grande parte trabalham durante o dia.

Professor 1: Formou-se em 1988 pela Faculdade São Marcos, São Paulo, e possui especialização em Filosofia. Tem 39 anos e leciona há 14 anos. Último livro lido: *A ilustre casa de Ramires* – de Eça de Queiroz.

Número de alunos que responderam ao questionário: 36

Material didático utilizado: Domingos Maia, volume único, Editora Ática, e apostilas (geralmente xerox de outros livros) produzidas/montadas pelo professor.

Escola 2: E.E.Professor Vicente Peixoto — situa-se próximo ao centro de Osasco. Os alunos entrevistados em grande parte trabalham durante o dia.

Professor 2: Formou-se em 1997 pela UNIFEO, Osasco, São Paulo. Tem 42 anos e leciona há 7 anos. Último livro lido: *Macunaíma*, de Mário de Andrade.

Número de alunos que responderam ao questionário: 29

Material didático utilizado: Faraco e Moura, volume único, Editora Ática.

Escola 3: Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo — dirigido por irmãos maristas, situa-se na Vila Mariana e foi fundado há mais de um século. É um dos colégios de maior porte da cidade, reunindo cerca de 4 mil alunos, em sua maioria de classe média.

Professor 3: Formou-se em Letras em 1976 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André, São Paulo, e possui especialização em Psicopedagogia e Pedagogia (Educação). Tem 47 anos e leciona há 25 anos. Último livro lido: *Divina paródia*, de Álvaro Cardoso Gomes.

Número de alunos que responderam ao questionário: 45

Material didático utilizado: Emília Amaral, Mauro Ferreira e outros, vol. 3, FTD, e apostila de revisão para o vestibular.

Escola 4: Colégio Sagrado Coração de Jesus — dirigido pelas apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, situa-se no bairro das Perdizes e foi fundado há mais de 60 anos, reunindo cerca de 2000 alunos, em sua maioria de classe média.

Professor 4: Formou-se em 1990 pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e possui mestrado em Semiótica. Tem 40 anos e leciona há 10 anos. Último livro lido: *A majestade do Xingu*, de Moacyr Scliar.

Número de alunos que responderam ao questionário: 24

Material didático utilizado: Apostila feita pelo professor.

Dados sobre a apuração dos resultados:

- 1) Algumas questões foram deixadas em branco por alguns alunos, motivo pelo qual a soma dos percentuais, em alguns casos, não chega a 100%. Quando o número de questões em branco é relevante, esse dado é mencionado na análise.
- 2) No cômputo individual de cada escola, foram desprezados os décimos, considerados apenas na média total.

1.1 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS: RESULTADOS E ANÁLISE

I. Dados socioeconômicos

Questão 1: Qual a sua idade?

Escolas Alunos	1	2	3	4	Total
16 anos	8%	3%	31%	12%	13,5%
17 anos	33%	55%	62%	83%	58,0%
18 anos	19%	24%	6%	4%	13,0%
19 anos	11%	—	—	—	2,7%
20 anos	11%	—	—	—	2,7%
21 anos	5%	3%	—	—	2,0%

22 anos	5%	3%	—	—	2,0%
23 anos	5%	—	—	—	1,2%
26 anos	—	3%	—	—	0,7%
29 anos	—	6%	—	—	1,5%

Questão 2: Qual é o grau máximo de escolaridade do pai ou da mãe?

	1	2	3	4	Total
Ensino Fundamental (1^a/4^a)	17%	45%	—	4%	16,5%
Ensino Fundamental (5^a/8^a)	17%	17%	—	—	8,5%
Ensino médio	41%	20%	12%	45%	59,0%
Ensino Superior	25%	17%	88%	41%	42,7%

Questão 3: A renda da família é:

	1	2	3	4	Total
Menor do que 5 salários mínimos	36%	55%	—	—	22,7%
De 5 a 10 salários mínimos	47%	27%	2%	8%	21,0%
De 10 a 20 salários mínimos	11%	13%	17%	45%	21,5%
Acima de 20 salários mínimos	5%	5%	80%	41%	32,7%

O mapeamento da *condição socioeconômica* dos alunos entrevistados revela alguns dados importantes. Primeiramente, é notável o fato de que as duas escolas particulares entrevistadas não apresentam alunos com mais de 18 anos, ao passo que as escolas públicas apresentam alunos de até 29 anos. Essas diferenças fazem supor não apenas a possibilidade de repetência, mas também a interrupção dos estudos por diferentes motivos, entre eles a dificuldade de custear os estudos (livros, cadernos, condução, etc.) e a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho.

Outro dado importante é o *nível de escolaridade* dos pais. Na escola 2, por exemplo, 45% dos pais chegaram apenas ao final do ensino de 1^a/4^a série, enquanto 88% dos pais de alunos da escola 3 possuem curso superior.

A *renda familiar* é compatível com o nível de escolaridade dos pais. A escola 2, por exemplo, que apresentou o índice de escolaridade mais baixo dos pais, apresenta também o pior índice econômico: mais da metade dessas famílias possui uma renda mensal inferior a cinco salários mínimos. A escola 3, em contraposição, apresenta o maior índice econômico: 80% das famílias possuem renda mensal superior a vinte salários mínimos.

Do ponto de vista econômico e cultural, podemos concluir que as escolas 2 e 3 constituem os pólos extremos da comparação dentro do universo pesquisado: a escola 2 é a que apresenta alunos provenientes das famílias mais pobres e menos instruídas, ao passo que os alunos da escola 3 apresentam o grau de instrução e a renda familiar mais altos. Se dispomos as escolas numa seqüência descendente tomando como base esses dois critérios, as escolas 4 e 1 passam a ocupar posição intermediária, porém a escola 4 ocupa uma posição mais elevada, vindo imediatamente depois da escola 3. Assim, temos:

DADOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS
Escola 3
Escola 4
Escola 1
Escola 2

Tomados grosso modo, esses resultados apenas confirmam o que já é de senso comum: atualmente, as famílias de maior renda encaminham seus filhos para a escola privada e as famílias de menor renda, para a escola pública. Contudo, esses dados socioeconômicos são importantes para o cruzamento com as informações sobre as práticas de leitura.

II. Sobre leitura e ensino de literatura

Questão 1: Você costuma ler regularmente?

	1	2	3	4	Total
SIM	55%	72%	46%	70%	60,7
NÃO	44%	27%	53%	29%	38,2

Questão 2: O que você lê com maior frequência?

	1	2	3	4	Total
Jornais	33%	45%	8%	12%	24,5%
Romances	17%	—	8%	—	6,2%
Contos e crônicas	—	7%	2%	4%	3,2%
Poesia	2%	10%	2%	4%	4,5%
Revistas	33%	27%	55%	45%	40,0%
Quadrinhos	—	—	—	2%	0,5%
Outros. Especificar	5%	10%	15%	25%	13,7%

A questão 1, do segundo bloco, sem fazer nenhuma referência ao tipo de texto que se lê, obriga o estudante a se posicionar como leitor. Com exceção dos alunos da escola 3, os das demais escolas afirmam ler regularmente. Os índices das escolas 1 e 4, aliás, chegam a 70% ou mais, o que é bastante satisfatório.

Contudo, chama a atenção o fato de que os estudantes das famílias mais abastadas e de nível cultural mais alto são os que menos lêem. Esse dado leva a crer que a hipótese de que as condições socioculturais do estudante influenciam positivamente seus hábitos de leitura pode ser verdadeira, mas essas condições não são determinantes.

Quando examinamos as respostas dadas à questão 2, que investiga o que se lê, notamos que a disparidade existente na primeira questão diminui, isto é, os alunos lêem com maior frequência jornais e revistas em percentuais próximos — escola 1: 66,0%; escola 2: 67,0%; escola 3: 63,0%; escola 4: 57,0% — alcançando uma média de 64,5% entre o total de alunos.

Confrontando esses resultados com o quadro socioeconômico dos alunos, parece natural que os estudantes de classe média tenham acesso regular a revistas e jornais em suas próprias casas. Contudo, parece estranho que nas duas escolas públicas, cujos índices socioeconômicos são mais baixos, os alunos tenham acesso regular a esses veículos de informação. Infelizmente, o instrumento de pesquisa utilizado não detalhou a regularidade do contato. Por exemplo, quantas horas por dia ou quantas vezes por semana lêem jornais e revistas; se lêem em casa ou no trabalho; quais são as seções preferidas, etc.

De qualquer modo, o interesse por gêneros literários propriamente ditos parece ser pequeno. Com exceção dos alunos da escola 1, cujo interesse pelos gêneros literários, somados, chega a 38%, os alunos das demais escolas manifestaram pouco contato com gêneros literários, com índices que nunca ultrapassam os 20%.

Também é importante notar que os alunos da escola 3, cujos pais apresentam o nível sociocultural mais alto, são os que menos lêem regularmente, segundo as respostas apresentadas. Tal fato contradiz o senso comum de que o aluno proveniente de famílias instruídas, com fácil acesso a livros, jornais e revistas, tem maior possibilidade de tornar-se um leitor competente e assíduo.

Outro dado a considerar sobre a questão 2 é o percentual relativamente alto da opção *f* da pergunta, que indicava “Outros”, e o que foi especificado pelos alunos. Na maioria dos casos, os alunos que optaram por esse item não se contentaram com um único gênero literário ou veículo de informação e acabaram indicando dois, três ou quatro deles. Também houve indicações da *Bíblia* e de cartilhas de música (escola 2) e de textos científicos (escola 4).

Questão 3: Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

	1	2	3	4	Total
As que os professores recomendam	52%	58%	73%	87%	67,5%
As que você compra ou empresta por opção própria	25%	24%	20%	8%	19,2%
Não responderam	23%	18%	7%	5%	13,2%

Questão 4: Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito:

a) Qual o nome dela?

b) Ela foi leitura obrigatória na escola?

Escola 1:

• **Entre as obras citadas que foram leitura obrigatória (27%):** *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *D. Casmurro*, *Os lusíadas*, *Memórias de um sargento de milícias*, *A árvore que dava dinheiro*, *O fantasma que falava espanhol*.

• **Entre as obras citadas que não foram leitura obrigatória (19%):** Obras de Paulo Coelho (3), *O mundo de Sofia*, *D. Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O demônio e a senhorita Pym*.

Escola 2:

1º grupo (24%): *Os lusíadas*, *D. Casmurro*, *Amor de perdição*, *Venha ver o pôr-do-sol*.

2º grupo (55%): *Mil léguas submarinas*, *Macunaíma*, *O guarani*, *D. Casmurro*, *Artemis Fowl*, *Os lusíadas*, *Os sofrimentos do jovem Werther*.

Escola 3:

1º grupo (62%): *D. Casmurro* (3), *Iracema* (6), *Libertinagem*, *Macunaíma*, *Lucíola*, *Capitães de areia*, *Senhora*, *O primo Basílio*, *O capitão mouro*.

2º grupo (26%): *Cinco minutos*, *Otelo*, *Princesa* (2), *A última grande lição*, *O senhor dos anéis* (2), *O conde Monte Cristo*, *Menino Maluquinho*, *Casa do penhasco*, *Os anjos de Badaró*, *Capitães de Areia*, *O perfume*, obras de Sherlock Holmes, *O capitão mouro* (2).

Escola 4:

1º grupo (71%): *A hora da estrela*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O primo Basílio*, *Contos novos*, *Ilustre casa de Ramirez*, *Memórias de um sargento de Milícias*, *Primeiras histórias* (2).

2º grupo (25%): *Relato de um naufrago*, *A cruz e o punhal*, *Senhor dos anéis*, *Harry Potter*, *Ensaio sobre a cegueira*.

Questão 5: Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola?

	1	2	3	4	Total
Lê todas elas	16%	34%	2%	58%	27,5%
Lê quase todas elas	13%	24%	26%	33%	24%
Lê algumas delas	47%	24%	62%	8%	35,3%
Nunca lê essas obras	16%	6%	10%	—	8,0%
Não responderam	8%	12%			

As questões 3, 4 e 5 dizem respeito às obras literárias que têm sido lidas pelos alunos e o papel da escola como espaço de formação de leitores de literatura. Por essa razão, convém examiná-las em conjunto.

As respostas dadas à questão 3 revelam que a absoluta maioria dos alunos entrevistados geralmente lê obras literárias recomendadas pela escola. Os percentuais de repostas que indicam uma iniciativa pessoal na escolha da obra a ser lida são iguais ou inferiores a $\frac{1}{4}$ de cada turma.

A questão 4 solicita a indicação espontânea de uma obra de que o aluno tenha gostado muito, independentemente de ela ter sido ou não indicada pela escola. O objetivo dessa questão é verificar até que ponto os alunos preferem ler obras diferentes das indicadas pelos professores, ou seja, obras de autores contemporâneos, divulgadas pela imprensa escrita ou televisiva, pelo cinema, etc.

Apesar de os alunos da escola 3 apresentarem um dos índices mais baixos quanto ao interesse pela leitura de gêneros literários, esse grupo foi o que indicou uma variedade maior de títulos, fugindo ao rol de títulos geralmente solicitados pelas escolas. É o caso de obras como *O perfume*, de Patrick Suskind, *Os anjos de Badaró*, de Mário Prata, e títulos relacionados a Sherlock Holmes, de Conan Doyle; *O senhor dos anéis*, de J.R.R. Tolkien, e outras.

A provável explicação dessa variedade é o poder aquisitivo desse grupo, que não apenas recebe mais informações sobre publicações recentes, mas também reúne condições de adquirir os títulos que lhe despertam interesse.

Se comparamos as obras citadas, temos uma surpresa: um mesmo título figura tanto entre os que foram recomendados quanto entre os que não foram recomendados pela escola. É o caso dos “clássicos” das literaturas brasileira e portuguesa, como *Os Lusíadas*, *Dom Casmurro*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Capitães de areia*, entre outros.

Desses dados, podemos extrair algumas conclusões importantes. Primeiramente, destaca-se o papel da escola como agente formador de leitores e do gosto literário. A presença, no lar, de livros trabalhados na escola amplia as possibilidades de leitura desses títulos, permitindo que outras pessoas da família — pais, irmãos, primos, avós — também leiam essas obras, e não apenas pela facilidade de tê-las à mão, mas também porque, sendo indicadas pela escola, supostamente apresentam boa qualidade e devem ser úteis à formação do indivíduo.

Assim, a escola é responsável pela formação de “comunidades de leitura”, já que direta e indiretamente exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário.

Muitos professores de Português se perguntam se convém indicar livros para leitura extraclasse ou se devem permitir que os alunos escolham livremente o que desejam ler. Os dados da pesquisa revelam que, em muitos casos, o aluno reúne pouco conhecimento acerca das obras literárias e nenhum referencial para se aventurar sozinho no mundo da ficção.

Independente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (se por meio de provas, de debates, de trabalhos criativos, etc.), é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário.

A questão 5 permite examinar qual o grau de adesão dos alunos às leituras indicadas pelos professores. Convém cruzar esses resultados com as respostas dadas à questão 15, que verifica a forma como a leitura extraclasse é trabalhada pelo professor, já que a disparidade existente entre os resultados pode estar relacionada com o tipo de trabalho ou o grau de exigência do professor em relação à obra trabalhada.

Na escola 3, por exemplo, apenas 2% dos alunos entrevistados afirmam ler todas as obras indicadas, em contraposição aos 58% dos alunos da escola 4. Na escola 3, a leitura extraclasse é cobrada basicamente por meio de seminários, de trabalhos criativos ou, simultaneamente, por meio desses dois instrumentos (indicados pelo item “outros”). Já na escola 4, os resultados são muito bem definidos: o professor promove um debate e aplica uma prova de verificação de leitura (83%), abrindo espaço às vezes para trabalhos criativos.

O cruzamento entre adesão à leitura e forma de trabalho do professor pode nos levar a crer que a cobrança na forma de provas individuais resulte num número maior de alunos que lêem as obras indicadas. Contudo, não é o que mostram os dados das escolas públicas.

Nas escolas 1 e 2, os resultados são mais distribuídos entre os que lêem todas obras, ou quase todas ou apenas algumas das obras indicadas. Apesar disso, na escola 2, onde 34% dos alunos afirmam ler todas elas, 62% dos alunos apontam o seminário como o meio mais comum de trabalho com a leitura extraclasse, o que aproxima essa escola da escola 3, que apresenta os piores resultados quanto ao item “lê todas as obras”.

Da mesma forma, 22% dos alunos entrevistados da escola 1 afirmam que a leitura extraclasse é explorada na forma de provas, e 33% indicam “provas e trabalhos escritos”. Esse tipo de trabalho e de avaliação aproxima a escola 1 da escola 4, no entanto apenas 16% dos alunos entrevistados da escola 1 dizem ler todas as obras, em contraposição aos 58% da escola 4.

Esses dados demonstram que a forma como o professor encaminha o trabalho com a leitura extraclasse pode estar relacionada com o grau de adesão dos alunos em relação às obras indicadas, mas não é determinante. Há outros fatores que também são responsáveis pelo envolvimento do aluno com o projeto de leitura da escola; entre eles, talvez o mais importante, seja a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento do compromisso e seriedade desse profissional com o projeto de leitura.

Questão 6: Para você, o que é literatura?

	1	2	3	4	Total
Literatura como disciplina escolar	44%	41%	73%	50%	52%
Literatura como arte da palavra	8%	6%	13%	25%	13%
Literatura como expressão dos sentimentos e pensamentos	3%	10%	13%	25%	12,7%
Não responderam	45%	43%	—	—	22%

Apesar de esta ser uma pergunta aberta, nas quatro escolas pesquisadas os resultados foram muito parecidos, considerando apenas os alunos que responderam à pergunta, já que quase metade dos alunos das escolas 1 e 2 não responderam. Essa omissão pode ser explicada pelo fato de a pergunta ser aberta e exigir do aluno posicionamento pessoal, algum conhecimento teórico e esforço pessoal para redigir um enunciado coerente e consistente.

Dada a semelhança entre as respostas, foi possível organizá-las em três grupos. É importante lembrar que a pergunta faz parte de uma sucessão de questões que exploram os gêneros literários mais lidos, as obras literárias preferidas, as obras literárias indicadas pela escola, etc. Apesar disso, é muito expressivo o número de alunos que entendem literatura como uma *disciplina escolar*, ou seja, como ensino de Português.

Com resultados de 44% na escola 1, de 41% na escola 2, de 73% na escola 3 e de 50% na escola 4, a maior parte dos estudantes entrevistados que responderam (52%) vê a literatura como “uma matéria que estuda os autores”, “saber conhecer autores e suas obras”, “estudo das obras literárias”, “estudo das obras de arte”, etc.

Com conceitos como “literatura é a arte da palavra”, “arte na escrita” ou “forma escrita usada para expressar sentimentos”, apenas 13% dos alunos entrevistados vêem a literatura como um tipo de arte que faz um uso especial da linguagem verbal e que transcende o universo da escola.

O terceiro conceito mais freqüente (12% do total) é o que identifica a literatura como *expressão dos sentimentos e pensamentos*. Com uma concepção mais subjetiva, emocional ou psicológica, esses alunos vêem a literatura como “um modo de sentir a vida, de expor os sentimentos e pensamentos”, “uma forma

escrita usada para expressar sentimentos”, “um instrumento que é utilizado para fazer com que emoções e situações novas cheguem às pessoas”, etc.

O que chama a atenção nas respostas dadas a essa questão é a dificuldade dos alunos de todas as escolas pesquisadas de reconhecer o que é específico da arte literária e, ao mesmo tempo, de perceber que a literatura, como a música, o cinema, o teatro, a pintura, entre outras artes, tem independência própria e não circula apenas no espaço escolar.

Questão 7: Para você, estudar literatura serve para:

	1	2	3	4	Total
Aprender sobre a vida dos principais escritores.	2%	20%	2%	—	6,0%
Conhecer a época dos principais escritores.	4%	13%	11%	8%	9,0%
Aprender a ler textos literários.	2%	3%	2%	4%	2,7
Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários.	13%	30%	40%	25%	27,0%
Compreender melhor o mundo em que vivemos.	8%	10%	6%	8%	8,0%
Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte.	30%	24%	26%	45%	31,2%
Outros (indicaram mais de uma opção)	41%	—	13%	8%	15,5%

Essa questão procura verificar que sentido tem o estudo da literatura para o estudante de hoje. Além de uma finalidade específica que os alunos possam perceber no estudo da disciplina, também é possível vislumbrar em suas respostas uma prática consolidada durante os três anos em que teve contato com a disciplina no Ensino médio.

As opções mais indicadas pelos alunos são: “Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte” (média total de 31,2%) e “Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários” (média de 28%). Felizmente, contrariando uma tendência em crer que a literatura se restringe ao espaço escolar, a opção preferida na questão 7 revela que, segundo a concepção dos entrevistados, a literatura possui relações com a cultura e o mundo atuais, além de capacitar o estudante a ler textos literários. Já a segunda opção mais votada revela uma prática de ensino de

literatura consolidada nas escolas, voltada essencialmente para a memorização e para a classificação.

Alguns cruzamentos entre as escolas podem revelar alguns resultados interessantes. Confrontando, por exemplo, as escolas 3 e 4, notamos que as posições em relação às duas opções preferidas dos alunos se invertem: para 40% dos entrevistados da escola 3 entendem que a literatura serve para aprender as principais características de autores, obras e períodos, e para 26%, serve para aprender a ler textos literários e conhecer a cultura atual. Na escola 4, os resultados são opostos.

Em proporções um pouco menores, o mesmo se verifica entre as escolas 1 e 2. Em relação à escola 1, contudo, chama a atenção o índice relativamente alto de alunos que indicaram o item “Outros” (27%). Na especificação, nota-se que os entrevistados, ao indicarem este item, não discordavam do teor das demais opções, mas desejavam apenas indicar mais de uma delas. Nesse caso, os itens indicados apenas confirmam as tendências verificadas em relação às demais opções.

Também chama a atenção o fato de 20% dos entrevistados da escola 2 indicarem que a literatura serve “para aprender sobre a vida dos principais escritores”, item que recebeu indicações em número quase insignificante por parte dos alunos de outras escolas.

Convém destacar ainda o baixo índice de indicações que recebeu o item “Aprender a ler textos literários” (média de 2,7%). É claro que o ensino de literatura, no ensino médio, possui mais de um objetivo. Um dos objetivos, entretanto, é justamente esse, o de formar leitores de textos literários, motivo pelo qual esse item supostamente deveria receber um número maior de indicações.

As diferenças verificadas nas respostas a essa questão certamente estão relacionadas com a prática e com o perfil dos professores, isto é, com sua formação acadêmica, suas concepções teóricas, sua experiência e sua visão de literatura.

Questão 8: As aulas de literatura *geralmente* se desenvolvem de que forma?

	1	2	3	4	Total
O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente ele corrige.	41%	—	37%	4%	10,2%
O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis.	47%	10%	51%	4%	28,0%
O professor abre discussão com a classe sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos.	8%	72%	2%	66%	37%
Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor.	—	17%	4%	20%	10,2
Outros. Especificar.	4%	—	2%	—	3,2%

A questão 8 oferece mais elementos para compreendermos de que forma ocorre a aula de literatura. Mais uma vez, as escolas formam pares, apontando para dois tipos diferentes de estratégias. Nas escolas 1 e 3, o professor se vale de dois procedimentos: ou ele pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas, para corrigir posteriormente; ou ele próprio lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis. Em ambas as escolas, essas duas opções totalizam cerca de 90% dos alunos entrevistados.

Já nas escolas 2 e 4, o diferencial é a participação dos alunos. O professor também se vale de dois procedimentos: ou ele abre e coordena uma discussão com a classe a respeito dos textos, ou ele estimula os alunos ao debaterem o texto para, em seguida, sob sua coordenação, ampliar o debate com toda a classe, extraindo conclusões. Em ambas as escolas, essas estratégias totalizam aproximadamente 90% das respostas dos alunos.

Os dois pares de escolas marcam claramente duas posições diferentes em relação ao exercício de leitura na sala de aula. No primeiro par (escolas 1 e 3), a leitura é construída com base na relação do aluno com o livro didático ou na relação do professor com os alunos, tendo o livro como objeto de mediação. Em ambas as situações, o professor e/ou o livro didático (que também assume um papel professoral), centralizam a produção discursiva, possibilitando, geralmente,

se não um monólogo, ao menos um diálogo pobre, de poucas interações e negociações quanto ao sentido dos textos.

Já o par formado pelas escolas 2 e 4 inclui em sua prática de leitura interações entre os alunos ou entre os alunos e o professor, bem como o cruzamento de vozes e pontos de vista, ou a negociação dos sentidos dos textos.

Confrontando essas práticas com dados de questões anteriores, notam-se alguns resultados interessantes. Nas escolas 2 e 4 — em que a prática de leitura pode ser chamada de mais “democrática”, em virtude da participação da classe e das negociações discursivas — os alunos dessas escolas são os que indicam, em maior número, ler regularmente (72% e 70%, respectivamente). Também são esses alunos que apresentam os índices mais altos em relação ao item “Lê todas elas [as obras literárias indicadas pelo professor]” da questão 5 (33% e 58%). Estabelecer uma relação de causalidade simples e direta entre a postura do professor e suas práticas de ensino e o interesse dos alunos pelas leituras propostas pode ser arriscado e redutor, já que outros fatores atuam sobre a relação do estudante com a leitura. Contudo não se deve descartar a possibilidade de o aluno, por encontrar espaço para se manifestar e interagir com outros sujeitos, ou por sentir prazer e reconhecimento nos desafios que enfrenta, passe a ter uma postura mais simpática em relação aos livros.

Questão 9: Em seu curso de literatura, o que é mais valorizado?

	1	2	3	4	Total
Saber de cor o nome de autores, obras e datas.	2%	—	—	—	0,5%
Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.)	27%	10%	13%	4%	13,5%
Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.	16%	10%	37%	20%	20,7%
Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.	2%	31%	11%	37%	20,2%
Compreender e interpretar os textos literários.	44%	41%	22%	20%	31,7%
Outros. Especificar.	2%	6%	13%	8%	7,2%

Questão 10: Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura:

	1	2	3	4	Total
Saber de cor nome de autores, obras e datas.	5%	—	2%	—	1,7%
Saber reconhecer as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.)	11%	13%	8%	—	8,0%
Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.	8%	3%	17%	8%	9,0%
Conhecer a época em que o texto foi escrito.	5%	3%	2%	—	2,5%
Relacionar um texto literário com o mundo de hoje.	22%	31%	8%	8%	17,2%
Compreender o sentido dos textos, tanto na situação em que foram escritos quanto nos dias de hoje.	44%	48%	46%	62%	50,0%
Outros. Especificar.	—	—	15%	—	3,7%

Na questão 9, com exceção de 27% dos alunos entrevistados da escola 1, para quem a escola estimula a memorização dessas características, os demais alunos reconhecem que a atenção do curso se volta para três aspectos: "reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence" (média de 13,5%); "compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito" (média de 20,7); "compreender e interpretar os textos literários" (31,7%). Nota-se, em todas elas, uma intensa preocupação com a memorização ou com o reconhecimento das características das estéticas literárias (média de 34,2%), embora, segundo os entrevistados, a escola também esteja comprometida em compreender e interpretar os textos literários e/ou de estabelecer relações entre o texto literário e sua situação de produção, alcançando indicações de 51,9%, em média, o que é bastante satisfatório.

A questão 10 exige um posicionamento em relação ao que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura, de acordo com o ponto de vista do aluno. Os itens que receberam o maior número de indicações são "relacionar o texto literário com o mundo de hoje" e "compreender o sentido dos textos, tanto na situação em

que foram escritos quanto nos dias de hoje”. Ambos os itens, como se nota, dizem respeito a um eventual relacionamento, direto ou indireto, do objeto de estudo com o mundo contemporâneo. O item “Outros” recebeu um número relativamente alto de indicações de alunos da escola 3 (15%), porém nas especificações os alunos queriam indicar mais de uma opção, cujo cômputo não modificou o caráter dos resultados.

Esse dado confirma o ponto de vista expresso nos *Parâmetros curriculares nacionais* de que o ensino de Português, durante longo tempo, tem trabalhado conteúdos escolarizados, isto é, conteúdos valorizados no âmbito escolar mas pouco significativos para a vida do aluno e para sua participação na sociedade. Relacionar os textos estudados com o mundo contemporâneo ou pensar os sentidos dos textos de acordo com o ponto de vista do homem contemporâneo — eis dois dos movimentos de leitura apontados pelos alunos que, na opinião deles, tornam significativo o estudo da literatura.

Questão 11: O que mais lhe agrada nas aulas de literatura?

	1	2	3	4	Total
Os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes.	3%	13%	2%	—	4,5%
A oportunidade para debater os assuntos e participar da aula.	—	13%	2%	8%	5,7%
Conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas.	33%	17%	50%	41%	35,2%
Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário.	25%	20%	11%	8%	16,0%
A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época.	30%	31%	20%	33%	28,5%
Outros. Especificar.	3%	3%	15%	—	5,2%

Questão 12: O que menos lhe agrada nas aulas de literatura?

	1	2	3	4	Total

O fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor.	11%	20%	18%	50%	24,7%
A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível.	41%	45%	32%	16%	33,5%
As discussões são abstratas e distantes da realidade.	8%	6%	11%	12%	9,5%
As aulas são monótonas, os alunos pouco participam.	33%	10%	23%	—	16,5%
Outros. Especificar.	3%	—	15%	20%	9,5%

As respostas dadas à questão 11 confirmam essa expectativa dos alunos. A questão, que pergunta ao aluno “o que mais lhe agrada nas aulas de literatura”, recebeu três indicações principais: “conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas” (35,2%), “a possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época” (28,5%) e “vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário (16%).

Acusado freqüentemente de alienação em relação aos problemas históricos, sociais e culturais, os jovens entrevistados surpreendem pelas opções que fizeram. Tanto a primeira quanto a segunda opção, direta ou indiretamente, acabam por estabelecer contrastes entre o texto literário em estudo, ancorado historicamente em determinado contexto, com a vida contemporânea. Assim, a literatura resgata as experiências históricas, culturais e estéticas e exige por parte de quem a lê um posicionamento pessoal, não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao seu presente.

A dificuldade dos textos parece ser o maior inimigo das aulas de literatura, segundo indica a questão 12. “Linguagem antiga e inacessível” (33,5%) e exigência de “muita atenção do leitor” (24,7%) são os principais problemas apontados pelos alunos entrevistados. Em terceiro lugar, é apontada a monotonia das aulas, com indicações de 16,5% dos alunos.

É evidente que as dificuldades advindas da linguagem têm responsabilidade sobre o contato pouco freqüente e produtivo do estudante com

as obras literárias. Mas esse não é um aspecto isolado. Muitos outros são responsáveis pelo desinteresse ou pelo afastamento do estudante em relação à leitura. O baixo poder aquisitivo da população para a compra direta de livros, a falta de bibliotecas escolares ou públicas bem estruturadas e com rico acervo, a falta de um posicionamento claro da parte de alguns professores sobre o prazer e a importância de ler, as práticas convencionais de leitura, pouco voltadas à interação e que muitas vezes se restringem a uma prova — tudo isso desestimula ou dificulta o envolvimento do estudante com a leitura, que, quando reúne condições econômicas para tal, pode ser seduzido pela leitura de outros tipos de texto ou por outras atividades culturais veiculadas por outras mídias, como a TV, o cinema, a Internet, os quadrinhos, as revistas, etc.

Questão 13: Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc.) ou com outras artes (pintura, música, etc.):

	1	2	3	4	Total
Nunca são feitas.	30%	13%	13%	—	9,7%
Quase nunca são feitas.	47%	10%	33%	—	12,7%
São feitas sempre que necessário.	19%	62%	35%	46%	37,5%
São feitas com muita freqüência.	2%	10%	8%	54%	18%

Essa questão examina a regularidade com que nas aulas são estabelecidas relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento ou outras artes. Os resultados são bastante distintos, apontando uma clara diferença entre os professores quanto à metodologia adotada.

A escola 1 e a escola 4 são os pólos da oposição. Enquanto 77% dos alunos da escola 1 indicam que nunca ou quase nunca são feitas essas relações, 100% dos alunos da escola 4 indicam que as relações são feitas sempre que necessário ou com muita freqüência. As escolas 2 e 3, embora ocupem uma posição intermediária, também apresentam diferenças significativas: enquanto 72% dos alunos da escola 2 tendem a reconhecer que essas relações são feitas com muita freqüência ou sempre que necessário, os alunos da escola 3 revelam

uma posição confusa em relação a esse aspecto, dividindo-se quase igualmente entre as duas posições, isto é, metade dos alunos acha que as relações são feitas, e metade acha que não são feitas, o que demonstra que essas relações, se construídas, o são de modo superficial e pouco significativo para o aluno.

Questão 14: Como seria para você uma aula ideal de literatura?

	1	2	3	4	Total
Aulas com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas.	22%	34%	24%	41%	30,2%
Relações entre a literatura e o mundo contemporâneo.	5%	—	6%	29%	10,0%
Aulas dinâmicas, menos expositivas, capazes de prender a atenção.	14%	3%	22%	8%	11,7%
Relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento.	2%	—	2%	8%	12,7%
Relações entre literatura e cinema, música, teatro. (No último caso, também se propõe que os textos literários sejam apresentados pelos próprios alunos na forma de teatro, pois facilitaria a apreensão das “histórias”).	11%	10%	22%	8%	7,0%
Trabalhos extraclasse: pesquisa, preparação de seminários.	—	24%	—	4%	1,2%
Textos de mais fácil compreensão ou mais curtos.	5%	—	—	—	2,5%
Necessidade ler mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo.	—	10%	—	—	2,5%
Aulas em que o professor explique bem os textos.	10%	—	—	—	2,5%
Os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos.	—	3%	—	—	0,7%
Uma vez por semana, o aluno escolheria livremente um livro para ler nas aulas de literatura.	2%	—	—	—	0,5%
Os alunos leriam os textos em casa e debateriam em sala.	—	—	4%	—	0,5%
Respostas em branco	27%	8%	6%	2%	16,7%

A questão 14, apesar de ser aberta, apresentou respostas com certa regularidade, o que permitiu organizá-las e apurá-las. Como geralmente é citado mais de um aspecto que consideram essenciais numa aula ideal de literatura, tomamos como critério registrar a ocorrência sempre que um desses aspectos foi mencionado. Assim, um mesmo aluno pode ter citado mais de um aspecto. Pelo

fato de muitos alunos da escola 1 não terem respondido a essa questão, julgamos importante, neste caso, registrar essas ocorrências.

São muitas as sugestões dadas pelos alunos para o que consideram uma “aula ideal” de literatura. Uma delas, entretanto, se destaca, alcançando 30,2% das indicações: “aulas com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas”.

Nas escolas 1 e 3, cujos alunos já tinham apontado na questão 8 uma prática de ensino centrada na figura do professor, com poucas interações e discussões sobre os textos, a perspectiva de uma aula mais participativa recebeu o maior número de indicações nas duas salas. Outro item muito citado por esses dois grupos, e que está relacionado com o primeiro, é “aulas dinâmicas, menos expositivas, capazes de prender a atenção”, e que recebeu uma média global de 11,7%.

Contudo a indicação de aulas participativas também foi a mais citada pelos alunos das escolas 2 e 4, que na questão 8 afirmavam ter esse tipo de aula. Neste caso, essas indicações devem ser vistas não como projeção de algo que os alunos acreditam que poderia melhorar as aulas de literatura, mas como confirmação de uma prática que vem dando certo. Comprova essa hipótese o fato de apenas 3% dos alunos da escola 1 e 8% dos alunos da escola 4 terem mencionado a necessidade de “aulas dinâmicas, menos expositivas”, o que demonstra o grau de satisfação da maioria.

A segunda sugestão mais citada pela totalidade dos alunos é a construção de relações entre a literatura e outras artes, especialmente o cinema, a música e o teatro. Os entrevistados compreendem que assistir a filmes ou a peças teatrais adaptados de obras literárias é uma forma agradável e estimulante de ter contato com a literatura. Compreendem também que estabelecer semelhanças temáticas ou estéticas entre o objeto de estudo e a música ou o cinema contemporâneos, por exemplo, é uma forma interessante de atualizar os conteúdos e de aproximá-los dos objetos culturais em circulação hoje.

É indiscutível a pertinência e a atualidade dessa proposta, que, em última análise, aponta para a interdiscursividade. Contudo é preciso lembrar que muitos

dos alunos que fizeram essa sugestão manifestam uma concepção simplista e utilitarista das relações entre literatura e outras artes: os filmes e as peças seriam uma forma de conhecer a obra literária de modo mais rápido e agradável, já que evitaria a leitura direta das obras.

O ganho pedagógico, se adotada essa perspectiva, seria nulo. As aulas de literatura deixariam de ter como objeto o próprio texto literário e passariam a fazer uso de outros objetos, como que pedindo desculpas pelo fato de ser “difícil” estudar a própria literatura. Além disso, desse modo as dificuldades decorrentes da linguagem dos textos literários jamais poderiam ser superadas, uma vez que não haveria como lidar com elas.

Outra sugestão que merece destaque, com média de 10% das indicações, é a de um curso de literatura que estabeleça relações entre o objeto e o mundo contemporâneo. A quinta sugestão de destaque, com 7% das indicações, é a realização de trabalhos extraclasse: pesquisa, preparação de seminários, etc.

Se analisarmos a natureza das cinco sugestões mais mencionadas pelos alunos, e que reúnem 71,6% das citações, podemos ter uma idéia do que consideram um curso ideal de literatura: aulas participativas, com amplas discussões sobre os textos; construção de relações entre literatura e outras artes e linguagens; abertura para que o aluno participe da construção do conhecimento, desenvolvendo pesquisas e seminários; conteúdos significativos, que permitam refletir sobre o mundo contemporâneo.

Ainda em relação às repostas dadas à questão 14, chama a atenção o fato de 27% dos alunos da escola 1 (o maior índice da classe) não terem respondido a essa questão. Considerando que a pesquisa foi aplicada em condições semelhantes em todas as salas, a omissão dos alunos em relação à pergunta revela mais do que mero desconhecimento sobre métodos e estratégias de ensino. Revela também descompromisso com a disciplina e desinteresse pela possibilidade de mudança.

Considerando os dados colhidos na própria pesquisa sobre os alunos da escola 1, não é difícil supor um relacionamento difícil entre eles e o professor, haja vista o tom ligeiramente agressivo ou desrespeitoso de certas respostas (além da

escola 1, isso também ocorre em algumas respostas da escola 3), como “Esse assunto não me interessa”, “Odeio literatura”, “Não tenho a menor idéia” e outras. Além disso, o fato de 10% dos alunos da escola 1 mencionarem o desejo de que o professor explique bem os textos.

Questão 15: As leituras extraclasse geralmente são exploradas de que forma?

	1	2	3	4	Total
Na forma de provas.	22%	6%	4%	—	8,0%
Na forma de discussão e provas.	5%	10%	—	83%	24,5%
Na forma de debates.	8%	6%	4%	—	4,5%
Na forma de trabalhos escritos.	16%	—	—	—	4,0%
Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor.	—	62%	57%	—	29,7%
Na forma de provas e trabalhos escritos.	33%	6%	—	—	9,7%
Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.	2%	—	6%	8%	4,0%
Outros. Especificar.	5%	6%	22%	4%	9,2%

A questão 15 confirma as tendências observadas nas questões anteriores. A escola privilegia o trabalho com provas e trabalhos escritos, dando pouco espaço à discussão da obra lida; as escola 2 e 3 privilegiam a realização de seminários a partir de temas propostos pelo professor; e a escola 4 privilegia a discussão sobre a obra lida, seguida de uma avaliação escrita.

O índice relativamente alto (22%) de indicações para o item “Outros“, na escola 1, deve-se ao fato de alguns alunos, nesse caso, desejarem indicar dois ou mais itens. Os mais freqüentes são seminários e prova, ou seminários, trabalhos criativos e provas.

Conclusões parciais

A análise das respostas dadas pelos alunos entrevistados permite-nos tirar algumas conclusões, ainda que parciais. Primeiramente, nota-se que, em se

tratando de metodologia e de práticas de ensino de literatura, não existe um fosso tão grande entre as escolas da rede pública e as da rede particular, como muitos pensam. Em várias circunstâncias desta pesquisa, notamos que as escolas, pelas semelhanças que apresentam nas relações de ensino/aprendizagem de literatura, acabam formando pares. As parcerias mais comuns são entre as escolas 2 e 4, e entre as escolas 1 e 3. Em ambos os casos, os pares são constituídos por uma escola pública e uma escola particular. Vimos também que o poder aquisitivo e a formação escolar dos pais têm influência sobre o relacionamento de seus filhos com a leitura, mas esse fator não é determinante, já que alunos de camadas mais humildes declaram ler com certa regularidade, ao passo que alunos de renda mais alta, e supostamente com maiores condições de acesso a livros, afirmam não ler com regularidade.

Quanto ao objeto de leitura, talvez pelo fato de estarem todos concluindo o ensino médio e em vias de prestar o exame vestibular, os alunos não se manifestam contra as indicações de leitura feitas pela escola, geralmente os “clássicos” das literaturas brasileira e portuguesa. Pelo contrário, embora em número reduzido diante do que seria desejável, a maior parte dos alunos declara ler as obras indicadas pela escola e, eventualmente, de acordo com as oportunidades, afirma ler também obras do momento, difundidas pelos meios de comunicação.

As obras citadas como preferidas — tomando o universo de obras indicadas e não indicadas pela escola — em grande parte são os mesmos “clássicos” regularmente adotados pelos professores ou solicitados pelos vestibulares. Esse dado aponta para o papel que tem a escola na construção do gosto literário e na formação de “comunidades de leitura”, constituídas não apenas de alunos, mas também de todos aqueles que com eles se relacionam e têm acesso aos livros.

Quanto à metodologia adotada e às estratégias utilizadas pelos professores, fica visível que o aluno rejeita a aula transmissiva. Seja debatendo textos literários, seja debatendo obras de leitura extraclasse, ou preparando e apresentando seminários, o aluno declara desejar participar ativamente do

processo de construção do conhecimento, mesmo que muitas vezes, sobretudo os do período noturno, sintam-se sem condições ideais de fazê-lo.

Segundo as declarações feitas pelos alunos, para eles importam mais os conteúdos significativos, o que implica a necessidade de relacionar o estudo da literatura com outras áreas do conhecimento, com outras artes e linguagens e com os problemas do mundo contemporâneo.

Se confrontarmos as aspirações dos entrevistados com o que propõem os *Parâmetros curriculares nacionais* para os ensinos médio e fundamental, notaremos que elas convergem com os documentos oficiais e com as mais recentes teorias da aprendizagem, o que é muito salutar.

Logo nas primeiras páginas dos *PCN – Ensino Médio*, por exemplo, no item “O sentido do aprendizado na área”, lemos:

“As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos”.
(MEC, 2000.)

O discurso freqüentemente encontrado entre os professores segundo o qual os alunos pouco se interessam pela disciplina, não participam das aulas nem se animam a pesquisar não é confirmado pela pesquisa. Ao contrário, a expectativa dos alunos quanto a uma aula ideal de literatura passa necessariamente pelo trabalho dos alunos, seja nas discussões em torno dos textos, seja na leitura e discussão de obras extraclasse, seja na realização de pesquisas e seminários.

Por outro lado, também não se pode tomar as declarações dos alunos como absolutamente verdadeiras ou como a legítima expressão de suas aspirações. A realidade das salas de aula, principalmente as do período noturno, mostra um quadro diferente do que foi expresso nos questionários: alunos-trabalhadores cansados, sonolentos e até famintos, sem disposição ocupar seus fins-de-semana com trabalhos de pesquisa; alunos que alegam não ter dinheiro

para comprar obras literárias, mesmo quando se trata de edições populares, e no entanto compram roupas e tênis de marca.

Além disso, é preciso considerar que, quando o aluno se coloca numa situação formal para avaliar um curso escolar e se auto-avaliar, pode haver distorções que fogem ao controle da pesquisa. Em nossa pesquisa, por exemplo, o aluno pode ter declarado um tipo de resposta que não corresponde exatamente à verdade para, supostamente, “prejudicar” a imagem de um professor de quem ele não gosta no plano pessoal, ou, o contrário, para expressar carinho e reconhecimento por um professor de quem ele gosta muito no mesmo âmbito pessoal. Esses desvios, contudo, não invalidam esta pesquisa nem as pesquisas de modo geral, pois elas sempre indicam sinais que devem ser não apenas lidos, mas interpretados pelos pesquisadores.

O que é palpável nas declarações dos entrevistados desta pesquisa é que aluno, de modo geral, rejeita a aula monológica, puramente expositiva, que parte exclusivamente da enunciação do professor e/ou do autor do livro didático. Apesar de todas as conhecidas dificuldades e restrições existentes, principalmente entre os estudantes das escolas públicas noturnas, parece haver entre eles uma disposição para aprender literatura, ler obras literárias, debater textos literários e compartilhar e negociar seus sentidos. Reclamam, contudo, um papel diferente no processo de ensino/aprendizagem, o papel de sujeito, que os ajudaria a vencer as próprias dificuldades.

1. 2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES: RESULTADOS E ANÁLISE

O questionário preparado para os professores foi organizado em duas partes: a primeira que levanta alguns dados pessoais e profissionais, e a segunda, voltada ao exame das questões relacionadas com o ensino de literatura.

I. Dados pessoais:

1. Idade:

2. Sobre sua formação universitária:

- a) Em que faculdade você cursou Letras?
 - b) O curso foi concluído? Se sim, quando?
 - c) Possui algum tipo de especialização, como pós-graduação ou outra graduação?
Se sim, especificar.
3. Há quantos anos está no magistério?
 4. Você costuma ler literatura com frequência?
 - a) Sim
 - b) Não
 5. Qual foi a última obra literária que você leu?

Eis o perfil dos professores entrevistados: todos são mulheres, com idade entre 40 e 47 anos e com experiências no magistério que variam entre 7 e 25 anos. Além do curso de Letras, três dessas professoras possuem outro curso superior ou uma especialização: uma cursou também Filosofia, outra Pedagogia e Psicopedagogia, e outra fez mestrado em Semiótica.

Todas afirmam ler com frequência e indicam, como última obra lida, *A ilustre casa de Ramires*, de *Eça de Queiroz* (professora 1); *Macunaíma*, de Mário de Andrade (professora 2); *Divina paródia*, de Álvaro Cardoso Gomes (professora 3); e *A majestade do Xingu*, Moacyr Seliar (professora 4). As duas primeiras, citadas por professoras da rede pública, constam da lista de obras literárias indicadas pela Fuvest.

II. Sobre leitura e ensino de literatura:

Questão 1: Para você, o que é literatura?

Como os alunos, as professoras também tiveram dificuldade para responder a essa pergunta. Somente uma resposta (professora 2) das quatro associou a literatura à arte e a seu objeto básico, a palavra. As demais respostas são vagas, genéricas, imprecisas e, de modo geral, associam a literatura às experiências humanas e à cultura em geral. Como se observa, qualquer um dos conceitos que seguem também poderia ser atribuído à História, à Sociologia ou à Filosofia:

Professora 1: *“É um todo, para o homem que vive na sociedade [...] pois tudo que há na história da humanidade é literatura “*

Professora 3: *“Componente curricular que permite troca de experiência sobre cultural em geral [...]”*

Professora 4: *É “a compreensão do pensamento humano através dos tempos”.*

Questão 2: Você acha importante ensinar literatura? Por quê?

As respostas dadas a essa pergunta revelam que há falta de clareza por parte de algumas professoras quanto aos objetivos do ensino de literatura na escola e ao papel do especialista dessa disciplina. Examinemos as respostas:

Professor 1: *“Sim. Para melhor definir ao educando o sentido da palavra ‘cultura’, seja ela brasileira ou não, bem como estimular o ‘artístico’ que existe em cada um de nós.”*

Professora 2: *“Sim, para conscientizar o aluno, ser humano, do que realmente ele é e do que pode ser capaz.”*

Professora 3: *“Sim, pois, muitas vezes, o alunado terá, no Ensino Médio, a única oportunidade de conviver com os tipos de obras estudadas. [...]”*

Professora 4: *“Sim, o aluno instrumentaliza-se para ler um texto literário [...]”*

Todas as professoras reconhecem a importância de ensinar literatura na escola, mas por razões diferentes. As professoras 1 e 2, por exemplo, mencionam a necessidade de “conscientizar o aluno”, torná-lo mais humano, estimular sua criatividade ou fazê-lo ter contato com a cultura formal.

A professora 3 aponta a oportunidade que a escola oferece aos alunos de “conviver” com obras estudadas; ela não menciona a *leitura* de textos nem de obras literárias. A professora 4 é a única que reconhece, entre outras funções, que o ensino de literatura tem o compromisso de formar leitores de textos literários.

Questão 3: Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no Ensino médio, o que você acha mais importante no Ensino médio: Gramática, Literatura ou Produção de Texto? Por quê?

Com exceção da professora 1, para quem o ensino de literatura é mais importante do que o ensino de gramática e produção de texto, as demais entendem que os três tipos de atividade se complementam.

4. Quanto ao ensino de Literatura, você se apóia em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico da literatura. Se sim, cite qual é essa proposta ou o teórico que a represente.

Eis as respostas:

Professora 1: *Douglas Tufano, Domingos Maia, etc.*

Professora 2: *A proposta que abraça é estimular trabalhos individuais ou em grupo.*

Professora 3: “sigo a corrente francesa quanto à seqüência e à temática literária”.

Professora 4: *Antonio Candido, Alfredo Bosi*

Dessas respostas, a única que apresenta uma clara direção teórico-metodológica é a da professora 4, que fez o curso de Letras na USP, onde os historiadores e teóricos da literatura citados foram professores. A professora 1 cita autores didáticos com obras para o Ensino médio; a professora 2 parece não ter compreendido a pergunta; e a professora 3 responde de modo vago: a qual “corrente francesa” ela estaria se referindo?

- 5. Em seu curso de literatura, o que é mais valorizado? Marque o item que traduz melhor seu pensamento:**
- a) Saber de cor nome de autores, obras e datas.**
 - b) Saber a devida seqüência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, etc.) e as características de um autor ou de um período literário.**
 - c) Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.**
 - d) Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.**
 - e) Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.**
 - f) Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários.**
 - g) Outros. Especificar.**

Nenhuma professora respondeu indicando um único item. Eis o posicionamento delas:

Professora 1: Vários dos itens deveriam ser indicados, mas não os indica.

Professora 2: Valoriza todos os itens, mas destaca o item e.

Professora 3: Aponta os itens *d*, *e* e *f*.

Professora 4: Aponta os itens *c*, *d*, *e* e *f*.

Os itens mais indicados são *d*, *e* e *f*, que apontam para o interesse do professor em relacionar a literatura com sua situação de produção e com o mundo contemporâneo, em que se situa o estudante.

Confrontando esses interesses mencionados pelas professoras com as respostas dadas pelos alunos em questão similar, nota-se que boa parte dos alunos (média de 34,2%) entende que as professoras valorizam mais as “características” de autores e movimentos literários, interesse assumido explicitamente apenas pela professora 4.

É interessante notar também que, na questão 2, apenas uma professora havia apontado a importância de ensinar literatura como meio de formação de leitores. Ao responderem à questão, entretanto, nenhum professor descarta esse compromisso do ensino de literatura.

6. Suponha que você queira introduzir um conteúdo em seu curso de literatura. Como você procederia, isto é, que passos daria se o conteúdo fosse:

a) uma estética literária?

b) um autor da literatura?

As respostas são diferentes, mas convergem para duas posturas básicas: ou o professor introduz o assunto pelo contexto histórico-social ou pelo próprio texto literário:

Professor 1: afirma ser importante “saber quais são as estéticas literárias para tornar mais fácil e claro o movimento a ser apresentado”; sobre autores, pensa que é necessário informar sobre a biografia do autor e as suas idéias trabalhadas no movimento literário”.

Professor 2: Tanto no trabalho com uma estética literária quanto no trabalho com um autor, começaria pelo contexto histórico e, em seguida, abordaria as “características literárias”, relacionando-os.

Professor 3: Em relação à estética literária, daria um texto representativo do período para o aluno ler e interpretar; em seguida solicitaria “uma paráfrase e uma ilustração sobre o tema tratado”. Sobre o estudo de autores, pede aos alunos uma pesquisa a ser feita no material didático.

Professor 4: Quando possível, parte de um filme ou um CD que tenha relação com a estética literária; depois aborda textos do período e, posteriormente, estabelece relações com o contexto histórico-social e faz comparações com outros períodos. Em relação a autores, introduz o assunto com textos do autor a ser estudado.

7. Em suas aulas, como ocorrem, geralmente, as *interações* em torno do texto literário? Marque o item que melhor traduz seu pensamento:

- a) **Você pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente corrige e comenta.**
- b) **Você lê e explica certos textos literários; o aluno presta atenção nas explicações.**
- c) **Você abre discussão com a classe sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos.**
- d) **Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor.**
- d) **Outros. Especificar.**

As respostas dadas pelas professoras a essa questão coincidem plenamente com as respostas de seus respectivos alunos. As professoras 1 e 3 assinalam o item *a*. A professora 2 afirma variar as estratégias, dependendo do texto, dos alunos e do tempo disponível. A professora 4 também afirma variar a estratégia, dependendo do grau de novidade do assunto.

8. Para você, a *contextualização histórica* do texto literário é:

- a) **Pouco importante;**
- b) **Relativamente importante;**
- c) **Muito importante;**
- d) **Outros. Especificar.**

As professoras 1, 2 e 3 consideram a contextualização histórica “muito importante”. A professora 4, porém, entende que para certos textos a contextualização é essencial, para outros nem tanto.

Confrontando esses resultados com as respostas dos alunos, notamos que apenas os alunos das professoras 2 e 4 (31% do primeiro grupo e 37% do segundo grupo) entendem que esse seja o aspecto mais valorizado por suas respectivas professoras.

9. Para você, estabelecer *relações entre texto/autor e tradição literária* (tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo) é:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| a) Pouco importante; | c) Muito importante; |
| b) Relativamente importante; | d) Outros. Especificar. |

Todas as professoras entrevistadas entendem que essas relações são muito importantes.

10. Para você, ensinar literatura pela *seqüência cronológica das estéticas literárias* é:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| a) Pouco importante; | c) Muito importante; |
| b) Relativamente importante; | d) Outros. Especificar. |

As professoras 2 e 3 não consideram tão importante a seqüência cronológica, embora a professora 2 reconheça que ela pode auxiliar. Já as professoras 1 e 4 a consideram “muito importante”.

11. Com relação à leitura extraclasse, quais são as obras que você geralmente trabalha?

- a) As obras mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa.**
- b) As obras solicitadas pelos vestibulares mais importantes da capital.**
- c) As obras que os alunos escolhem.**
- d) As obras lançadas recentemente e comentadas pela imprensa e pela mídia.**
- e) Outros. Especificar.**

Com exceção da professora 1, que indicou o item *a*, as demais afirmam trabalhar as obras recomendadas pelo exame vestibular.

12. Como você geralmente explora a leitura de obras literárias?

- a) Na forma de provas.
- b) Na forma de discussão e prova.
- c) Na forma de debates.
- d) Na forma de trabalhos escritos.
- e) Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor.
- f) Na forma de provas e trabalhos.
- g) Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.
- h) Outros. Especificar.

De modo geral, as respostas dadas pelas professoras coincidem com as respostas dadas por seus respectivos alunos, em questão similar. A exceção é a professora 1, que afirma explorar as obras com trabalhos criativos, ao passo que seus alunos, embora reconheçam essa preferência da professora (33% das indicações), também citam provas (22%) e trabalhos escritos (16%), entre outros.

13. Você se considera satisfeito com seu trabalho em literatura? Por quê?

Apenas a professora 4 se sente plenamente satisfeita com seu trabalho, pois, segundo ela, atinge os objetivos de ensinar história da literatura e formar leitores de textos literários. As demais professoras manifestam insatisfação. A professora 1 porque sente necessidade de “obter mais conhecimento e desenvolver mais entre os alunos”. A professora 2 por duas razões: acha o conteúdo amplo demais para pouco tempo e há defasagens entre os alunos, pelo fato de alguns deles ficarem fora da escola durante anos. A professora 3, porque o conteúdo é extenso e o tempo curto, e também porque as classes são muito numerosas.

14. Para você, o que seria um curso de literatura ideal?

Não há coincidência nas respostas. A professora 1 responde: “Se aprofundar cada vez mais na evolução e na capacidade do homem”. Para a professora 2, o ideal seria uma sala com alunos mais homogêneos e ter tempo suficiente para trabalhar literatura, produção de textos e gramática conjuntamente. Para a professora 3, “um curso de literatura ideal deveria ter seis horas/aula semanais, com pequenos grupos que pudessem desenvolver pesquisa, trabalho criativo, apresentação [...]”. A professora 4 não cria hipóteses sobre um curso ideal, pois, satisfeita com os resultados, não consegue imaginar como poderia ser um curso de literatura diferente do que vem fazendo.

Conclusão parcial

As respostas das professoras, inclusive pelo fato de serem na maioria questões abertas, mostram semelhanças e diferenças.

Da mesma forma que ocorreu nas respostas dos alunos, falta maior clareza a todas ou a quase todas as respostas das professoras, por exemplo, sobre a natureza e a especificidade do objeto que ensinam e, por conseqüência, dos objetivos desse ensino.

Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam escapar a natureza verbal do objeto, as professoras acabam por associar a literatura a “pensamento humano”, a “tudo que existe na história da humanidade” e a “componente curricular”, não deixando claro, por exemplo, o que distingue a literatura da História, da Filosofia ou da Sociologia.

A imprecisão sobre o objeto de ensino pode estar relacionada com a falta de uma opção metodológica ou uma orientação teórica por parte das professoras. Não há clareza, na maior parte das respostas, sobre o que seria uma metodologia de ensino de literatura. Uma delas cita autores didáticos como referencial teórico, outra comenta as estratégias que utiliza, outra é evasiva ao afirmar que segue a “corrente francesa”. Os livros ou outros materiais didáticos produzidos para os estudantes do Ensino médio parecem ser o grande referencial teórico de boa parte dos professores de literatura.

Como conseqüência da falta de precisão sobre metodologia e sobre o objeto da disciplina, falta também maior clareza sobre os objetivos do ensino de literatura, daí a incidência de respostas como humanizar ou “conscientizar o aluno”, “definir o sentido da palavra cultura”, “*conviver* com obras da literatura”.

É claro que a literatura, como arte e enunciação discursiva ancorada em determinado contexto sócio-histórico, carrega consigo um conjunto de aspectos sociais, ideológicos, psicológicos, estéticos, etc., contudo não se pode esquecer que sua natureza é eminentemente verbal e só por isso é estudada na disciplina Língua Portuguesa.

Entre quatro professoras, somente uma vê a literatura como uma arte construída a partir de signos verbais. Da mesma forma, apenas uma professora julga que o papel de um curso de literatura seja o de desenvolver competências para a *leitura* de textos literários.

Ao colocar o verbal em segundo plano no ensino de literatura, o que restaria? Restariam aspectos históricos e culturais, importantes sem dúvida, mas também importantes em outras ciências humanas, como a Filosofia, a História, a História da Cultura, a História da Arte, etc., que, por sua vez, também possuem objetos específicos.

Das quatro professoras entrevistadas, duas afirmam introduzir um movimento literário ou um autor ainda não estudado, partindo do contexto histórico, e só posteriormente passam a explorar textos literários do autor ou da época estudada. Esse percurso é ilustrativo de uma concepção “culturalista” e transmissiva de ensino de literatura, isto é, uma concepção mais preocupada em *transmitir* aos alunos a cultura oficial do que em *construir* esse conhecimento por meio do contato direto com os objetos culturais.

Todas as professoras afirmam estabelecer relações entre os textos literários e sua situação de produção, bem como relações entre os textos estudados e o mundo contemporâneo. Esses dados não são inteiramente confirmados pelo conjunto das respostas dos alunos. Parte deles resente a falta de contextualização histórica dos textos lidos e de relações mais constantes entre a literatura e a cultura contemporânea.

Cruzando os dados sobre a formação acadêmica das professoras com as respostas dadas por elas no questionário, e cruzando ainda com as respostas dos alunos e o perfil das escolas em que trabalham, notamos que, das quatro professoras, três apresentam uma qualificação acima do que geralmente os professores do ensino médio possuem.

A professora 1 é a que apresenta menor qualificação profissional e, a julgar por suas referências teóricas, possivelmente é a que se mostra mais presa aos manuais didáticos destinados ao Ensino médio. Além disso, pelas respostas dos alunos, provavelmente é a que menos estimula as interações a propósito dos textos e das obras literárias, a que menos sugere trabalhos de pesquisa ou trabalhos criativos e a que mais possui problemas de relacionamento com os alunos.

Evidentemente, a formação do professor ou qualquer outro aspecto isolado não pode ser considerado determinante de resultados como esses. A professora 3, por exemplo, embora apresente três graduações e trabalhe numa escola particular renomada, é a que obtém um dos piores resultados quanto ao gosto de seus alunos em relação à leitura e à aprendizagem de literatura.

Por outro lado, entendemos que esse conjunto de fatores relacionados com o professor — formação acadêmica, experiência, referenciais teóricos sólidos, atualização, metodologia interacionista, disponibilidade e envolvimento, interesse e gosto pessoal por leitura, capacidade de tornar os conteúdos significativos — tudo isso pode resultar num curso de literatura eficaz, capaz de despertar o gosto pela leitura e formar leitores competentes, mesmo que com diferentes graus de dificuldades e recursos. É o que ilustram as experiências das professoras que vêm trabalhando tanto na rede pública (escola 2), com recursos limitados e contingente humano marcado pelas dificuldades de tempo e dinheiro, quanto na escola particular (escola 4), com maior disponibilidade de tempo dos alunos e mais recursos materiais.

1.3 PLANEJAMENTOS E AVALIAÇÕES

Durante a pesquisa, foram solicitados aos professores entrevistados os planejamentos anual e bimestral de literatura e algumas avaliações representativas do trabalho de avaliação em literatura. A dificuldade para obter esse material surpreendeu o pesquisador. Na escola 2, por exemplo, havia dúvida sobre se o planejamento estava pronto (lembramos que a pesquisa foi feita no mês de junho de 2002), quando já tinha transcorrido quase metade do ano letivo).

Alguns desses documentos foram entregues posteriormente, em mãos ou por correio, mas, mesmo assim, nem todas as escolas entregaram o que foi solicitado. O professor da escola 1, por exemplo, enviou o planejamento de literatura daquele ano letivo, contudo, quanto às avaliações, entregou apenas um conjunto de provas de Português, de 5ª a 8ª séries, utilizadas em outra escola onde leciona. O professor da escola 3 enviou apenas o planejamento anual e nenhuma avaliação.

Passaremos a comentar, em seguida, os planejamentos e as avaliações de cada escola. Os planejamentos foram escaneados e encontram-se no “Anexo 2, na seção **Anexos**, ao fim da tese.

Escola 1

O planejamento de literatura da Escola 1 é tão sucinto que convém reproduzi-lo integralmente para efeito de análise:

Literatura:

Conteúdo:

- Revisão do movimento parnasiano
- Simbolismo português e brasileiro
- Pré-modernismo – autores e obras
- Modernismo português e brasileiro
 - Português – 1ª fase – Movimento de Vanguarda

Fernando Pessoa – heterônimos

- Brasileiro – 1ª fase - autores e obras

Semana de Arte Moderna

Movimento da Vanguarda européia (sic)

2ª fase – autores e obras

3ª fase – autores e obras

- Contemporâneo (sic) – autores e obras

Objetivos:

O estudo da Literatura tem como objetivo proporcionar ao aluno o conhecimento da vida e da época dos autores e obras estudadas, compreendendo a relação entre elas (época e obra) e, principalmente, relacionar o texto literário com o mundo atual (o mundo em que vive), para que construa o seu espírito crítico e a consciência da importância do conhecimento para sua integração social e seu desenvolvimento interior.

Espera-se ainda que o aluno seja capaz de ler e criticar, com argumentos, textos que abordam a problemática social e política brasileira e mundial.

(Planejamento de Português das 3ªs séries A, B, C e D do período noturno da Escola 1)

O planejamento dá mostras de que foi feito de modo “apressado”, sem um detalhamento dos *conteúdos* a serem desenvolvidos. Por isso, é na verdade um conjunto de anotações ou um pré-planejamento de um curso anual de literatura. Não há, por exemplo, esclarecimentos sobre quais as correntes de vanguarda que serão estudadas, muito menos sobre os autores e os textos que serão trabalhados. A seleção dos conteúdos é quase a mesma que convencionalmente os livros didáticos apresentam na 3ª série do ensino médio – a diferença é que geralmente o Simbolismo é trabalhado no 2ª série. Sobre a falta de detalhamento desses itens, supõe-se que o professor tenha seguido a seqüência e a seleção propostas pelo material didático adotado, que não é mencionado no planejamento,

ou ele decidirá sobre isso posteriormente, ou ainda pretende desenvolver o que for possível, por isso prefere não se comprometer detalhando o que poderia ser trabalhado.

Chama a atenção, no planejamento, a hierarquia dos itens elencados. Do ponto de vista teórico, o Modernismo, rigorosamente, conheceu duas fases: a fase heróica, de 22 a 30, e a geração de 30, também conhecidas, respectivamente, como primeira e segunda gerações. Do modo como os itens estão organizados no planejamento, compreende-se que tanto a geração de 45 quanto a contemporaneidade façam parte do Modernismo, o que constitui um erro conceitual.

Quanto aos *objetivos*, a redação sofrível desse tópico dificulta a própria compreensão de quais sejam os objetivos reais do curso. Primeiramente, menciona-se o “objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da vida e da época dos autores e obras estudadas”. Supõe-se que o texto se refira à vida e à época dos autores estudados e à época das obras estudadas – portanto não se prevê o estudo dos textos ou das obras literárias propriamente ditos.

Em seguida, num trecho prolixo, – “compreendendo a relação entre elas (época e obra) e, principalmente, relacionar o texto literário com o mundo atual (o mundo em que vive)” – além de não ficar claro quem é o sujeito da forma verbal *vive*, se o “texto literário” ou o “aluno”, mencionado na primeira linha do parágrafo, agora se faz referência à relação entre a obra literária e a época. Contudo, se a obra não será ela mesma trabalhada, imagina-se que essa relação, em vez de ser construída, seja *transmitida* pelo professor. A relação dos conteúdos elencados com a contemporaneidade mostra uma nítida influência das propostas dos PCN, porém não ficam claras quais são essas relações nem de que modo elas serão construídas.

O parágrafo final estabelece o objetivo de que os alunos sejam capazes de “ler e criticar, com argumentos, textos que abordam a problemática social e política brasileira e mundial”. Se o aluno, até esse momento do planejamento, não foi posto na condição de leitor de textos literários, por que agora ele seria posto

para ler e criticar textos com esse teor? E quais seriam esses textos: seriam literários ou não literários? Além disso, por que leria apenas textos com esse teor? Não estariam aí, diluídas e mal assimiladas, as preocupações dos PCN com a educação para a cidadania?

Quanto à avaliação, como não nos foi entregue o material, não pudemos examinar a coerência entre os conteúdos e os objetivos do planejamento e a avaliação proposta.

A falta de um planejamento bimestral, que detalhasse o trabalho que vinha sendo desenvolvido, e a forma como o planejamento anual foi desenvolvido comprovam que, para boa parte dos professores, o planejamento escolar é apenas uma tarefa burocrática exigida pela escola e por inspetores de ensino.

Escola 2

O planejamento da Escola 2 é mais desenvolvido do que o da Escola 1. Apresenta a “Proposta da escola”, o “Objetivo geral”, o “Conteúdo anual” e também os conteúdos selecionados para cada bimestre, bem como as leituras extraclasse que serão feitas, os vídeos que serão apresentados, as estratégias a serem utilizadas, os instrumentos de avaliação e de recuperação.

Os conteúdos selecionados são os consagrados para a série, mas são apresentados de modo bastante genérico. No 1º bimestre, por exemplo, lê-se apenas “Pré-Modernismo (I, II) – Contexto Social, Principais autores e obras”; no 2º bimestre, “Modernismo 1ª e 2ª fases”. Além de pouco detalhados quanto a autores, obras e textos a serem trabalhados, esses conteúdos são mal distribuídos, levando-se em conta o número de autores e a importância que eles têm em nossa literatura. Por exemplo, por que desenvolver o Pré-Modernismo – cujas expressões máximas são Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Lima Barreto e Augusto do Anjos – durante todo o 1º bimestre (que na verdade tem 2,5 meses de aula), e todo o Modernismo (1ª e 2ª gerações), que conta com expoentes de nossa literatura, como Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Érico Veríssimo, Jorge

Amado, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, entre outros, apenas no 2º bimestre?

As obras selecionadas para leitura extraclasse condizem com o conteúdo do programa e, em grande parte, ou estavam na lista de obras indicadas para o Exame da Fuvest de 2002 ou já estiveram na lista de anos anteriores. São elas: *Macunaíma*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *O primo Basílio*, *Brás*, *Bexiga e Barra Funda*, Obras poéticas de Carlos Drummond de Andrade, Obras poéticas de Manuel Bandeira, *As meninas*, *Venha ver o pôr-do-sol*.

Quanto ao “Objetivo Geral” apresentado no planejamento, convém reproduzi-lo na íntegra:

Objetivo Geral: Priorizar no processo ensino aprendizagem os recursos que conduzam o estudante a:

- compreender os significados em lugar de adquirir conhecimentos factuais;
- ser capaz de continuar o aprendizado;
- preparar-se para o trabalho e exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- inferir a teoria a partir da prática;
- prática da leitura, da reflexão e da produção de textos, preparando o aluno, dando-lhe conhecimentos pessoais, contribuindo na sua capacidade de aprender e refletir sobre os problemas atuais.

(Planejamento do conteúdo programático – ano 2002 – Escola 2)

Mais do que no planejamento da escola 1, são visíveis no planejamento da escola 2 as influências dos documentos oficiais mais conhecidos, como a LDB 9394/96 e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*, ao menos, cujas vozes se fazem sentir em vários dos itens desses objetivos, principalmente naqueles que se referem à aprendizagem significativa, à formação do estudante para o exercício da cidadania e da vida profissional e à continuidade dos estudos. Contudo, o último item, que trata das especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, é vago. Faz referência à “prática da leitura” como meio de preparar o aluno e contribuir “na sua capacidade de aprender e refletir sobre os problemas atuais”. Não há qualquer referência às habilidades que devem ser desenvolvidas para que se alcance esse fim nem aos textos que possam viabilizar esse trabalho.

Quanto às avaliações da escola 2, foram-nos entregues cinco instrumentos de avaliação, quatro dos quais de literatura e um de produção de texto. Das quatro avaliações de literatura, apenas uma é identificada como “Avaliação bimestral de língua portuguesa”, embora nela só haja questões de literatura.

Nessa avaliação, há dez questões, todas extraídas de exames vestibulares, das quais seis são testes de múltipla escolha. As outras quatro, embora sem indicação de ano, são conhecidas questões de antigos exames da Fuvest-SP e exigem respostas dissertativas simples e breves, como identificar o nome de um autor, citar nome de obras, reescrever um verso, etc. A seleção das questões evidencia a preocupação do professor em criar um instrumento de avaliação “fácil de corrigir”. Além disso, evidencia a falta de interesse em criar questões mais condizentes com os conteúdos, o enfoque e a metodologia adotada pelo professor.

Os demais instrumentos de avaliação, pela diagramação, pelo tipo de corpo empregado e pela linguagem, aparentam ser um aproveitamento direto de atividades recortadas de livros didáticos ou de vestibulares, embora não haja fontes mencionadas. Das três avaliações, uma delas – a que pode ter sido extraída de um exame vestibular – é toda organizada em torno do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, na forma de testes de múltipla escolha. Quanto às outras duas, uma delas apresenta um texto didático a respeito do Modernismo e um questionário de verificação da leitura. A outra é um conjunto de exercícios a respeito de textos literários e não literários.

A presença de questões extraídas de vestibulares é coerente com a preocupação da professora 2, que manifesta esse interesse no questionário respondido. Contudo, a preocupação em estabelecer relações entre o ensino de literatura e a contemporaneidade, apesar de mencionada no questionário, não se manifesta nas questões selecionadas para as avaliações. Aliás, não se vê nenhum traço pessoal do professor nessas avaliações, constituídas, como já se disse, de atividades extraídas de livros didáticos e exames vestibulares, o que aponta para o conhecido problema da sobrecarga de trabalho dos professores da

rede pública de ensino, ou dos professores em geral, das classes numerosas, do excesso de correções, dos baixos salários, das más condições de trabalho, etc.

Escola 3

O professor da escola 3 apresentou apenas o planejamento do 2º trimestre de 2002, embora tenhamos solicitado também o planejamento anual. O planejamento é organizado a partir de dois eixos básicos: língua oral e língua escrita. No eixo da língua oral, enfatiza-se a apropriação dos “mecanismos verbais utilizados para a apresentação oral”, tomada aqui como gênero, de conteúdos relacionados com Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Na parte dos “Conteúdos”, são previstos seminários sobre as *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

O eixo da língua escrita é organizado em duas partes: prática de leitura e produção de textos. Em “Prática de leitura”, os objetivos específicos consistem no reconhecimento de características de autores das gerações de 30 e 45, seguido da comparação entre autores de uma mesma geração ou de gerações diferentes. Essas preocupações traduzem-se lingüisticamente no emprego constante de formas verbais como “identificar” (três vezes) e reconhecer (1 vez) e “comparar” (duas vezes).

Embora na questão 5 do questionário, que trata das preocupações centrais do curso de literatura, a professora não tenha escolhido o item *c*, que aponta o interesse pelas características do período literário a que pertence o texto, e tenha preferido os itens “Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito”, “Relacionar o texto literário com o mundo de hoje” e “Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários”, não se vê no planejamento qualquer iniciativa em promover as relações entre o texto literário e o contexto ou a contemporaneidade. Além disso, a maioria das respostas dos alunos à questão 9 (37%) confirma a preocupação central das aulas de literatura como “reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence”.

O planejamento revela preocupação em se mostrar atualizado em relação a algumas questões lançadas pelos PCN, como o trabalho com a oralidade e com os gêneros discursivos, contudo a abordagem da literatura ainda é a convencional, centrada na cronologia histórica dos movimentos literários e no reconhecimento de características dos estilos de época e dos autores. Algumas atividades e exercícios propostos pelo livro didático são mencionados explicitamente no planejamento, o que nos leva a supor que haja adesão às propostas da obra e poucas atividades sejam criadas pelos próprios professores.

Como não nos foi fornecido nenhum instrumento de avaliação, esse componente não pôde ser examinado.

Escola 4

A escola nos forneceu os planejamentos anual e trimestral (3º trimestre) de literatura da 3ª série do ensino médio, relativos ao ano de 2002. O planejamento anual apresenta seis seções: Dados de identificação, Objetivo da escola, Justificativa da disciplina no curso, Objetivos (gerais da disciplina e gerais da série), Programação e Bibliografia.

Entre outros objetivos gerais da disciplina, são apontados:

- desenvolver a capacidade dos alunos de ler textos literários “usando instrumentos da Teoria da Literatura em seu desenvolvimento atual, e a fazê-lo contextualizadamente, nas perspectivas diacrônica e sincrônica.
- estabelecer relações entre textos artísticos, literários e de outras linguagens, dos séculos anteriores com os atuais, em leituras interpoéticas e interdisciplinares.

Se tomássemos como referência apenas os conteúdos elencados no planejamento anual, diríamos que esses objetivos não seriam alcançados pelo trabalho do professor, pois são conteúdos convencionais para a série, que constam de qualquer manual didático disponível no mercado, e que por si sós não apontam para um caminho inovador. Contudo, se examinarmos o planejamento do 3º trimestre, notaremos que o professor procura pôr em prática, ainda que parcialmente, os objetivos expostos acima.

O planejamento trimestral é organizado em cinco seções: *Conceituais*, *O que o aluno deve aprender?*, *Conteúdos procedimentais (do professor e do aluno)*, *Conteúdo atitudinal* e *Avaliação*. A própria organização desse documento sugere o detalhamento de que ele é constituído. Nele, são previstos não apenas os conteúdos a serem desenvolvidos, mas também os procedimentos que professor e aluno devem ter durante o processo de ensino/aprendizagem, além de ressaltar os valores ou atitudes que se pretende desenvolver durante essas interações, o que é compatível com a filosofia cristã da escola.

Nesse planejamento, certas habilidades como ler, interpretar, comparar e debater textos literários são consideradas “conteúdos atitudinais”, ou seja, transformam-se em objetos de ensino, mediados pelos conteúdos literários elencados. Além disso, as relações entre a literatura e outras artes e linguagens – valorizadas unanimemente por todas as professoras e os alunos entrevistados – são efetivamente previstas, como a apresentação e debate de filmes como *A hora da estrela* e *Primeiras histórias* (*sic*, na verdade o filme, baseado nos contos de Guimarães Rosa, recebeu o nome de *Outras histórias*), a audição e discussão da canção “A terceira margem do rio”, de Caetano Veloso e Milton Nascimento, a audição de poemas de João Cabral de Melo Neto, a comparação entre a poesia de João Cabral e a pintura de Mondrian, comparar a obra e o filme *O primo Basílio*.

Entre os objetivos gerais mencionados, apenas o da abordagem pela “perspectiva sincrônica e diacrônica” deixa a desejar. A opção metodológica é nitidamente a da história da literatura, e as relações feitas ocorrem predominantemente no âmbito sincrônico, procurando variar a mídia (literatura para cinema, por exemplo, ou poesia escrita para poesia declamada). A abordagem simultaneamente diacrônica e sincrônica exigiria, além das relações estabelecidas, outros diálogos com a *tradição* literária e cultural. Contudo, apesar de o planejamento anual não fazer referência a esse tipo de atividade, o planejamento trimestral é coerente com a prática relatada pela professora no

questionário, em que se diz satisfeita com a abordagem da literatura pela cronologia histórica.

As preocupações reveladas por esse planejamento quanto às relações da literatura com outras artes e linguagens ou com o mundo contemporâneo são sentidas pelos alunos que, na proporção de 33% da classe, reconhecem-nas como constantes nas aulas.

Quanto às avaliações, a escola 4 forneceu cinco instrumentos de avaliação, dos quais duas verificações de leitura extraclasse das obras *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. As questões dividem-se entre as que requerem elementos do enredo, a fim de comprovar a leitura efetiva da obra, e as questões que exigem interpretação de alguns episódios ou relação com a estética literária ou o contexto histórico-social – ou seja, os dois tipos básicos de questões que caem nos exames vestibulares, conforme iremos examinar no próximo capítulo desta tese.

As outras três avaliações dizem respeito ao Parnasianismo e ao Simbolismo, conteúdos programáticos do 2º ano do ensino médio, mas previstos no planejamento do 3º ano em caráter de revisão. Dessas três avaliações, duas contêm apenas testes de múltipla escolha e apenas uma apresenta questões abertas. Tomando-se a organização, a abordagem, o enfoque, o tipo de letra, etc., é possível que as três tenham sido criadas com questões de exames vestibulares antigos, embora só uma delas apresente explicitamente a origem de cada uma das questões selecionadas.

Com exceção das avaliações de leitura, não se vê nas demais avaliações a preocupação manifestada pela professora nos planejamentos e na entrevista de estabelecer relações entre a literatura em estudo e a contemporaneidade. Também muito pouco se explora da situação de produção dos textos literários ou dos estilos de época. O que predomina é a preocupação com os conteúdos, numa clara intenção de preparar os alunos para o exame vestibular, aliás uma idéia genérica e um tanto vaga do que seja o vestibular, uma espécie de “fantasma” que paira sobre a consciência dos professores, já que os exames vestibulares têm

mudado substancialmente nos últimos anos; além disso, eles diferem bastante quanto aos objetivos e prioridades e quanto ao tipo e qualidade das questões.

Tal como nas avaliações da escola 2, novamente aqui se sente a impessoalidade das questões (que na verdade provém das provas de exame vestibular), responsável pelo desaparecimento das marcas pessoais do trabalho do professor e de sua forma particular de conceber a literatura.

Apesar dos esforços do professor da escola 4 no sentido de dar um curso voltado para a formação de leitores de textos literários, aberto às relações entre a literatura e outras artes e linguagens, no quesito *avaliação* nota-se que o professor – como fazem quase todos os professores de 3º ano do ensino médio de escolas particulares – se curva às tendências dos exames vestibulares de todo o país, como se desse “tiros no escuro”, procurando atender à demanda dos pais, dos alunos e, geralmente, da própria direção da escola, que quase sempre ambiciona ver seus alunos na lista dos aprovados nas melhores universidades.

1.4 Conclusão geral da pesquisa

Todos sabemos que, por mais objetividade que se queira dar aos dados apurados numa pesquisa, seja quantitativa, seja qualitativa, sempre é possível haver falhas e distorções nos resultados. Diferentes fatores podem alterar ou “maquiar” os resultados de uma pesquisa, que vão da abrangência e da clareza das questões formuladas, da disponibilidade e da transparência das pessoas convidadas para responder a perguntas, até razões de ordem subjetiva, como o interesse pessoal do pesquisador em provar um ponto de vista seu a respeito do tema ou o interesse do pesquisado em ocultar ou distorcer os fatos, a fim de poupar ou denunciar algo ou alguém.

No caso desta pesquisa, que envolve o trabalho de profissionais da área de educação, por mais que se tenha querido lidar com esses diversos fatores de modo objetivo e neutro, não se pode afirmar que ela esteja completamente isenta de distorções.

Os resultados devem ser tomados, pois, como *indicadores* de uma prática de ensino de literatura em algumas escolas da cidade de São Paulo, os quais, somados a resultados de outras pesquisas feitas em outros Estados, em caráter mais abrangente, podem confirmar ou negar essa prática.

De qualquer modo, os resultados apurados indicam as seguintes características dessa prática:

1º) Falta clareza aos professores de literatura sobre a especificidade do objeto que ensinam. Sendo a literatura uma arte verbal, *o ensino de literatura deve necessariamente passar pelo desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários.*

2º) Com pequenas variações, a abordagem da literatura nas escolas pesquisadas tem sido a consagrada pela tradição: a cronologia histórica das estéticas literárias, com a contextualização histórica (distanciada do texto), a apresentação de autores e obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone), as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo.

3º) A formação profissional do professor é um dos componentes responsáveis pelo sucesso do curso de literatura, mas não é o único nem é determinante.

4º) O gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com os livros. Contudo é falso imaginar que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler. O sucesso do trabalho com leitura na escola, além do contato direto com os livros, depende muito do estímulo do professor e de como se dão as interações em torno do livro. Formas variadas de abordagem da obra – pesquisas, seminários, debates, criações artísticas na forma de teatro, vídeo e músicas, produção de textos, desenvolvimento de projetos (jornal, revista, programa de rádio) – geralmente estimulam mais o jovem do que a mera verificação de leitura por meio de provas.

5º) Não são tão expressivas as diferenças entre o ensino de literatura na escola pública e na escola particular. Embora os alunos da escola particular tenham mais recursos para adquirir livros e mais tempo disponível para lê-los, o aluno da rede pública também se interessa pela leitura e lê os livros que a escola indica, ou outros, sempre que tem acesso a eles.

6º) Os livros que circulam na esfera escolar acabam por transcender os limites desse universo e atingem a comunidade como um todo. A escola é responsável não apenas pela formação de leitores, mas também pela formação do gosto literário do público, que é difundido por intermédio dos alunos a toda a comunidade.

7º) Apesar do senso comum de que os estudantes de hoje não gostam de estudar nem se interessam por projetos ou estudos complementares, a pesquisa mostra que o aluno declara não suportar mais aulas unicamente expositivas, que o excluam do processo de aprendizagem. Sua preferência tem sido por aulas dialógicas, nas quais ele tenha direito à voz e à construção do conhecimento, mesmo que isso implique maior trabalho e envolvimento de sua parte.

8º) Exatamente como propõem os PCN, a expectativa do aluno é de que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, que consiga estabelecer nexos com a realidade em que vive, bem como relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento.

9º) As influências das propostas oficiais de ensino, principalmente dos PCN, fazem-se sentir no discurso dos professores e dos planejamentos escolares, contudo nem sempre as propostas desses documentos são concretizadas. Há uma enorme distância entre o que se diz que é feito e o que efetivamente é feito e como é feito. As escolas particulares apresentam um planejamento mais detalhado e arejado às novas propostas de ensino do que as escolas públicas, mas nem sempre a prática do professor de literatura tem sido inovadora. Há defasagens entre o que os planejamentos dizem sobre o que vai ser ensinado e o modo como isso vai ser feito e o que é cobrado, e como é cobrado, nas provas.

10º) Os professores de literatura entrevistados, em sua maioria, mostram-se premidos pela influência do “fantasma” do exame vestibular. Definem as leituras extraclasse a partir da lista de obras solicitada pelos exames, elaboram provas a partir de questões de vestibulares antigos, mostram-se insatisfeitos com o tempo de que dispõem para administrar um vasto conteúdo, sentem-se cobrados por toda a comunidade escolar. Por força desses elementos, por vezes formulam provas com questões exclusivas de vestibular, distanciando a avaliação de suas práticas concretas de ensino.

CAPÍTULO 2: ENSINO DE LITERATURA: ENTRE A TRADIÇÃO TRANSMISSIVA E O TECNICISMO PRAGMÁTICO

No capítulo anterior, procuramos descrever, com base na pesquisa feita com professores e alunos da cidade de São Paulo, como têm sido as práticas de ensino de literatura. Vimos que, entre quatro professores entrevistados, apenas um acha que a literatura deva ter proeminência, no ensino médio, sobre o ensino de gramática ou de produção de textos.

Apesar disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (1999: 53), ao discutirem os problemas do ensino de língua portuguesa, fazem referência à dicotomia existente na LDB 5692/71 em relação à disciplina, que a dividia em “Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira)”. Embora admitam a existência de uma “ênfase” no tratamento da literatura, o que se nota entre a grande maioria dos estudantes que concluem o ensino médio, conforme expusemos na Introdução desta tese, é o baixo rendimento de nossos alunos no âmbito da leitura.

Depois de anos de estudos de literatura, os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas, rastreamento de pistas ou marcas textuais, reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva, relações entre a forma e o conteúdo do texto, relações entre os elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio-histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre texto verbal e texto não verbal, etc.

Para compreendermos as causas desse fracasso, devemos observar como têm sido as práticas escolares de ensino de literatura nas últimas décadas, especialmente depois que entrou em vigência a lei 5692/71, marcada por uma concepção tecnicista de ensino e tomada aqui não como elemento determinante

no processo de mudanças educacionais, mas como referência fundamental nesse processo.

2.1 A prática de ensino de literatura hoje

Decorridas três décadas desde a edição da lei 5692/71, pode-se inferir que a grande maioria dos professores que hoje se encontram ativos em sua função ingressou no magistério durante a vigência dessa lei. Além disso, é provável que esses professores tenham realizado boa parte de seus estudos secundários ou universitários também durante a vigência da mesma. Por essa razão, a memória relativamente recente das práticas de ensino de literatura em nosso país foi construída durante a vigência de uma concepção tecnicista de ensino, como demonstraremos principalmente no capítulo 4 desta pesquisa.

Usamos aqui a expressão prática de ensino como o conjunto de concepções e ações que constituem a relação ensino/aprendizagem. Portanto, além de uma opção metodológica, envolve também um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas que se traduzem em posturas e procedimentos tais como a definição ou a negociação de sentidos na abordagem do texto literário, a finalidade e as opções da leitura extraclasse, as formas de avaliação, as relações do texto literário com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens, etc.

A prática de ensino de literatura mais comum hoje, que pode ser observada nos planejamentos escolares, nos manuais didáticos existentes no mercado e no relato direto de professores e alunos, consiste em, primeiramente, circunscrever o conteúdo a ser desenvolvido no ensino médio em dois domínios essenciais.

Primeiramente, logo nas primeiras aulas da 1ª série do ensino médio, a construção de alguns conceitos básicos da Teoria Literária e da Teoria da Comunicação, considerados “ferramentas” indispensáveis para lidar com o texto literário. Alguns desses conceitos, particularmente os da Teoria da Comunicação, foram introduzidos nos currículos escolares a partir da década de 70, momento em que a Lingüística estruturalista vivia o seu apogeu nas universidades brasileiras,

influenciando assim a formação de professores, o conteúdo dos concursos públicos e a produção de manuais didáticos, entre outros.

Esses conceitos, no geral, são os seguintes: da Teoria Literária: linguagem literária/ linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc; da Teoria da Comunicação e da Lingüística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc.

Em segundo lugar, construídos esses conceitos, o aluno supostamente estaria preparado para lidar com um novo objeto, o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e por uma perspectiva histórica. A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que perdurará até o fim do ensino médio.

Nesse caso, entenda-se literatura como sendo, grosso modo, exclusivamente a literatura brasileira. A exceção ocorre em poucos Estados brasileiros — São Paulo, Minas Gerais e Ceará — cujos principais vestibulares, que dão acesso a renomadas universidades públicas, solicitam também a literatura portuguesa em seus programas, o que demanda a inclusão desse conteúdo nas escolas de ensino médio. Não há registro de estudos sistematizados de outras literaturas, seja em língua portuguesa (como a africana), seja em outras línguas, exceto o caso de escolas fundadas por representantes ou grupos estrangeiros, com a proposta de difusão cultural e lingüística.

Portanto, o vínculo existente entre o programa escolar e o programa do exame vestibular é direto, sendo este, quase sempre, determinante das escolhas feitas no primeiro, principalmente nas escolas da rede particular, em que há uma forte expectativa de toda a comunidade (famílias, alunos, professores, direção) quanto à aprovação dos alunos nas universidades mais renomadas, que são geralmente as públicas.

A abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de histórica, sustenta-se numa apresentação panorâmica da série literária, isto é,

numa seqüência de movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

Quanto à metodologia, a pesquisa apresentada no capítulo anterior indica que pelo menos metade dos entrevistados adota um conjunto de procedimentos, também adotados na maioria dos livros didáticos, que consiste nos seguintes “passos”: breve apresentação do movimento literário, com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um e leitura (na íntegra ou em parte) de alguns de seus textos ilustrativos. Entre os entrevistados, um afirma preferir iniciar pelo texto literário para, em seguida, introduzir o contexto histórico e as características do movimento literário; e outro prefere introduzir o movimento literário por uma música ou um texto contemporâneos e só depois abordar um texto literário de época.

Quanto à forma de transmissão desses conteúdos, geralmente ela é feita pelo professor, de modo oral e expositivo, que, às vezes, cumpre também o papel de mediador entre o autor do manual didático adotado e os alunos.

O aluno quase sempre participa desse processo de forma passiva, recebendo as informações do professor, o único então preparado para discorrer sobre o objeto, já que tem uma visão do “conjunto” da literatura, isto é, da totalidade dos movimentos e autores, que é capaz de comentar aspectos curiosos da biografia dos autores, de estabelecer comparações entre autores e épocas e de inserir comentários sobre o que disso tudo tem sido solicitado pelos vestibulares e de que forma.

Quando muito, o aluno participa mais ativamente somente na parte final desse processo, momento em que é solicitado a responder a algumas perguntas de um questionário proposto pelo professor ou pelo manual didático acerca da

leitura de um texto. E, mesmo assim, raramente essas questões exigem dele um esforço interpretativo maior, que visem, por exemplo, estabelecer relações entre as camadas fonética, sintática, estilística e o tema ou os traços pessoais do autor; ou relações entre o texto e sua situação de produção e de recepção. Geralmente, elas limitam-se a solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto, de um outro recurso de expressão (metáfora, aliteração, etc.) e a identificação no texto das principais “características” do estilo de época focado.

Outros aspectos envolvidos nesse processo, tais como aspectos da biografia do autor e do contexto histórico-social, também são solicitados, porém mais rara e ocasionalmente, uma vez que essas relações não se manifestam no texto de forma direta e, sim, a partir de um conjunto de mediações.

Como se vê, o texto, que deveria ser o centro das atividades de uma aula de literatura, espaço aberto para a negociação de diferentes leituras e construções de sentido, geralmente acaba por assumir um papel periférico nessa seqüência. Por extensão, na prática, o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares — entre outros, o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos — e tem-se limitado a promover a apropriação de um *discurso didático sobre a literatura*, produzido e representado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: pelo livro didático, pelos programas universitários, pelas referências historiográficas disponíveis para consulta de professores, pelo programa vestibular de algumas universidades, por alguns sites da Internet, etc.

2.2 O manual didático a serviço do nivelamento da qualidade de ensino

Os livros didáticos de literatura que hoje circulam no espaço escolar ganharam as feições atualmente conhecidas no final da década de 60 e início da década de 70, momento em que se consolidou um perfil diferente de material didático no mercado escolar brasileiro, no caso o **manual didático**.

Até esse momento histórico, o perfil mais comum de material didático utilizado nas aulas de Português eram as obras de referência, no caso uma gramática e uma antologia de textos literários e, eventualmente, um dicionário.

De acordo com as categorias criadas por Alain Chopin (1992) a partir do material didático destinado à escola, do século XVIII ao atual, as obras de referência são a antologia, o compêndio resumido, o dicionário, o Atlas, enfim, obras “cuja utilização individual, na escola ou em casa, não se limita a uma série, mas se estende por todo um ciclo ou grau de ensino, ou por toda a escolarização do aluno” . (BATISTA, 1999. p. 546.)

Esse perfil de obra opõe-se, portanto, aos **manuais didáticos** que, segundo Chopin, são materiais que “se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) e individual (em casa)” (BATISTA, p. 545.)

A consolidação dos manuais didáticos está, naturalmente, relacionada com a reforma do ensino, particularmente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1^a e 2^o graus, de 1971, que estendeu a obrigatoriedade escolar compulsória de quatro para oito anos (ensino fundamental) e imprimiu ao ensino médio um caráter profissionalizante.

Como consequência do primeiro aspecto, houve uma vasta ampliação do quadro de professores e, em virtude da necessidade de contratação imediata, certo afrouxamento nos critérios de seleção dessa mão-de-obra.

Valendo-se de dados de pesquisa realizada por Joly Gouveia (1968), Antônio Augusto G. Batista sintetiza as causas do rebaixamento da qualidade dos profissionais de ensino nesse período do seguinte modo:

“Expansão numérica, feminização, incorporação de profissionais não capacitados por meio da via institucionalizada de acesso ao magistério e sem muita experiência. Aí estão alguns dos fatores que, em

geral, tendem a indicar um processo de sub-profissionalização e de proletarização da ocupação”.

(BATISTA, 1999, p. .)

O pesquisador João Batista Oliveira (1984), por sua vez, demonstra que as alterações sofridas pelos materiais didáticos nesse momento revelam uma clara tendência por parte dos editores de adaptar esses materiais ao perfil do novo *professor* que ingressa na escola. Tomando como referência o documento “O livro didático no Brasil”, apresentado pela Câmara Brasileira do Livro no *Encontro de Secretários de Educação e Cultura* (São Paulo, CBL, 1981, mimeo) — documento que expressa a visão dos empresários a respeito do quadro educacional do país — o pesquisador aponta o surgimento de mudanças significativas no “novo livro” didático, tais como o uso de cores, emprego dominante de atividades, “agilização e melhora no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela grande sobrecarga de trabalho do professor” (BATISTA, p. 562.)

Ainda apoiado nesse documento da Câmara Brasileira do Livro, João Batista Oliveira resume da seguinte forma a visão dos editores a respeito do “livro novo” e da nova realidade de ensino do país:

“Argumentos para adoção do “livro novo” e para a substituição de livros, segundo o mesmo documento, repousam sobretudo no elevado índice de *turn over* das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variabilidade dos currículos escolares e, em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas”.

(BATISTA, *idem.*)

Os manuais escolares de Língua Portuguesa que se firmam no mercado a partir desse momento respondem, portanto, às novas necessidades do mercado, uma vez que apresentam vários componentes compatíveis com essas necessidades.

Primeiramente, esses manuais reúnem, num único volume, os conteúdos de leitura, produção de texto e gramática. No ensino médio, a parte de leitura abre espaço para o estudo sistematizado da literatura.

Em segundo lugar, os manuais apresentam, já prontos, vários dos componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta metodológica, seleção de textos, exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas e, às vezes, até formas de avaliação.

O professor, que antes podia dispor livremente das chamadas *obras de referência*, utilizando-as nas ocasiões e na seqüência que julgasse mais interessantes, passa agora a uma posição secundária no espaço da sala de aula, inteiramente subordinado ao livro didático adotado e às opções feitas previamente pelo autor.

Se, por um lado, esses manuais facilitavam as atividades pedagógicas e didáticas desse professor sobrecarregado e mal preparado, conforme o documento da Câmara Brasileira do Livro, por outro lado subtraíam-lhe a identidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

De certo modo, consideradas as condições de trabalho do professor nesse contexto do início da década de 70, pode-se dizer que o magistério sofreu um sucateamento em diferentes níveis: inchaço e descaracterização do grupo como categoria profissional, achatamento salarial, desprestígio social e, por fim, perda da autonomia e da identidade em seu espaço de trabalho.

Além das inevitáveis influências dos manuais didáticos, o ensino de literatura no ensino médio passa também a sofrer as conseqüências da reforma do ensino.

Segundo Luiz Antonio Cunha (1979), a reforma do ensino médio, de 1971,

“tem a função de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais”.

E ainda:

“O deslocamento de parcela dos jovens que procuram o ensino superior para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais de nível médio foi a função atribuída ao novo ensino de 2º grau, generalizada e compulsoriamente profissional”.

(CUNHA, 1979, p. 285.)

Como resultado da reforma, a carga horária de várias disciplinas foi reduzida para abrir espaço a disciplinas profissionalizantes: turismo, processamento de dados, secretariado, enfermagem, edificações, eletrônica, mecânica, etc.

Língua Portuguesa, que antes contava com uma carga horária de até 6 aulas semanais, passou a contar com uma carga de 3 ou 4 aulas semanais, chegando até, em algumas escolas, a uma carga de apenas 2 aulas semanais¹ para desenvolver todo o programa de literatura, língua e produção de texto.

Mediante esse quadro, algumas escolas fizeram uma opção simples por uma única dessas modalidades do programa, quase sempre optando por literatura (sob a alegação de que o aluno já havia estudado gramática no ensino fundamental), às vezes por gramática e muito raramente por produção de texto — e, mesmo assim, pela chamada “redação técnica”, em que são estudados gêneros como ofício, carta comercial, relatório ou outros, dependendo da opção técnica.

De qualquer modo, o tratamento dado à literatura ou às outras modalidades do programa de Língua Portuguesa tende à simplificação, ao “básico” e ao mínimo exigido nos programas vestibulares até porque disciplina deixa de ter, para a maioria dos cursos profissionalizantes, uma importância destacada.

Os manuais didáticos seguem a mesma orientação. Procuram conciliar num único volume de cada série as três modalidades do programa — incluindo, além da parte teórica, roteiros ou questionários de leitura e análise de textos, listas de exercícios gramaticais, propostas de produção textual — e ao mesmo tempo satisfazer às necessidades desse novo perfil de aluno que chega ao ensino médio pela primeira vez², o que pressupõe economia no tamanho e no custo, a síntese e

¹ Esse quadro ainda persiste hoje, em várias escolas do país, particularmente nos chamados cursos técnicos da Rede particular de ensino.

² Com a reforma do ensino fundamental, que incorporou o antigo ginásio nas 8 séries obrigatórias, um enorme contingente de estudantes — que antes adentravam o mercado de trabalho ao término das quatro séries iniciais e, portanto, sem nenhuma qualificação profissional — chega agora, pela primeira vez, ao ensino médio.

a leveza, garantida pelo projeto gráfico, pela inclusão de imagens, quadros sinóticos e outros recursos visuais.

Assim, os manuais de literatura que se apresentam “esquemáticos” e se apóiam em pressupostos da pedagogia transmissiva, com forte tendência à memorização, tendem a satisfazer uma realidade de ensino de literatura que conta com professores “sobrecarregados e mal preparados”, além de alunos com perfil semelhante, já que muito deles são matriculados no curso noturno e dispõem de pouco tempo e recurso para a leitura.

No capítulo seguinte, procederemos à análise de parte de dois manuais didáticos de literatura, ocasião em que essas questões serão retomadas e aprofundadas.

2.3 Os cursos preparatórios para o vestibular

A universalização do ensino fundamental no Brasil levou um número maior de estudantes ao ensino médio e, conseqüentemente, ao exame vestibular. Dado o número insuficiente de vagas nas universidades públicas para todos os candidatos, a disputa tornou-se acirrada e, ao longo das últimas décadas, vimos primeiramente, na década de 1970, o aparecimento em massa dos cursos preparatórios para vestibular, conhecidos como *cursinhos* e, posteriormente, a fundação de muitas instituições privadas de ensino superior.

Poucos são os estudos existentes que se tenham dedicado ao estudo do impacto dos cursinhos sobre a educação brasileira. Do nosso ponto de vista, as aulas dos cursinhos exerceram influência sobre as práticas de ensino da escola regular, e provavelmente esse fenômeno ocorreu não apenas em relação à literatura, mas a todas as disciplinas.

No momento em que se deu a expansão e a solidificação desses cursos, os exames vestibulares eram feitos, na maior parte do país, com testes de múltipla

escolha³. Em virtude do volume de informações das diferentes disciplinas, esses cursos não estão nem nunca estiveram comprometidos com a formação do estudante, com o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais e específicas em cada disciplina. Seu papel é tão somente o de *revisar* os conteúdos desenvolvidos ao longo dos três anos do ensino médio, dentro das condições de que dispõe o próprio aluno⁴.

Nesse âmbito de extensão escolar, consideradas as condições de trabalho observadas, surgiram conhecidas estratégias ditas “para não cansar” o aluno, tais como a alternância de disciplinas e professores, evitando as conhecidas “dobradinhas”; a organização das informações numa lousa “trabalhada”, com esquemas feitos com giz colorido; o uso do microfone como forma de sobrepor a voz do professor a todas as outras vozes; e, finalmente, a concepção de um tipo diferente de aula, a “aula-show”, em que o professor constantemente canta, declama ou representa, simula situações engraçadas para divertir a classe, conta anedotas ou histórias picantes e usa de vocabulário chulo como forma de transgredir os valores existentes na escola regular.

A escola regular, nesse contexto, assume um papel curioso em relação aos cursinhos. Por um lado, é o seu alter ego, a principal e praticamente única referência dos cursos preparatórios. Grande parte de seus professores leciona ou já lecionou na escola regular e é nela inclusive que se construíram vários de seus modelos pedagógicos — particularmente o do material didático e o da aula expositiva. Por outro lado, a escola regular, no universo dos cursinhos, é vista como tradicional e qualitativamente fraca, motivo pelo qual não consegue aprovar a maior parte de seus alunos nas universidades renomadas sem a “ajuda” do cursinho.

³ A Fuvest, por exemplo, foi fundada em 1975 e passou a coordenar os exames de seleção de acesso às universidades públicas paulistas somente a partir de 1976. Ela unificou o exame para todas as áreas — pondo fim, assim, à antiga divisão CECEM, CECEA E MAPOFEI — e instituiu duas fases: a primeira, formada por questões de múltipla escolha, e a segunda, por questões dissertativas e uma redação.

⁴ Em geral, os cursinhos oferecem quatro tipos diferentes de curso: o extensivo, com aproximadamente 9 meses de aulas (de março à primeira semana de dezembro); a turma de maio com aproximadamente 7 meses; o semi, com aproximadamente 5 meses; e a revisão, com cerca de 1,5 mês de aulas.

Se, como se verificou na pesquisa apresentada no capítulo anterior, os professores do ensino médio freqüentemente reclamam da falta de tempo para abordar com maior profundidade as inúmeras obras e autores que constam do programa, imagine-se a situação dos professores de literatura dos cursos preparatórios, que às vezes precisam dar conta, por exemplo, de toda a prosa romântica em duas aulas de cinqüenta minutos cada uma...

O resultado não podia ser diferente do esperado. Tanto o material didático (as apostilas) produzido pelos cursos preparatórios quanto a aula em si têm uma opção clara pelo resumo, pelo esquema, pela visão do conjunto (e não do particular) e, muitas vezes, por causa desses mesmos elementos, peca pela redução quando não pela distorção.

Quadros sinóticos agrupando o conjunto de fatos históricos mais significativos da época estudada; conjunto de autores e obras mais importantes de determinado movimento literário; conjunto de características de determinado estilo de época ou de determinado autor; linha do tempo com marcos dos estilos de época, esquemas visuais, setas — eis algumas das ferramentas mais usadas nessas aulas em que o texto, bem como a partilha e a negociação de seus sentidos, cedem lugar ao discurso monofônico e sintético do professor, seja por meio da fala direta, seja por meio das apostilas.

À primeira vista, esses meios de “organizar” os conteúdos parecem tornar tudo mais simples e palatável, sem o peso e, muitas vezes, sem a aridez do contato direto com alguns textos literários. Inócuos, eles não desenvolvem habilidades nem competências, mas tão somente confirmam o já construído ou, para a infelicidade dos alunos, o não-construído durante os anos progressos da vida escolar. A construção de algum tipo de habilidade e competência pode até eventualmente ocorrer, mas isso não é o compromisso desse perfil de curso, voltado essencialmente para a informação.

A sensação de organização e acessibilidade transmitida por esse tipo de aula não se circunscreveu ao universo dos cursos preparatórios. Por influência direta dos professores que também lecionavam no colégio regular, ou por

influência das apostilas, passadas de irmão ao outro, de um primo a outro, ou de um amigo a outro, o certo é que, no final da década de 70, a prática de ensino de literatura na escola regular confundia-se sobremaneira com a dos cursos preparatórios para vestibulares.

Os livros didáticos, alguns dos quais escritos por professores que ainda eram ou tinham sido professores de cursinhos, também passaram a incorporar metodológica e visualmente algumas das “soluções” encontradas por aqueles.

Assim, aquilo que deveria ser apenas o complementar, o provisório e o circunstancial acabou se incorporando às práticas normais do ensino de literatura no ensino médio; o que eram apenas estratégias de revisão, meios de reunir e organizar informações foram, aos poucos, tornando-se a própria finalidade central do processo de ensino/aprendizagem de literatura.

A escola regular tem consciência de que os cursinhos, de modo geral, não estão comprometidos com a construção nem de conhecimentos nem de competências e habilidades. Apesar disso, reconhece a capacidade desses cursos para aprovar estudantes nos exames vestibulares. Por conta disso, pondo em risco seu papel e sua identidade, a escola regular procura “imitar” os cursinhos, em diversos procedimentos.

Uma das práticas de ensino correntes nos cursinhos e imitada pelas escolas é a divisão da disciplina Língua Portuguesa em três partes ou em três “frentes”, como se diz no jargão escolar: literatura, gramática e redação. Indo contra a maré da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, que se tornou moda nos últimos anos em várias escolas, essa divisão em frentes parte do princípio de que, voltando-se especificamente para uma parte dos conteúdos da disciplina, o professor vai se especializar e, assim, preparar melhor o aluno para o vestibular.

Outra influência dos cursinhos que se faz sentir em algumas escolas é a realização de simulados periódicos a partir da 2^a. ou da 3^a. série do ensino médio, a fim de “treinar” os alunos para os vestibulares. Em muitos casos, as notas

obtidas nesses simulados transforma-se na nota principal do bimestre ou trimestre, ou compõe a média do período.

Outras escolas preferem uma saída diferente — que, aliás, está se generalizando na maior parte das escolas particulares do país atualmente —, a criação do chamado “terceirão”, ou seja, uma terceira série que revisa todo o conteúdo do ensino médio, como se fosse um cursinho promovido pela própria escola, e com aulas no tempo regular. Com esse tipo de curso, o aluno supostamente dispensaria a necessidade de fazer um cursinho depois de concluir o ensino médio, o que se torna um diferencial para a escola na disputa pelo “mercado” da rede particular. Por outro lado, essa iniciativa evidentemente obriga os professores a desenvolverem todo o conteúdo não em três, mas em dois anos, para revisá-lo em seguida em um ano, o que traz conseqüências consideráveis quanto ao grau de profundidade dos conteúdos e quanto ao modo de construção desses conhecimentos. Vamos ilustrar com um exemplo: se um professor necessita de doze aulas para construir determinado conhecimento pelo método indutivo, mas só dispõe de oito aulas (proporção equivalente à redução de três anos de ensino médio para dois), talvez opte pelo método dedutivo-expositivo, já que esse método costuma ser mais “rápido” e objetivo.

Outra prática que vem sendo adotada por várias escolas particulares de ensino médio é adoção de apostilas de cursinhos vestibulares, nas três séries do ensino médio ou somente na última série. Alguns cursinhos chegam, inclusive, a comercializar com as escolas as mesmas apostilas destinadas a estudantes do curso preparatório extensivo, cujos conteúdos são organizados em seis partes ou seis apostilas, de modo que cada série do ensino médio utilize duas dessas apostilas. Como se o aluno da 1^a. série do ensino médio, com uma idade média de 15 anos, tivesse o mesmo grau de maturidade e o mesmo nível de desenvolvimento de habilidades e competências que tem o pré-vestibulando, com idade média igual ou superior a 18 anos...

Há de se lembrar ainda que, por trás da adoção das apostilas de cursinhos, além dos interesses supostamente pedagógicos que existem nesse “namoro” das

escolas particulares do ensino médio com os cursinhos, há também os interesses econômicos, já que o lucro da comercialização desse material — o mesmo lucro que, no caso da opção por livros, ficaria para o livreiro ou atravessador, cerca de 30% — vai para as mãos o dono da escola particular, que o utiliza para fazer reformas na escola, pagar o 13º. salário dos funcionários, etc.

Assim, os cursos preparatórios para o vestibular, com suas práticas de ensino centradas na revisão de conteúdos, e não na construção de habilidades, competências e conhecimentos, por caminhos sinuosos acabaram adentrando a sala de aula da escola regular e alterando o paradigma do que deva ser uma aula no ensino médio. Nesse contexto, o ensino de literatura cada vez mais foi deixando de ser dialético e dialógico — tanto no que refere à interação dos sujeitos em sala de aula quanto no que se refere à relação do texto com outros textos — para se tornar um ensino burocrático, que privilegia a memorização de informações.

Como resultado, o que hoje se vê freqüentemente na 3ª série do ensino médio é a situação precária de muitos alunos que, embora tenham um vasto conjunto de informações sobre literatura — são capazes, por exemplo, de situar os autores na linha do tempo dos movimentos literários, de citar as obras-marco que introduziram novos estilos de época, características de movimentos, gerações e autores, etc. — sentem-se, no entanto, completamente despreparados para, sozinhos, proceder a uma interpretação ou a uma análise de texto ou de obra literária. Às vezes, despreparados até para operações básicas como comparar dois textos do ponto de vista do tema ou da forma.

Do mesmo modo, raramente nesses três anos de estudo de literatura esses alunos se tornaram leitores assíduos de obras literárias, seja das produções contemporâneas, seja dos “clássicos”. Em vários casos, o reencontro com a literatura ocorre muitos anos depois, quando o aluno está na universidade, ou mais tarde ainda, quando já é um profissional atuante no mercado de trabalho. Nesse caso o reencontro tanto pode se dar por iniciativa pessoal, por gosto próprio, quanto como um elemento diferencial na competição com seus pares.

2.4 A literatura nos exames vestibulares

Há cerca de três décadas os exames vestibulares de todo o país propunham questões de literatura de caráter genérico, tendo em vista a amplitude do programa. De modo geral, as questões versavam sobre autoria e tema das obras mais significativas da tradição, bem como filiação das mesmas a determinada geração ou estética literária. Nesse tipo de exame, como reflexo direto de uma concepção de ensino e, provavelmente, de uma prática de ensino observada nas escolas, o texto literário ocupava pouco espaço nas provas e geralmente servia de pretexto para o reconhecimento do autor do texto, ou do estilo de época a que está ligado, ou do gênero literário que ele representa, etc.

Embora esse tipo de abordagem da literatura esteja aos poucos desaparecendo dos principais exames vestibulares do país, é possível encontrar questões com essa orientação tanto nos vestibulares do final da década de 1990 quanto nos vestibulares deste início de século. Vejamos, primeiramente, alguns exemplos extraídos dos exames vestibulares de 1996 e 1997:

(UCSal-Ba) As diversificadas obras de Gregório de Matos são representativas dos gêneros:

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| a) dramático e lírico | d) lírico e satírico |
| b) sacro e épico | e) satírico e dramático |
| c) épico e lírico | |

Como se vê, é uma questão que envolve o conceito de gêneros e o reconhecimento desses gêneros na poesia de Gregório de Matos. Entretanto, para responder a ela, não há necessidade de o aluno ler textos ou reconhecer a filiação desses textos aos gêneros em questão. Mesmo que ele não saiba distinguir um gênero do outro, ou que não consiga ler, compreender e interpretar os textos do poeta baiano, o aluno certamente obteve êxito nesse tipo de questão, desde que tenha memorizado algumas das características de sua poesia.

(UFMT-MT) _____ usou um pseudônimo árcade para falar de seus amores na obra _____ "em que aparece o desejo de uma vida simples e feliz, entre pastores, em contato com a natureza". Assinale a alternativa que preenche corretamente os espaços.

- a) Cláudio Manuel da Costa – *Cartas chilenas*
- b) Tomás Antônio Gonzaga – *Marília de Dirceu*
- c) Basílio da Gama – *O uraguai*
- d) Santa Rita Durão – *Caramuru*
- e) Silva Alvarenga – *Glaura*

Como a anterior, também essa questão prescinde de textos para alcançar seus objetivos. Avalia basicamente a capacidade do aluno de armazenar informações a respeito do movimento árcade no Brasil e estabelecer relações de autoria (no caso, saber que o suposto autor de *Cartas chilenas* não é Cláudio Manuel da Costa) e reconhecimento do tema de cada uma das obras citadas.

(UFPA-PA) As preocupações com a nacionalidade brasileira surgiram de forma consciente nas obras da Literatura Brasileira durante a vigência do seguinte estilo de época:

- a) medievalismo
- b) simbolismo
- c) dadaísmo
- d) impressionismo
- e) romantismo

(Un. de Passo Fundo-RS) A perfeição da forma, os temas exóticos, a objetividade e a impassibilidade são algumas das características do movimento literário denominado

- a) Arcadismo
- b) Parnasianismo
- c) Romantismo
- d) Simbolismo
- e) Modernismo

No caso da primeira questão, misturando categorias que pertencem a sistemas diferentes — Romantismo com medievalismo em lugar de Trovadorismo; Dadaísmo, que é uma corrente de vanguarda, e não um estilo de época, Impressionismo, cuja expressão principal ocorreu na pintura e não na literatura —, seu objetivo é avaliar apenas a correspondência entre o estilo de época (no caso o Romantismo) com uma de suas principais características, o nacionalismo. A segunda questão toma o mesmo ponto de vista, ao buscar a relação entre um conjunto de características parnasianas e a referida estética literária.

Tanto num caso quanto no outro, as relações entre textos e recorrências de forma e de conteúdo ocorrem apenas no plano técnico, por meio da memorização de informações, já que o aluno não é levado a ler nem a extrair esses traços dos próprios textos.

(UPE-PE) Leia com atenção as seguintes estrofes:

I. “Nasce o Sol; e não dura mais que um dia:

Depois da luz, se segue a noite escura:

Em tristes sombras morre a formosura;

Em contínuas tristezas a alegria.”

II. “Destes penhascos fez a natureza

O berço em que nasci! oh quem cuidara,

Que entre penhas tão duras se criara

Uma alma eterna, um peito sem dureza!”

III. “Boa noite, Maria! Eu vou-me embora.

A lua nas janelas bate em cheio.

Boa noite, Maria! É tarde... é tarde...

Não me apertes assim contra teu seio.”

Os versos acima são, respectivamente, de:

- a) Castro Alves, Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa
- b) Padre Antônio Vieira, Gregório de Matos, Castro Alves
- c) Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa, Castro Alves
- d) Castro Alves, Santa Rita Durão, Gregório de Matos
- e) José de Alencar, Basílio da Gama, Castro Alves

Embora essa questão apresente três fragmentos de poemas bastante conhecidos na literatura brasileira, ela não promove a leitura nem o confronto dos textos. Sua finalidade é exclusivamente avaliar o *conhecimento geral* do aluno que, supostamente, pelo ponto de vista da questão, deveria conhecer os textos mais famosos de nossa literatura, uma vez que esses fragmentos, em si, não oferecem elementos suficientes para o reconhecimento da autoria.

(UCSal-BA)

“Afastou-se inquieto. Vendo-o acanalhado e ordeiro, o soldado ganhou coragem, avançou, pisou firme, perguntou o caminho. E Fabiano tirou o chapéu de couro.

— Governo é governo.

Tirou o chapéu de couro, curvou-se e ensinou o caminho ao soldado amarelo.”

Focalizando o encontro dos personagens Fabiano e o Soldado Amarelo, o texto é parte da obra:

- a) *Terras do Sem fim* de Jorge Amado
- b) *Bangüê* de José Lins do Rego
- c) *Vidas secas* de Graciliano Ramos
- d) *O tempo e o vento* de Érico Veríssimo
- e) *O quinze* de Raquel de Queiroz.

O fragmento escolhido pelo exame é um dos mais significativos de *Vidas secas*. A partir dele, poderiam ser explorados vários aspectos importantes da obra ou do contexto de produção (geração de 30), tais como o significado da autoridade para Fabiano, as formas de opressão no universo do sertanejo, o significado contextual da frase “Governo é governo”, o problema da seca e da migração. Apesar disso, essa questão, trilhando a mesma direção da questão anterior, limita-se a exigir a mera associação entre nomes de personagens e nome da obra e do autor.

Vejamos agora algumas questões de vestibulares mais recentes, que ainda mantêm esse tipo de orientação:

(UFMS-RS/2002) Considere a afirmativa:

“Há nele um aspecto estritamente parnasiano, descritivo, arqueológico, que se desdobraria mais tarde na poesia patriótica de cunho épico à maneira de “O caçador de esmeraldas”.

A qual autor se aplica a afirmativa transcrita?

- a) Alceu Wamosy
- b) Raimundo Correia
- c) Alberto de Oliveira
- d) Olavo Bilac
- e) Alphonsus de Guimaraens.

Para resolver essa questão, bastava que o aluno soubesse quem é o autor do poema “O caçador de esmeraldas”, ou seja, uma questão que explora o conhecimento sobre autor e obra, numa concepção claramente conteudista e enciclopédica do ensino de literatura.

Outros exemplos:

(FMU-FIAM-FAAM/2003) Outros artistas buscaram isolar-se como se vivessem numa “torre de marfim”, procurando cultivar “a arte pela arte”. Trata-se do..... que ocorreu.....

- a) Modernismo; no início do século XX.
- b) Romantismo; no início do século XIX.
- c) Realismo; em meados do século XIX.
- d) Renascimento; no século XVIII.
- e) Parnasianismo; nos fins do século XIX.

(FMU-FIAM-FAAM/2003) Destacaram-se nessa escola, os seguintes poetas:

- a) Olavo Bilac; Alberto de Oliveira; Álvares de Azevedo
- b) Olavo Bilac; Alberto de Oliveira; Raimundo Correia.
- c) Alberto de Oliveira; Álvares de Azevedo; Gonçalves Dias.
- d) Álvares de Azevedo; Gonçalves Dias; Olavo Bilac
- e) Gonçalves Dias; Olavo Bilac; Raimundo Correia.

Novamente, o que se avalia por meio dessas questões é tão somente a capacidade do candidato de memorizar, de reter informações. Sabendo apenas que os parnasianos defendiam “a arte pela arte” e conhecendo o nome dos três poetas que formaram a “tríade parnasiana”, o candidato acertaria as duas questões, sem nunca talvez ter lido um único poema do Parnasianismo.

Esse tipo de questão, felizmente, já não é tão freqüente nos exames vestibulares de hoje. Como na última década o texto tem sido muito valorizado nos estudos de linguagem em geral, o mais comum é a questão ser introduzida por um texto ou por um fragmento de texto literário. Contudo nem sempre o texto é trabalhado; conseqüentemente, nem sempre o objeto da avaliação são as habilidades de leitura do candidato. Vejamos alguns exemplos desse tipo de questão:

Na questão que segue, depois de reproduzir o conhecido trecho de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, em que Rita Baiana dança no terreiro, apresenta-se o seguinte enunciado:

(ITA/2002) Assinale a alternativa que reúne personagens femininas cuja sensualidade física é ressaltada por seus autores, à maneira do que consta no trecho de *O Cortiço*:

- a) Madalena, Capitu, Diadorim, Teresa Batista.
- b) Helena, Amélia, Macabéa, Gabriela.
- c) Lucíola, Teresa Batista, Gabriela, Dona Flor.
- d) Helena, Diadorim, Macabéa, Capitu.
- e) Aurélia, Gabriela, Helena, Madalena.

O texto, como se vê, não é trabalhado. É apenas pretexto para que se explore uma questão de memorização. O aluno deveria saber quais dessas personagens femininas apresentam sensualidade física. Ora, sobre esse tipo de questão cabe pelo menos uma pergunta: para que serve esse tipo de conhecimento literário? Quando o estudante brasileiro acerta esse tipo de questão está comprovado que ele lê e interpreta melhor do que os que erraram?

Ainda na mesma prova, outra questão é introduzida pelo seguinte enunciado:

Leia os seguintes textos, observando que eles descrevem o ambiente natural de acordo com a época a que correspondem, fazendo predominar os aspectos bucólico, cotidiano e irônico, respectivamente:

Em seguida, a questão apresenta três textos: o primeiro é um fragmento de *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga; o segundo é o poema “Bucólica nostálgica”, de Adélia Prado; e o terceiro é o poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Todos os textos tinham seus autores identificados, bem como as respectivas fontes de onde foram extraídos.

Eis a pergunta feita a partir dos textos:

Assinale a alternativa referente aos respectivos momentos literários a que correspondem os três textos:

- a) Romântico, contemporâneo, modernista.
- b) Barroco, romântico, modernista
- c) Romântico, modernista, contemporâneo
- d) Arcade, contemporâneo, modernista

e) Árcade, romântico, contemporâneo

Nenhum trabalho efetivo de leitura é feito com os textos. Para acertar a questão, aliás, os textos são absolutamente dispensáveis. Bastaria o aluno saber, por exemplo que Tomás Antônio Gonzaga foi um poeta árcade, e Carlos Drummond de Andrade um poeta modernista, para chegar à resposta desejada, o item **d**.

Por fim, examinemos uma última questão: ela é introduzida por um cartum em que o então presidente Fernando Henrique diz a Lula, Ciro Gomes, Anthony Garotinho e José Serra, candidatos à presidência da República: “Ao vencedor... as... batatas quentes!”. E o ex-presidente destampa três batatas com as inscrições: “recessão”, “dólar alto” e “dívida”. Em seguida, a questão apresenta o seguinte enunciado:

(UMESP/2003) Machado de Assis criou uma personagem que demonstra como os critérios para definir a loucura são variáveis.

Essa personagem, autora da frase parodiada nos quadrinhos, é _____ . E a frase aparece na obra _____ .

- a) Quincas Borba, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.
- b) Quincas Borba, *Quincas Borba*.
- c) Rubião, *Quincas Borba*.
- d) Simão Bacamarte, *O alienista*.

Evidentemente, o cartum assume um papel puramente decorativo na prova, já que é inteiramente desnecessário para formular a pergunta sobre o conhecimento que realmente estava em jogo: a autoria da frase “Ao vencedor as batatas” — portanto, mais uma questão de memorização, que poderia ser resolvida a partir de qualquer resumo da obra ou de qualquer manual básico de literatura.

As questões examinadas atestam uma clara tendência, ainda existente em alguns exames vestibulares da atualidade, de avaliar, essencialmente, a capacidade de *memorização* do aluno. E isso nos faz indagar sobre o tipo de estudante que as universidades brasileiras desejam. O aluno que é capaz de reter um grande número de informações tem desenvolvidas habilidades como analisar, comparar, interpretar, levantar hipóteses, inferir, transferir, explicar, argumentar —

habilidades indispensáveis para um leitor competente de textos que circulam no meio acadêmico?

Questões como essas, bem como as antigas questões gramaticais voltadas para a mera análise descritiva da frase (classes gramaticais e funções sintáticas), contribuem para o surgimento do “fantasma do vestibular”, no qual “tudo cai”, como se diz.

Levando em conta a importância que socialmente se dá ao ingresso do estudante na universidade e as pressões sociais que o professor sofre em suas opções, até que ponto o professor do ensino médio pode, sozinho ou com seus colegas, pensar em uma prática de ensino (metodologia, seleção de conteúdos, estratégias) desvinculada das tendências do vestibular? Por outro lado, até que ponto essa orientação redutora do exame vestibular não é o reflexo de práticas de ensino de literatura que ainda hoje perduram no ensino médio e talvez até no ensino superior em diferentes pontos do país?

Esse círculo vicioso em que caiu o ensino de literatura, ao mesmo tempo que fomenta uma discussão sobre responsabilidades, serve também para justificar uma série de falhas das instituições de ensino nos níveis superior e médio.

Por um lado, demonstra o distanciamento dos professores universitários de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e de Teoria Literária — geralmente absorvidos pelas questões de natureza crítica — dos problemas que envolvem o ensino de leitura e de literatura na escola. Demonstra também a inoperância de boa parte dos cursos de Prática de Ensino — que trabalham com estudantes ainda não absorvidos pelo mercado de trabalho e, portanto, sem os vícios deste — no sentido de questionar esse impasse, de rever o papel da escola e apontar novas perspectivas de ensino nessa área do conhecimento.

Por outro lado, evidencia a posição conservadora de muitas escolas e professores, que se acomodam a uma prática de ensino arraigada, ou se sentem incapazes de fomentar uma discussão com a sociedade civil a respeito do papel do exame vestibular, bem como de seus objetivos e critérios. As decisões sobre a orientação teórico-metodológica das provas, bem como a elaboração destas,

geralmente ficam por conta de uma equipe de professores selecionados, sem que haja uma discussão pública em torno dos critérios ou da perspectiva teórica adotada. Considerando as diferenças existentes entre os professores universitários quanto à formação, à ideologia, à linha teórica e à metodologia, fica fácil compreender por que os exames vestibulares são tão diferentes entre si, alguns incorporando, por exemplo, novos conceitos que vêm sendo discutidos no âmbito acadêmico, e outros repetindo as velhas fórmulas de ensino de décadas atrás.

2.5 Mudanças no vestibular: a lista de obras literárias

Na década de 1980, o exame vestibular da Unicamp (Universidade de Campinas, São Paulo), por razões não necessariamente pedagógicas, separou-se do vestibular da FUVEST. Teve, então, a oportunidade de criar seu próprio exame, introduzindo um paradigma diferente de prova de Português.

As questões de língua, por exemplo, deixaram de lado o normatismo, os problemas da descrição gramatical, as nomenclaturas específicas que essa descrição exige e passaram a focar situações concretas e cotidianas de usos da língua: as variedades lingüísticas, os papéis sociais na interlocução, os problemas de adequação da variedade tendo em vista a situação de produção ou o veículo de transmissão, problemas de ambigüidade, as quebras lógico-sintáticas com reflexos na concordância, etc.

A prova de redação, em vez de uma proposta fechada de narrativa ou de dissertação, trazia três propostas de produção: uma para texto narrativo, outra para texto dissertativo e outra para carta argumentativa. A prova de literatura, por sua vez, passou a ser formulada a partir de uma lista de livros previamente divulgada e periodicamente alterada, abrindo espaço para uma enorme variedade de autores e obras.

Nos anos subsequentes, a experiência da UNICAMP foi seguida pelos exames de seleção de diversas universidades brasileiras, que passaram então a exigir dos candidatos inscritos a leitura de uma lista de 8 a 15 obras

representativas da literatura brasileira e, em alguns Estados, também da literatura portuguesa. Hoje, a maior parte dos vestibulares do país que dão acesso a universidades públicas e a algumas universidades particulares renomadas fazem uso desse expediente. Curiosamente, mesmo os vestibulares que não indicam lista de obras costumam incluir em suas provas questões sobre as obras da lista de outros exames vestibulares.

A indicação de uma lista de obras literárias trouxe para a prática de ensino de literatura aspectos positivos e negativos. Entre os positivos, permitiu a inclusão de autores contemporâneos, reconhecidos pela crítica, mas na ocasião ainda pouco lidos pelo grande público, como José Saramago, Rubem Fonseca, Manoel de Barros, entre outros. Em alguns Estados, notou-se também a inclusão de autores regionalistas, considerados pela crítica local como “injustiçados” pelo fato de não integrarem normalmente as antologias escolares, como é o caso de Qorpo Santo e do próprio Manoel de Barros.

Além disso, contando com a leitura prévia das obras, as questões de modo geral passaram a apresentar maior profundidade de interpretação e análise. É o caso, por exemplo, desta questão:

(FUVEST/2003)

“Eu condenara a arte pela arte, o romantismo, a arte sensual e idealista — e apresentara a idéia de uma restauração literária, pela arte moral, pelo Realismo, pela arte experimental e racional.”

Neste texto, Eça de Queirós explicita os princípios estéticos que iria pôr em prática no romance **O primo Basílio** e em outras obras, opondo nitidamente os elementos que ele condena aos elementos que ele aprova.

- a) Em **O primo Basílio**, qual a principal manifestação dessa condenação do “romantismo” e “da arte sensual e idealista”? Explique sucintamente.
- b) Nesse mesmo romance, como se realiza o projeto de praticar uma “arte experimental e racional”?

É uma questão que, além de envolver a compreensão do texto citado, exige também que o candidato transfira e aplique as idéias do excerto — em essência, o projeto realista de Eça — na obra *O primo Basílio*. Mesmo que o aluno eventualmente tenha lido um resumo da obra, entre os tantos existentes no

mercado voltado para vestibulandos, a questão exige muito mais do que conhecer o enredo da obra ou lê-la superficialmente. Além de uma leitura atenta, exige reflexões sobre o que a obra representava em relação ao Romantismo e em relação à sociedade burguesa que ela retratava e denunciava.

Entretanto, apesar de a leitura prévia de uma lista de obras permitir incursões mais profundas no texto literário, nem sempre o resultado é qualitativamente bom. Muitas vezes a questão se mostra excessivamente presa a aspectos de enredo, como numa tentativa de verificação simples se a obra fora ou não lida pelo candidato.

Vejam-se três exemplos:

(UNICAMP/1999) No final de *Morte e Vida Severina*, encontramos o seguinte trecho:

(...) é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, Severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.

- a) Essas palavras são dirigidas a Severino, o retirante, em resposta a uma pergunta feita por ele. Quem as pronuncia? Que pergunta tinha sido feita por Severino?
- b) Qual o significado de “severina”, adjetivando “vida”?
- c) Relate o episódio em que se apóia a afirmação contida nos dois últimos versos do trecho citado.

(UFU-MG/1998) Em *Terras do Sem Fim*, Ilhéus é o símbolo da terra do cacau. Representa a “Pasárgada” com que todos sonham e desejam encontrar ou, simbolicamente reviver. Nesse sentido aponte quatro símbolos (palavras) ideológicos que compõem o enredo e estabeleça entre eles uma relação através da qual a história é criada.

(FUVEST/2003) [A questão é introduzida por um fragmento de *Memórias de um sargento de milícias*, que nos esquivamos de

reproduzir aqui, no qual se trata da condição do barbeiro, o compadre, como agregado.]

A condição social de **agregado**, referida no excerto, caracteriza também a situação de

- a) Juliana, na casa de Jorge e Luísa (**O primo Basílio**)
- b) D. Plácida, na casa de Quincas Borba (**Memórias póstumas de Brás Cubas**)
- c) Leonardo (filho), na casa de Tomás da Sé (**Memórias de um sargento de milícias**)
- d) Joana, na casa de Jorge e Luísa (**O primo Basílio**)
- e) José Manuel, na casa de D. Maria (**Memórias de um sargento de milícias**)

Apesar de a primeira e a terceira questões não serem representativas do tipo de exame que a Unicamp e a Fuvest vêm fazendo, elas são um exemplo de como a opção por uma lista restrita de obras pode resultar numa verificação simples de leitura, como se a mera constatação de que o aluno leu ou não uma obra, ou um bom resumo, fosse suficiente para atestar suas habilidades de leitura necessárias para acompanhar um curso universitário.

A primeira questão dispensa comentários; seu objetivo é a simples verificação de leitura. A segunda questão, entretanto, apesar da falta de clareza em seu enunciado, busca integrar a verificação de leitura a partir de aspectos do enredo com aspectos interpretativos da obra *Terras do Sem Fim*.

A terceira questão, que poderia explorar a relação entre a figura do agregado e a estrutura social do Brasil no século XIX — na direção daquilo que fez Roberto Schwarz em sua obra crítica *Ao vencedor as batatas* a propósito de *Dom Casmurro* —, contenta-se em identificar outra situação, semelhante à citada, de agregação familiar. A resposta esperada, no caso, era a identificação simples da condição de agregado vivida por Leonardo filho, na casa de Tomás da Sé.

A questão poderia, por exemplo, apresentar um trecho do estudo crítico de Roberto Schwarz e contrapô-lo a um fragmento da obra de Manuel Antônio de Almeida. Ou, indo para outra direção, poderia contrapor o trecho reproduzido de *Memórias de um sargento de milícias* a outro texto, mesmo que de uma obra não integrante da lista. Eis um belo tema que acabou desperdiçado porque a

prioridade da questão era, em essência, prestigiar o candidato que leu a obra, como se isso, por si só, atestasse sua capacidade leitora para a vida universitária.

Essa é uma questão que precisa ser mais amplamente discutido pelas universidades cujos exames vestibulares optam pela indicação de uma lista de obras literárias. Afinal, qual é o perfil do estudante que se pretende ter nas universidades brasileiras? Para ilustrar mais claramente nosso ponto de vista, imaginemos uma situação extrema: um ótimo aluno de Português, produtor competente de textos orais e escritos, leitor voraz de autores como Edgar Allan Poe, Baudelaire, Goethe, Camus, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, entre outros, por alguma razão, pessoal ou ideológica, deixa de ler os livros indicados pelo exame vestibular e se nega a ler os resumos das obras existentes no mercado. Que resultados ele teria na prova de literatura? Provavelmente seria reprovado e, conseqüentemente, eliminado do vestibular. Mas e as habilidades de leitura que ele, em sua vida pessoal, vinha desenvolvendo? Estaria ele menos preparado para a vida universitária porque deixou de ler uma dúzia de livros, embora tivesse lido centenas de outras obras igualmente importantes da literatura universal? É claro que não, mas sua reprovação seria uma espécie de punição pelo fato de não ter lido aquelas obras, por não deter aquele conteúdo especificamente. Em outras palavras, o exame se vale do mesmo expediente utilizado pela escola regular: premiam-se os alunos bem comportados, que fazem toda a lição, e punem-se os alunos relapsos, mesmo que brilhantes. Em vez de priorizar habilidades e competências, o exame vestibular tem priorizado conteúdos, mesmo que a pretexto de fazer uma prova mais profunda.

Outro aspecto negativo das listas é o pragmatismo e o imediatismo gerado entre os alunos, que passam a ver nela o único objeto de ensino que vale a pena ser estudado nas aulas de literatura durante o ensino médio. Qualquer conteúdo que não esteja relacionado com a lista torna-se inviável ou ganha valor secundário (mesmo que se estejam estudando escritores do nível de um Machado de Assis, de um Drummond ou de um Guimarães Rosa). Até mesmo a leitura de autores e obras contemporâneos que não integram a lista, ou obras cujo gênero poderia ser

convidativo a determinada faixa etária (é o caso, por exemplo da narrativa de mistério ou dos contos fantásticos para jovens de 14-15 anos, na 1ª série do ensino médio), tudo perde valor ante a justificativa de professores e direção, das famílias e dos próprios alunos de que é preciso começar a ler as obras da lista desde cedo, senão não se conseguirá dar conta delas até a conclusão do curso. Em algumas escolas, alguns professores do ensino médio defendem a necessidade de começar a leitura dessas obras no ensino fundamental (5ª. a 8ª. séries), para que não haja atropelos no ensino médio

Na pesquisa apresentada no capítulo anterior, as respostas dos professores entrevistados à questão 11, que aborda os critérios de seleção de obras para leitura extraclasse, confirmam a subserviência das escolas à lista de obras para o exame vestibular: de quatro professores, três dizem adotar as obras indicadas pela lista do vestibular. Radicados na cidade São Paulo, é provável que se refiram à lista indicada pela Fuvest, ou pela Unicamp, ou pelas duas. Além disso, como se viu, quase todos eles formulam suas provas com questões extraídas de exames vestibulares passados, independente de diferenças existentes entre esses exames e suas práticas concretas de ensino.

A existência de uma lista indicativa de obras literárias, em si, não é ruim. Em tese, ela pode contribuir para balizar as escolhas de leitura extraclasse a serem feitas durante a permanência do estudante no ensino médio. Ruim é o pragmatismo que nasce dela. Se há dez livros indicados na lista, os alunos se negam a ler qualquer outra obra, mesmo que ela seja necessária para sua formação como leitor ou como pré-requisito para lidar com obras mais sofisticadas.

Entre os professores, por força das circunstâncias, a realidade não é muito diferente. O professor, que deveria ser um agente cultural na escola, que deveria estimular e seduzir os alunos para a leitura de obras de autores contemporâneos, inclusive as recém-publicadas, limita-se a ler ou reler as obras da lista. Sim, *reler*, pois, mesmo que um professor tenha lido, por exemplo, *São Bernardo* há dez anos, ele não se sentirá à vontade para liderar um processo de estudos desse

romance, sem ter lido novamente a obra. Mas também há o outro lado, que pode ocorrer em alguns casos: dada a condição de parte do nosso professorado — professores mal formados e mal pagos — a lista pode ser um estímulo para que esse tipo de professor leia as obras de autores consagrados de nossa literatura, as quais em tese já deveria ter lido. No capítulo anterior, vimos que, de quatro professores, dois afirmavam que a última obra lida era um dos títulos indicados no exame vestibular da Fuvest.

Assim, involuntariamente, o professor de literatura, a cada ano, ao ver a lista de obras indicadas para o exame, vê também embotadas várias de suas características pessoais, que aliás o levaram a ser um profissional da área: a leitura como prazer e fruição estética para ele e para os alunos, a possibilidade de estar a par das últimas publicações, nacionais e estrangeiras; a possibilidade de, estando “antenado” nos temas que circulam socialmente de acordo com o contexto e o momento histórico, trazê-los para a sala de aula por meio de obras que abordam esses temas. Todas essas possibilidades, se não desaparecem, são menos colocadas em segundo plano, pois, dada a escassez de tempo livre do professor, a releitura das obras da lista e a preparação de roteiros de estudo ou de provas têm prioridade total.

É evidente que a iniciativa de indicar uma lista de obras parte do princípio de que ao menos, dessa forma, o estudante sairá do ensino médio tendo realizado a leitura completa de uma dezena de bons livros, representativos de nossa literatura. Isso é verdade, porém apenas em parte. Primeiramente porque seria ilusão imaginar que a formação de um leitor competente se dê com um acervo de apenas dez obras. Essa formação, é claro, envolve um número bem maior de obras, inclusive aquelas que não são consideradas “clássicos” da literatura nem necessariamente as mais cotadas para um exame vestibular, mas que são as obras comentadas do momento, aquelas pelas quais o aluno manifesta interesse particular em ler.

Em segundo lugar, os alunos que antes da existência das listas faziam regularmente leituras extraclasse, por iniciativa pessoal ou por indicação do

professor para fins de trabalho e/ou de avaliação, continuaram a fazê-lo, substituindo ou incluindo as obras da lista. E os alunos que antes não liam, em sua maioria mantiveram a mesma postura em relação à lista, tentando suprir a leitura com os meios que foram criados especificamente para atender à nova necessidade, como, por exemplo, o resumo das obras.

A escola regular, por exemplo, passou a incluir os títulos da lista como leitura obrigatória durante as três séries do ensino médio ou, tendo em vista a mudança anual ou periódica da lista, pelo menos nas duas séries finais. As atividades desenvolvidas a partir das obras variam, podendo incluir seminários, realização de provas de verificação de leitura e/ou de análise; produção de textos; debates abertos a partir de alguns temas propostos pelo professor; atividades criativas como teatro, declamação, apresentação musical, etc. Externamente à escola, vários grupos de teatro amador e profissional, notando o grande número de candidatos que anualmente prestam o exame vestibular, adaptam essas obras para a linguagem teatral e, muitas vezes, vendem os espetáculos a preço popular diretamente para a escola, com o objetivo estrito de “contar a história” do livro que vai cair no vestibular. Como esses espetáculos são montados logo depois que sai a lista — e às vezes um único grupo teatral chegando a representar quatro ou cinco obras da lista simultaneamente —, os resultados desse tipo de iniciativa quase sempre são catastróficos, pois o aluno nem lê a obra propriamente dita nem tem a oportunidade de conhecer o que é o teatro de verdade.

Quando há adaptação da obra para o cinema, geralmente se assiste ao filme em caráter de “reforço” e às vezes são feitos estudos comparativos entre a obra e sua adaptação. Para alguns alunos, infelizmente, a versão cinematográfica é a única de que dispõe o aluno para fazer a prova de literatura.

Os cursos preparatórios para vestibular foram na mesma direção. Passaram a dedicar à lista de obras algumas de suas aulas, nas quais o professor, expositivamente, faz o resumo (no caso de obra ficção) e a análise de cada uma delas. Quando há adaptação para o cinema, os passos da escola se repetem. Em paralelo, os professores desses cursos também passaram a produzir

materiais específicos de reforço, em geral apostilas, contendo resumos e análises das obras.

Considerando que, em certos Estados, como São Paulo, o principal vestibular já contou em alguns anos com 140.000 candidatos, não é de estranhar que professores, editoras e/ou editores independentes estivessem interessados nesse mercado editorial.

O resultado não podia ser diferente: o aparecimento de vários livros, com resumos, roteiros de análise, testes simulados, questões relativas à obra já propostas em anos anteriores ou em outras universidades. Os autores desse material são professores que lecionam ou já lecionaram nos cursos preparatórios para o vestibular. As edições geralmente são independentes, mas também já foram encampadas por grandes editoras do país⁵.

Se, por um lado, a inclusão de uma lista de obras no exame vestibular potencialmente tem condições de elevar o número de leitores de boas obras, por outro lado é difícil saber o quanto isso tem acontecido na prática, já que, para alguns estudantes, é mais fácil comprar um livro que já contenha “tudo” (resumos e análises) do que ter de trilhar o caminho esperado, qual seja o da leitura das obras e, eventualmente, de apreciações críticas.

Somem-se a isso as dificuldades do próprio candidato, geralmente pouco habituado à leitura de poesia ou de ficção (pelo menos da ficção canonizada pela tradição) e às vezes mal preparado para a leitura de algumas obras contemporâneas que apresentam um altíssimo grau de sofisticação.

Essas dificuldades, aliás, constituem um problema à parte. Sensíveis à crítica de que os vestibulares se voltam apenas para as obras do passado, distantes da realidade do aluno, era de se esperar que alguns exames incluíssem em suas listas obras de autores contemporâneos ou, pelo menos, modernistas.

⁵ A Editora Ática, por exemplo, em 1991 publicou, em formato de livro, *Literatura para o vestibular*, uma coletânea de estudos de obras indicadas pelos vestibulares da Fuvest e da Unicamp produzidos por professores do Curso Anglo Vestibulares (alguns dos quais também professores universitários).

A inclusão de autores com esse perfil traz algumas implicações tanto econômicas quanto pedagógicas. Primeiramente, no plano do mercado editorial, a indicação no vestibular de uma obra de um autor vivo tem condições de alavancar definitivamente sua carreira e garantir uma venda considerável da obra. Se lembrarmos que *Corpo* (1984), a última obra que Carlos Drummond de Andrade (então o nosso maior poeta vivo) publicou em vida, contou com apenas 5000 exemplares na primeira edição, é de imaginar o que significa ter uma obra indicada por um exame vestibular que reúne 120 mil candidatos. Além disso, é possível até que muitos professores dessas universidades veladamente sofram pressão dos meios editoriais para indicar determinadas obras e autores, já que os grandes grupos editoriais que publicam obras literárias também publicam obras científicas, voltadas ao público universitário.

Em segundo lugar, no plano pedagógico, algumas das obras contemporâneas indicadas apresentam elevado grau de sofisticação e pressupõem leitores experientes, com um razoável cabedal de leituras no próprio campo da literatura, além de informações históricas, políticas, filosóficas, etc. Em obras como *Memorial do convento*, de José Saramago, *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, ou ainda *Campo geral*, de Guimarães Rosa, por exemplo, são comuns recursos como discurso indireto livre, fluxo de consciência, rupturas intencionais na seqüência narrativa, metalinguagem, destruição de pontuação convencional e emprego de arcaísmos ou de neologismos, entre outros.

Não só o aluno ressentido as dificuldades desse tipo de texto, acostumado que está a leituras lineares promovidas no ensino fundamental; também o professor muitas vezes fica desorientado, ou porque falta um material crítico sobre a obra solicitada⁶ ou porque ele não se encontra em condições (falta de tempo, de preparo e até de condições financeiras, às vezes) de empreender uma pesquisa pessoal, comprando ou emprestando e lendo livros da crítica especializada. Como conseqüência, além dos alunos, ele também acaba fazendo uso dos livros e

⁶ Evidentemente esse não foi o caso das obras de Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, autores bastante comentados e analisados pela crítica, mas foi o caso de José Saramago e Lygia Fagundes Telles, por exemplo, ao menos na ocasião da indicação.

apostilas produzidos especialmente para o exame vestibular, nivelando de uma vez o repertório crítico na sala de aula.

Se a lista de obras literárias restringe o trabalho de professores e alunos na abordagem da literatura, o mesmo ocorre com os professores que formulam as questões para o exame. Não podendo ignorar a existência da lista, as questões são feitas no âmbito daquele universo reduzido de obras, minimizando as possibilidades de se fazerem cruzamentos entre textos e autores, seja para focar uma questão temática ou formal, seja para abordar uma questão teórica, sobre a tradição literária — a não ser é, claro, que os autores ou textos estejam incluídos na lista.

Outro aspecto importante que decorre da indicação de uma lista restrita de obras literárias e da formulação de questões quase que exclusivamente em torno delas é a definição de um programa de literatura para as três séries do ensino médio. Evidentemente, o programa não pode se reduzir a uma lista de cerca de uma dúzia de livros. Com raízes numa concepção culturalista e humanista de ensino, em tese ele deveria ser capaz de desenvolver as capacidades leitoras dos alunos, reconhecer a natureza e a especificidade do texto literário, levar os alunos a pensar a produção cultural e literária brasileira em suas relações com a sociedade, com a história de nosso povo, bem como com a arte e a cultura de outras nações.

Como, entretanto, conciliar a abrangência de um programa com esse perfil com o imediatismo e o pragmatismo que a lista involuntariamente cria entre jovens de quinze anos!? Dessas contradições, nasce uma pergunta que vem sendo feita com muita frequência nas escolas de hoje: o papel da escola é preparar o estudante para a vida ou para o vestibular?

Essa oposição evidentemente é falsa, uma vez que o vestibular faz parte da vida da maioria dos jovens que concluem o ensino médio; é um obstáculo que, vencido, pode abrir-lhes novas perspectivas profissionais e novos relacionamentos, alterando significativamente suas perspectivas profissionais e sociais, principalmente entre aqueles que provêm das camadas mais humildes da

população. No entanto, apesar do reducionismo da oposição “vestibular x vida”, ela traz à tona o impasse a que chegaram várias instituições em relação às suas práticas de ensino.

No âmbito escolar, o “fantasma do vestibular” é visto como o vilão, já que genericamente é considerado um exame superficial, de orientação mecanicista, que privilegia a memorização e a quantidade de informações, em vez de valorizar a capacidade do vestibulando de *operar* os conhecimentos construídos. A escola, contrapondo-se ao vestibular, geralmente se coloca num papel quixotesco, pois teoricamente estaria comprometida com a formação integral do indivíduo, com o desenvolvimento de valores, de habilidades e competências, indispensáveis ao exercício da cidadania, mas se sente impossibilitada de mudar porque determinados conteúdos “caem no vestibular”.

Assim, em nome do “cai no vestibular”, justifica-se a prostração dos educadores diante da necessidade de mudar, a falta de atualização teórica, a falta de tempo nas escolas para debater uma nova concepção de ensino, o distanciamento de muitos professores universitários das questões relacionadas com o ensino de literatura para jovens, a inoperância e a omissão de muitos cursos de Prática de Ensino, que se contentam em fazer a crítica a uma situação de ensino (quando fazem) sem apontar novos caminhos. Enfim, o “fantasma do vestibular” inibe a iniciativa de milhares de profissionais que, direta ou indiretamente envolvidos com a formação de nove milhões de jovens ao ano, teriam força política suficiente para abrir uma discussão com a sociedade e com as instituições de ensino superior tanto em torno de formas alternativas para ingressar na universidade quanto em torno de um exame vestibular coerente com as novas propostas de ensino e com as orientações do MEC.

A relação entre escola e vestibular, marcada por sentimentos de atração e repulsa, não pode ser tomada como um problema insolúvel. Primeiramente porque há profissionais que já estão trabalhando numa perspectiva diferente, o que se faz notar em alguns exames do próprio vestibular, nas provas do ENEM, que também influenciam as escolas do ensino médio, e nos documentos oficiais publicados

pelo governo, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Em segundo lugar, porque a comunidade envolvida com o ensino médio — milhares de instituições de ensino, milhares de professores, orientadores, diretores e cerca de nove milhões de jovens, sem contar seus familiares — tem força política bastante para fomentar um amplo debate nacional em torno dos objetivos do ensino médio, do perfil desejável de estudante que ingressa no ensino superior, do perfil de prova que efetivamente avalia e seleciona adequadamente os candidatos, etc. Dessa discussão, evidentemente precisa participar o MEC, com o *feed-back* de quem está propondo mudanças para o ensino médio desde a publicação das *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio* (1998).

2.6 Ainda as listas: em busca de saídas

Foge ao objetivo desta tese resolver o problema das provas de literatura no exame vestibular. Nosso objetivo é apontar as causas de uma prática de ensino de literatura enrijecida, e entre elas identificamos o exame vestibular, nos diferentes tipos de questão que apresenta, seja com a indicação, seja sem a indicação de uma lista de obras literárias.

A discussão em torno de uma lista, aliás, só resvala o problema maior que envolve o ingresso de estudantes do ensino médio nas universidades: a falta de vagas nas universidades públicas, a baixa qualidade de ensino de algumas universidades privadas, a falta de uma política nacional que integre o aproveitamento escolar do aluno durante o ensino médio com o ingresso na universidade — experiência que já vem sendo feita com sucesso, por exemplo, em Brasília.

De qualquer modo, enquanto esses fatores não forem equacionados e resolvidos pelos órgãos competentes, o exame vestibular cumprirá seu papel de escolher os candidatos supostamente mais capacitados para os estudos universitários. Enquanto isso ocorrer, convém minimizar ao máximo as contradições e problemas existentes nessa forma de seleção, bem como as conseqüências que decorrem dela e afetam toda a comunidade escolar.

Nos tópicos anteriores, procuramos demonstrar que a indicação de uma lista de obras para o exame de literatura implica conseqüências positivas e negativas, mesmo que involuntariamente. E demonstramos também que as habilidades essenciais de leitura não são avaliadas, havendo uma clara preferência pela memorização de informações sobre a história literária.

Se o vestibular deseja efetivamente avaliar as capacidades leitoras dos candidatos, é necessário que haja nas provas de literatura questões que explorem essas capacidades, independentemente de haver ou não uma lista de obras. Para que essas capacidades sejam exigidas e avaliadas, é necessário que as provas reproduzam textos — fragmentos de prosa, poemas e crônicas inteiros —, a fim de que os alunos possam operá-los na situação concreta do exame.

A título de ilustração, vamos reproduzir um trabalho feito pelo exame da Vunesp/2003 que pode ser tomado como referência para esta discussão:

Instrução: As questões de número **01** a **03** tomam por base um fragmento da crônica *Conversa de bastidores*, do ficcionista brasileiro Graciliano Ramos (1892-1953), e um trecho da narrativa *O burrinho Pedrês*, do ficcionista brasileiro João Guimarães Rosa (1908-1967).

Conversa de bastidores

[...]

Em fim de 1944, Ildefonso Falcão, aqui de passagem, apresentou-me J. Guimarães Rosa, secretário de embaixada, recém-chegado da Europa.

— O senhor figurou num júri que julgou um livro meu em 1938.

— Como era o seu pseudônimo?

— Voator.

— Ah! O senhor é o médico mineiro que andei procurando.

Ildefonso Falcão ignorava que Rosa fosse médico, mineiro e literato. Fiz camaradagem rápida com o secretário da embaixada.

— Sabe que votei contra o seu livro?

— Sei, respondeu-me sem nenhum ressentimento.

Achando-me diante de uma inteligência livre de mesquinhez, estendi-me sobre os defeitos que guardara na memória. Rosa concordou comigo. Havia suprimido os contos mais fracos. E emendara os restantes, vagaroso, alheio aos futuros leitores e à crítica. [...]

Vejo agora, relendo *Sagarana* (Editora Universal – Rio – 1946), que o volume de quinhentas páginas emagreceu bastante e muita consistência ganhou em longa e paciente depuração. Eliminaram-se três histórias, capinaram-se diversas coisas nocivas. As partes boas se afeiçoaram: *O burrinho pedrês*, *A volta do marido pródigo*, *Duelo*, *corpo fechado*, sobretudo *Hora e Vez de Augusto Matraga*, que me faz desejar ver Rosa dedicar-se ao romance. Achariam aí campo mais vasto as suas admiráveis qualidades: a vigilância na observação, que o leva a não desprezar minúcias na aparência insignificante, uma honestidade quase mórbida ao reproduzir os fatos. Já em 1938 eu havia atentado nesse rigor, indicara a Prudente de Moraes numerosos versos para efeito onomatopaico intercalados na prosa. [...]

A arte de Rosa é terrivelmente difícil. Esse anti-modernista repele o improvisado. Com imenso esforço escolhe palavras simples e nos dá impressão de vida numa nesga de caatinga, num gesto de caboclo, uma conversa cheia de provérbios matutos. O seu diálogo é rebuscadamente natural: desdenha o recurso ingênuo de cortar ss, ll e rr finais, deturpar flexões, e aproximar-se, tanto quanto possível, da língua interior.

Devo acrescentar que Rosa é um animalista notável: fervilham bichos no livro, não convenções de apólogo, mas irracionais, direitos exibidos com peladuras, esparavões e os necessários movimentos de orelha e de rabos. Talvez o hábito de examinar essas criaturas haja aconselhado o meu amigo a trabalhar com lenticão bovina.

Certamente ele fará um romance, romance que não lerei, pois, se for começado agora, estará pronto em 1956, quando os meus ossos começarem a esfarelar-se.

(Graciliano Ramos, *Conversa de bastidores*. In: *linhas tortas*)

O Burrinho Pedrês

[...]

Nenhum perigo, por ora, com os dois lados da estrada tapados pelas cercas. Mas o gado gordo, na marcha contraída, se desordena em turbulências. Ainda não abaixaram as cabeças, e o trote é duro, sob vez de aguilhoadas e gritos.

— Mais depressa, é para esmoer?! — ralha o Major. — Boiada boa!...

Galhudos, gaiolos, estrelos, espácios, combucos, cubetos, lobunos, lompardos, caldeiros, cambraias, chamurros, churriados, corombos, cornetos, bocalvos, borralhos, chumbados, chitados, vareiros,

silveiros... E os tocos da testa do mocho macheado, e as armas antigas do boi cornalão...

– P´ra trás, boi-vaca!

– Repete Juca... Viu a brabeza dos olhos? Vai com sangue no cangote...

– Só ruindade e mais ruindade, de em-desde o *redemunho* da testa até na volta da pá! Este eu não vou perder de olho, que ele é boi espirrador...

Apuram o passo, por entre campinas ricas, onde pastam ou ruminam outros mil e mais bois. Mas os vaqueiros não esmorecem nos eias e cantigas, porque a boiada ainda tem passagens inquietantes: alarga-se e recomprime-se, sem motivo, e mesmo dentro da multidão movediça há giros estranhos, que não os descolamentos normais do gado em marcha – quando sempre alguns disputam a colocação na vanguarda, outros procuram o centro, e muitos se deixam levar, empurrados, sobrenadando quase, com os mais fracos rolando para os lados e os mais pesados tardando para trás, no coice da procissão.

— Eh, boi lá!... Eh-ê-ê-eh, boi!... Tou! Tou! Tou...

As ancas balançam, e as vagas de dorsos, das vacas e touros, batendo com as caudas, mugindo no meio, na massa embolada, com atritos de couro, estralos de guampas, estrondos e baques, e o berro queixoso do gado Junqueira, de chifres imensos, com muita tristeza, saudade dos campos, querência dos pastos de lá do sertão...

*“Um boi preto, um boi pintado,
cada um tem sua cor.
Cada coração um jeito
De mostrar o seu amor.”*

Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando...

Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito... Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta, vai varando...

*“ Todo passarinh´do mato
tem seu pio diferente.
Cantiga de amor doído
Não carece ter rompante...”*

Pouco a pouco, porém, os rostos se desempanam e os homens tomam gesto de repouso nas selas, satisfeitos. Que de trinta, trezentos ou três mil, só está quase pronta a boiada quando as alimárias se aglutinam em bicho inteiro – centopéia –, mesmo prestes assim para surpresas más.

(João Guimarães Rosa, *O burrinho pedrês*. In: Sagarana)

1. No artigo *Conversa de bastidores*, publicado em 1946, Graciliano Ramos revela haver votado em *Maria Perigosa*, de Luís Jardim, e não em *Contos*, de Viator (pseudônimo de Guimarães Rosa), no desempate final de um concurso promovido em 1938 pela Editora José Olympio. Sem desanimar com a derrota, Guimarães Rosa veio a publicar o seu livro, com modificações, em 1946, sob o título de *Sagarana*, que o revelou como um dos maiores escritores da modernidade no Brasil.

Releia as duas passagens e, a seguir,

- a) interprete o que quer dizer Graciliano, no contexto, com a expressão “achando-me diante de uma inteligência livre de mesquinhez”;
- b) localize, numa das cinco falas de personagens do fragmento de Guimarães Rosa, um exemplo que confirme a observação de Graciliano, de que o autor de *Sagarana*, ao representar tais falas, “desdenha o recurso ingênuo de cortar ss, ll e rr finais”.

2. O estilo narrativo de Guimarães Rosa, como o próprio Graciliano lembra em seu artigo, é caracterizado, entre outros aspectos, pelo alto índice de musicalidade, pelo recurso a procedimentos rítmicos e rítmicos característicos da poesia, como por exemplo no nono parágrafo, que pode ser lido como uma seqüência de 16 versos de cinco sílabas (*As ancas balançam, / e as vagas de dorsos, / das vacas e touros, / batendo com as caudas, / etc.*) ou de 8 versos de onze sílabas (*As ancas balançam, e as vagas de dorsos, / das vacas e touros, batendo com as caudas, / etc.*). Depois de observar atentamente este comentário e os exemplos,

- a) indique, no trecho de *O burrinho Pedrês*, outro parágrafo que possa ser integralmente lido sob a forma de versos regulares;
- b) estabeleça, com base em sua leitura, o número de sílabas de cada verso e o número de versos que tal parágrafo contém.

As questões, ao estabelecerem um “diálogo” entre dois textos, criam um rico leque de possibilidades, seja do ponto de vista da linguagem, seja do ponto de vista das capacidades leitoras. No primeiro texto, Graciliano Ramos faz referência ao concurso literário de que participara como juiz e no qual reprovava o livro de contos de Guimarães Rosa. Comenta também os aspectos negativos dos originais apresentados por Rosa e os aspectos positivos do livro *Sagarana*, publicado a

partir daqueles originais. O segundo texto é um fragmento de “O burrinho pedrês”, um dos contos que integravam os originais do concurso e, hoje, parte da obra *Sagarana*.

O exame vestibular da Vunesp não indica uma lista de obras para o exame de literatura, mas, no caso, para o que pretendemos demonstrar, isso não faria a menor diferença.

A primeira questão, dividida em duas partes, exige do candidato, no item a, uma *interpretação* de uma afirmação de Graciliano Ramos. No item b, exige *compreensão* do comentário de Graciliano a propósito do recurso de cortar *ss, // e rr* finais, *comparação* entre os dois textos, *transferência* dessa informação para o conto de Guimarães Rosa e *identificação* de um trecho em que tal procedimento é utilizado. Portanto é uma questão que opera com cinco habilidades diferentes, indispensáveis à leitura competente de textos literários e não literários.

A questão 2 apresenta um enunciado que envolve o conhecimento prévio do candidato e, embora esteja explorando dois textos em prosa, envolve sua experiência como leitor de poesia, uma vez que se refere a procedimentos rítmicos e rítmicos utilizados no conto de Guimarães Rosa. Apesar de a comanda da questão ser introduzida pela forma verbal “indique”, o aluno precisa fazer mais do que uma simples operação de reconhecimento. Para identificar outro parágrafo em que tais procedimentos poéticos foram utilizados, e ser capaz de fazer a escansão de trechos em prosa que potencialmente poderiam ser transformados em versos, o candidato precisa ter noções de versificação, especialmente de métrica e ritmo, além de uma sensibilidade de leitor de poesia, cultivada anos a fio, seja como autodidata, seja por meio da interação com leitores mais experientes. Logo, o aluno terá de *identificar, comparar, transferir* conhecimentos prévios e informações novas dadas pela situação para uma situação diferente — eis as habilidades envolvidas na questão.

Sobre os textos, a prova ainda propunha uma terceira questão, no caso, de gramática, que não comentaremos.

Não consideramos as questões comentadas como um exemplo único do que pode ser feito em literatura. Dada a riqueza dos textos, a prova poderia explorá-los sob muitos outros ângulos, mas preferiu não fazê-lo por razões que desconhecemos. Talvez porque seja esse um critério interno, já que cada texto ou série de textos dá origem a três questões, uma das quais de gramática.

De qualquer modo, as duas questões propostas dão uma idéia do que uma prova de literatura nos exames vestibulares pode avaliar quanto às habilidades de leitura, independente de haver a indicação de uma lista de obras literárias. Os conhecimentos prévios do estudante — por exemplo, conhecimentos de história literária, de estilística; conhecimentos sobre os diferentes gêneros literários; leituras de obras da literatura nacional ou estrangeira; e leitura da própria obra do qual o texto foi extraído — tudo isso evidentemente pode auxiliar na leitura e na interpretação de um texto, bem como na construção de relações entre o texto e outros textos literários. Entretanto, não concordamos com a idéia de que a prova de literatura, se baseada numa lista indicativa, deva se ater exclusivamente aos títulos da lista e priorizar questões sobre o enredo, isto é, questões que pretendam verificar se o aluno leu ou não leu a obra.

Para minimizar o problema do imediatismo e reducionismo dos alunos diante da lista de obras, talvez uma saída fosse ampliar substancialmente o número de obras da lista, mais ou menos na direção do que fazia a Fuvest no passado. O número de obras dessa lista deveria ser o necessário para conter as obras mais representativas das literaturas em língua portuguesa (brasileira, portuguesa, moçambicana e angolana) e, eventualmente, algumas da literatura estrangeira. Ora, por que o aluno deveria ler obras e autores menores de nossa literatura — por exemplo, *O moço loiro*, de Joaquim Manuel de Macedo, ou os poemas mórbidos de Junqueira Freire — quando poderia estar lendo, desde que numa boa tradução, *Os sentimentos do jovem Werther*, de Goethe, o poema “O corvo” ou as *Histórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, ou *As flores do mal*, de Baudelaire?

Essa lista, evidentemente, poderia ser revista periodicamente; além disso, seria preciso deixar claro no manual do candidato que as provas poderiam incluir, além das obras indicadas, outros textos e obras que com elas dialogam, abrindo espaço, desse modo, para estabelecer relações com outras manifestações artísticas e culturais, como a canção, o cinema, a televisão, o teatro e as artes plásticas.

Com esse caráter e essa perspectiva, a lista continuaria a cumprir o papel de orientar a comunidade escolar — alunos, pais, professores, coordenadores, diretores — sobre as obras de referência para a elaboração das provas de literatura, mas sem que ela representasse uma camisa-de-força, tanto para professores e alunos quanto para a equipe que elabora as provas.

2.7 Conclusão

Neste capítulo, procuramos levantar algumas causas possíveis do que vimos chamando de “engessamento” das práticas de ensino de literatura. Em síntese, são estas:

- 1) Como decorrência da lei 5692/71 e da baixa qualidade dos professores disponíveis no mercado para atender à demanda, surge o manual didático da forma como o conhecemos hoje, isto é, um manual que se constitui de um discurso didático-expositivo somado a atividades de leitura com estudos dirigidos e exercícios; enfim, um manual que ignora ou menospreza o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.
- 2) O crescimento da demanda de candidatos ao ensino superior e a insuficiência de vagas nas universidades públicas acarreta o surgimento e a expansão dos cursos preparatórios para o vestibular, os cursinhos, cujas práticas de ensino — voltadas para a revisão de conteúdos, e não para o desenvolvimento de habilidades e competências — influenciam os manuais didáticos e as aulas da escola regular.
- 3) Embora o exame vestibular tenha mudado bastante na última década do século XX, em alguns exames vestibulares de hoje ainda há questões que

privilegiam a memorização, reforçando uma concepção de ensino de literatura centrada na relação autor e obra ou na memorização das características de determinado autor ou estilo de época. Dada a importância que o vestibular assume socialmente, esse perfil de exame influencia diretamente professores e autores didáticos, seja na seleção dos conteúdos, seja na metodologia adotada.

Quanto à indicação de uma lista de obras literárias para o exame vestibular, se ela por um lado orienta o trabalho de professores e alunos em torno de obras reconhecidamente importantes de nossa cultura, por outro antecipa a preocupação com o exame vestibular, uma vez que desde a 1ª série do ensino médio já se começa a ler as obras da lista, restringindo, assim, outras possibilidades de trabalho condizentes com a faixa etária, com a conquista do leitor jovem, com os temas do momento, com o interesse e a trajetória pessoal de professor e alunos.

Considerando que o ingresso na universidade representa hoje, no Brasil, o meio mais procurado pelos jovens para ingressar na vida profissional e ascender socialmente, o exame vestibular acaba por atingir diretamente a vida de milhões de brasileiros, entre jovens e familiares, sem contar os milhares de profissionais da área de educação envolvidos. Por essa razão, os exames vestibulares não podem depender apenas das decisões tomadas pelas equipes que elaboram as provas nas universidades. É necessário que a sociedade civil, juntamente com o MEC, crie um fórum de debates sobre o perfil de estudante universitário que se pretende ter e, conseqüentemente, sobre os critérios de avaliação dos exames vestibulares. Com isso, não se pretende, evidentemente, interferir na soberania das universidades brasileiras, mas criar um espaço democrático de discussão que auxilie os diferentes profissionais de educação, de ensino médio e superior, a encontrar saídas para o círculo vicioso que se criou em torno do eixo ensino médio-vestibular.

CAPÍTULO 3: O MANUAL DIDÁTICO DE LITERATURA

Conforme vimos no capítulo anterior, os manuais didáticos passaram a ter papel de destaque nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio a partir da década de 1970, quando se deu a reforma do ensino por meio da LDB 5692/71.

A metodologia de ensino de literatura adotada pelos primeiros manuais nascidos nesse momento histórico não era diferente da que se verifica nos manuais atualmente disponíveis no mercado didático: a exposição da história das literaturas brasileira e portuguesa, e às vezes apenas da literatura brasileira, com a sucessão de movimentos literários e a apresentação de seus respectivos autores.

Com a finalidade de verificar de que modo se organiza o ensino de literatura nos manuais didáticos da disciplina e avaliar até que ponto os manuais contribuem para a manutenção das práticas cristalizadas de ensino da disciplina, conforme hipótese levantada no capítulo anterior, faremos neste capítulo a análise de uma parte de dois manuais didáticos: um deles é a obra *Literatura brasileira – das origens aos nossos dias* (Editora Scipione), de José de Nicola; o outro é a obra *Português - Série Novo Ensino Médio* (Editora Ática), de João Domingues Maia.

A escolha desses manuais obedeceu a critérios simples como: adoções, tempo em que estão no mercado e reconhecimento dos professores das duas redes de ensino, a particular e a pública.

A obra de José de Nicola representa um marco na história dos manuais didáticos de ensino de literatura no Brasil, pelo fato de ter estabelecido novos parâmetros para o ensino da disciplina. Em sua primeira edição, lançada na década de 1980, a obra inovava basicamente nas relações que fazia entre literatura e música popular brasileira. Trazia uma nova estratégia para o ensino da disciplina, que a partir de então incluía a escuta de canções, a leitura de letras de música e a comparação delas com textos literários. Ensinar literatura, desse modo, parecia ser, para grande parte dos professores, uma tarefa mais agradável.

E para o aluno, por sua vez, essa prática era mais interessante do que as tradicionais aulas expositivas.

Escorada sobretudo nessa novidade, a obra se manteve líder no mercado da Rede Particular de Ensino durante quase toda a sua trajetória de vinte anos, contando com mais de uma dezena de edições (o exemplar analisado pertence à 15ª edição). Durante esse período, as novas edições foram aprimorando os recursos visuais (projeto gráfico, uso de quatro cores), o formato físico do volume (que alargou suas dimensões tanto na altura quanto na largura) e a amplitude de seus conteúdos. Também houve interesse cada vez maior em incluir reproduções de obras de pintura e escultura, o que melhorou muito a obra em seus aspectos visuais.

A obra de João Domingues Maia, por sua vez, pelos poucos indicadores existentes, deve ser a obra mais adotada no mercado da Rede Oficial de Ensino nos últimos anos. A imprecisão da informação advém do fato de que é praticamente inexistente o controle de vendas no ensino médio da Rede Oficial, uma vez que elas são feitas diretamente para os alunos, numa banca instalada provisoriamente no pátio ou por intermédio do professor, sem a participação de livreiros. Além disso, as escolas da Rede Oficial – diferentemente da grande maioria das escolas particulares – não divulgam listas de adoção, dificultando ainda mais esse levantamento. Portanto, os indicadores procedem de depoimentos dos próprios professores e divulgadores envolvidos, mas sempre em caráter informal, já que as editoras não divulgam seus resultados de venda no mercado da Rede Oficial.

João Domingues Maia já tivera outras publicações anteriores à obra em questão. O exemplar da obra a ser analisada pertence à 7ª. impressão da 9ª. edição, o que permite supor que ela seja um sucesso editorial. Parte desse sucesso provavelmente está relacionada com o perfil da obra e do público a que ela se destina.

Português integra a coleção “Novo Ensino Médio”, da Editora Ática, que, além do volume de Maia, reúne também volumes para as seguintes disciplinas:

Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Química. O objetivo da coleção é atingir o mercado da Rede Oficial de Ensino, um mercado economicamente carente e até a presente data excluído das compras feitas pelo MEC por meio do PNLD⁷. Isso explica, por exemplo, a opção da obra e de toda a coleção “Novo Ensino Médio” pelo volume único, em vez de três volumes. Comprando um único volume a preço acessível⁸, e geralmente na 1ª. série, o aluno dispõe de conteúdos das três séries do ensino médio; no caso de Língua Portuguesa, dos conteúdos de literatura, gramática e produção de texto.

Tendo em vista a necessidade de apresentar todos os conteúdos da disciplina no ensino médio num único volume – a maior parte das obras com um número de páginas que varia entre 450 e 600 – o que geralmente caracteriza esse tipo de obra é a brevidade no tratamento dos conteúdos, pondo em risco, muitas vezes, a qualidade do trabalho e a pertinência do processo de aprendizagem.

Depois da publicação e do sucesso da obra de Maia, vários outros autores didáticos de Português, da mesma editora e de outras, também lançaram obras com perfil semelhante, disputando o mesmo nicho de mercado.

Das duas obras, analisaremos a parte dedicada ao estudo do Barroco; primeiramente, a de José de Nicola e, posteriormente, a de João Domingues Maia. Procuraremos observar, entre outros aspectos, os sujeitos envolvidos na interação, o lugar social da enunciação, meios de legitimação do discurso, capacidades cognitivas envolvidas, metodologia e aspectos ideológicos.

A cópia do material das duas obras encontra-se no Anexo 3, na seção Anexos, ao final da tese.

⁷ Somente neste ano, 2004, é que o MEC, pela primeira vez, iniciou o processo de avaliação de livros didáticos de Português e Matemática para serem distribuídos a alunos da Rede Oficial de alguns Estados brasileiros. O edital de inscrições determinava que as obras inscritas fossem em volume único.

⁸ Nas vendas feitas diretamente para os alunos, pelo fato de não haver atravessadores, costuma-se atribuir um desconto ao preço de capa, que pode chegar a 40%. Em abril de 2004, no catálogo da Editora Ática disponível na Internet, a obra de Domingos Maia custava R\$ 29,70. Portanto, em venda direta, o valor pago pelo aluno pode ser de até R\$ 18,00. Para ter uma idéia da diferença, somente o volume 1 da coleção (em 3 volumes) *Língua e literatura*, de Faraco e Moura, da mesma editora – obra voltada predominantemente para o mercado da Rede Particular de Ensino – custava R\$ 55,00 no mesmo catálogo, preço final praticado nas livrarias.

3. 1 *Literatura brasileira* – José de Nicola – Capítulo 7 – O Barroco

3.1.1 A legitimação do discurso de autoridade

Ao iniciarmos a leitura do capítulo sobre o Barroco nessa obra, notamos que o tom de quem enuncia o texto não é o de um mero professor de literatura, interessado em apresentar os materiais que farão parte do processo de aprendizagem e atrair o aluno para um conjunto de atividades que se desenvolvidas garantirão sua aprendizagem. Aparentemente, para o autor, a enunciação é a própria aprendizagem proposta ou seja, de acordo com sua concepção de ensino, para aprender basta ler/ouvir a quem detém o conhecimento, no caso o autor do livro didático.

Por essa razão, o tom discursivo do enunciador é o de uma autoridade constituída, que supostamente detém o conhecimento que interessa ser “transmitido” ao aluno. Mas de onde provém essa autoridade e de que forma ela se instala no discurso?

Se procurarmos na obra dados biográficos a respeito do autor que possam esclarecer o lugar de onde fala o enunciador, encontraremos na página de rosto os seguintes dizeres:

• **Professor de cursinhos e escolas particulares de 2º grau de 1968 a 1988.**
Atualmente leciona no Instituto Coração de Jesus, em Bragança Paulista, SP.

• **Autor de várias obras direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa e da Literatura para o 1º e 2º grau. Entre estas últimas, destacam-se:**
Língua, literatura & redação (3 volumes)
Literatura portuguesa – da Idade Média a Fernando Pessoa
Análise e interpretação de poesia
Fernando Pessoa

Redação para o 2º grau

- **Consultor pedagógico da coleção Clássicos Scipione.**

Como se vê, os dois últimos itens desse currículo dizem respeito à atuação do autor como escritor didático. Ou seja, ele usa sua condição de autor didático para justificar a autoridade que ele mesmo confere a si. É como se o fato de ter publicado algumas obras didáticas fosse suficiente para garantir a qualidade da obra em análise, bem como a precisão das informações que ela veicula.

O título de “consultor pedagógico” da Editora Scipione, editora que publica suas obras, é também um tanto vago. O que seria um consultor pedagógico de uma editora? Qual é a *competência pedagógica* do autor para esse trabalho? Será que o autor orienta sobre eventuais publicações? Em caso afirmativo, essa orientação se daria no âmbito específico de Língua Portuguesa ou se estenderia a outras disciplinas?

Assim, desse currículo, resta propriamente o primeiro item, o único que verdadeiramente lhe poderia conferir alguma autoridade, pelo fato de tratar da experiência do autor como professor, no caso de uma experiência de 20 anos como professor de cursinhos pré-vestibulares.

Essa é uma experiência importante e válida, certamente. Contudo, pela própria natureza e finalidade desse tipo de curso, todos sabemos que seu compromisso maior é a *transmissão* de conhecimentos e não, propriamente, com a aprendizagem ou com a *construção* do conhecimento.

Desse modo, não há, no currículo do autor, elementos suficientes para justificar a autoridade de que o discurso se reveste. Não há, por exemplo, indicações de cursos de mestrado ou de doutorado, ou uma segunda graduação. Também, não há qualquer indicação a respeito da primeira graduação que, supostamente, o autor concluiu.

A legitimação da autoridade, portanto, se não encontra respaldo suficiente no currículo do autor, precisa materializar-se no nível discursivo. Para esse fim, são empregados alguns recursos, muitos dos quais presentes na obra de outros

autores didáticos, bem como no discurso pedagógico em geral . O primeiro deles é o emprego do plural de modéstia em algumas situações, com o nítido tom professoral de alguém que detém o saber, como ocorre neste trecho: “Por essas razões, neste capítulo não separaremos...”(. 86).

Em segundo lugar, o autor se coloca como alguém comprometido com a verdade histórica. É o que se verifica, por exemplo, neste trecho da seção “Momento histórico”.

“Se o início do século XVI, notadamente seus primeiros 25 anos, constitui o período áureo de Portugal, não é menos verdade que os 25 últimos anos desse mesmo século podem ser considerados o período mais negro de sua história.”

Tanto nesse parágrafo quanto nos seguintes o autor não deixa claro para quem os últimos 25 anos do século XVI são os mais negros da história de Portugal. Supostamente, essa seria uma opinião sua, entretanto sabemos que, apropriando-se do saber instituído e referendado por livros de História e Literatura, o autor assume para si a autoridade que lhe confere o saber e coloca-se como detentor da verdade, como se nota na expressão “não é menos verdade”.

Outra marca desse discurso de autoridade são as citações que o autor faz de si mesmo, como ocorre nos boxes laterais das páginas 93 e 96. Na última delas, por exemplo, o autor dispõe uma citação sua, devidamente assinada, ao lado de citações de autores como Araripe Júnior e James Amado.

Outro recurso — este mais comum ao discurso científico e pedagógico em geral —, é o emprego predominante da 3ª pessoa como meio de alcançar uma suposta impessoalização da linguagem. Embora a análise do discurso demonstre fartamente o contrário, tal recurso, em tese, distanciaria o sujeito e, por isso, conferiria maior imparcialidade ao texto, acentuando seu caráter “científico”. É o que se vê neste trecho:

“O estilo barroco nasceu da crise dos valores renascentistas, ocasionada pelas lutas religiosas e pelas dificuldades econômicas decorrentes da falência do comércio com o Oriente.”(p. 90)

Além disso, o enunciador incorpora em seu discurso as vozes de outros autores, estes sim autoridades reconhecidas, como Alfredo Bosi (p. 86), Boris Fausto (p. 88) e Hermani Cidade (p. 94). Com isso, tenta validar seu discurso, à medida que põe em pé de igualdade o ponto de vista defendido pelo autor didático e o das autoridades citadas.

É curioso notar que para a maioria dos alunos esses nomes não têm qualquer significado. Para os professores, entretanto, o uso de fragmentos de obras de autores renomados da historiografia, da crítica e da historiografia literária pode causar uma impressão positiva, pois significa que o autor didático tem afinidades teóricas com grandes nomes da inteligência brasileira e portuguesa (caso de Hermani Cidade). Além disso, a inclusão de trechos teóricos desses autores pode conferir à obra uma impressão de que, além de correta teoricamente, ela é uma obra exigente, “puxada”, como se diz no jargão escolar.

Contudo o exemplo mais cabal dos artifícios para legitimar o discurso de autoridade está na seção “Texto Comentado”, caso único em toda obra, na qual o autor faz uma análise literária do soneto “Desenganos da vida humana, metaforicamente”, de Gregório de Matos. Seja pela linguagem, seja pela organização, essa seção é um corpo estranho no capítulo, pois nada tem a ver com sua organização e com a metodologia adotada.

É como se autor dispusesse dessa análise pronta (talvez fruto de uma monografia universitária) e, não tendo onde aproveitá-la, resolvesse incluí-la no capítulo. O efeito pretendido, imagina-se, é o de conferir ao autor, no âmbito discursivo, a legitimação definitiva da autoridade.

3.1.2 Do discurso de autoridade ao discurso autoritário

É ambígua a natureza da interlocução nesta obra. Pela apresentação, supõe-se que o livro seja dirigido ao professor, pois o texto pressupõe um conhecimento sobre a edição anterior que só o professor poderia ter. Já no corpo do texto principal, isto é, no texto que explana teoricamente sobre o Barroco, fica difusa a interlocução almejada. Talvez isso ocorra por causa da imparcialidade e da objetividade pretendidas, uma vez que o texto tende a suprimir qualquer marca

de personalidade, seja no que diz respeito ao anunciador, seja no que diz respeito ao enunciatário. Mas talvez isso também ocorra por causa da natureza eminentemente dedutivo-expositiva do texto, que pressupõe um tipo de interlocutor passivo, mero receptáculo do saber instituído.

A única situação em que se faz uma vaga referência à existência do aluno-interlocutor é a seção intitulada “A propósito do texto”, na qual observamos comandas como “Observe”, “Justifique sua resposta” e “Explique”. É interessante notar que a primeira ocorrência dessa seção — e, conseqüentemente, a primeira situação em que o aluno é convidado a trabalhar, lendo um texto literário — se dá na página 95, ou seja, 10 páginas depois de iniciado o capítulo. Depois dessa ocorrência, a seguinte se dá na página 99 e o capítulo se encerra na página 104. Portanto, em 19 páginas de texto teórico, o aluno é convidado a ler e a operar os conhecimentos que recebeu (e não construiu de forma ativa) em apenas duas ocasiões (ao todo, respondendo a 8 questões), o que confirma a opção do autor pelo método transmissivo de aprendizagem.

Quanto ao professor, em nenhum momento o texto faz referência ao professor como um dos participantes do processo de construção do conhecimento. Também em nenhuma situação o autor do livro se dirige diretamente ao professor, nem mesmo para orientá-lo quanto às estratégias ou quanto a aspectos teóricos e metodológicos.

No Manual do Professor, o autor limita-se a fazer comentários a respeito de seus objetivos no capítulo e a oferecer respostas às questões propostas. A voz e a vez do professor são inteiramente cassadas pela voz do autor didático, que empreende, basicamente, um discurso monológico e autoritário, já que não abre espaço para a diversidade, para a cooperação nem para a construção coletiva do conhecimento.

3.1.3 Metodologia

Objetivos da obra

Na Apresentação da obra, o autor esclarece as razões de uma nova edição (15ª) da obra e estabelece os objetivos a que se propõe. São eles:

- 1) Como pretensão maior, procuramos tornar o estudo de literatura agradável e atual, bem como um material para reflexão sobre a nossa realidade. Assim, abordamos todos os estilos de época e seus principais autores e obras, mas sempre com a preocupação de situá-los no contexto em que surgiram.**
- 2) Procuramos romper a barreira das datas e do conhecimento fragmentado e estanque; intentamos, por outro lado, relacionar o passado com o presente, a literatura com outras manifestações artísticas, o texto literário com a música popular.**
- 3) Partindo do princípio de que a literatura é o reflexo de um momento histórico, buscamos destacar, para cada estilo de época, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística.**

Nos tópicos seguintes, procuraremos analisar até que ponto o capítulo escolhido realiza os propósitos traçados pela obra.

3.1.4 Das interações e dos materiais

A metodologia adotada identifica-se com uma concepção de ensino transmissiva, que parte do princípio de que o aluno não sabe nada a respeito do objeto do ensino e que o professor — no caso, o autor do livro, que na esfera do livro assume o papel do professor — é o único que detém o saber e pode interagir com o aluno.

Não se levam em conta outros tipos de interação que acontecem ou podem acontecer na sala de aula, como a interação dos alunos com o professor, a

interação entre os próprios alunos e a interação dos alunos com objetos culturais como livros, enciclopédias, filmes, músicas, etc.

Também não há, nesse capítulo, situações que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do Barroco, em geral, ou de alguns escritores e artistas plásticos específicos do Barroco brasileiro. Da mesma, não se faz referência a materiais com os quais os alunos eventualmente tiveram contato.

Por exemplo, os alunos devem ter ouvido algo a respeito de Aleijadinho, podem ter visto pela televisão os profetas de Aleijadinho, podem morar em uma cidade em que haja uma igreja barroca, etc. Podem também ter livros de arte em casa, ou livros que de alguma forma se relacionam com a época retratada, como *O boca do Inferno*, de Ana Miranda, que retrata a vida baiana do século XVIII e que tem Gregório de Matos e Pe .Antônio Vieira como personagens; podem ter visto o filme *Gregório de Mattos*, de Ana Carolina; ou podem ter em CD ou vinil a canção que Caetano Veloso fez a partir de um poema de Gregório de Matos; podem ter assistido a filmes cujo contexto sócio-histórico seja o do século XVII.

Não existem, também, sugestões de leitura ou orientações de pesquisa a serem realizadas a respeito do assunto, seja em enciclopédias ou livros de arte, seja no contato direto com a arte barroca por meio de excursões a cidades históricas.

A única sugestão feita, com vistas à ampliação do conteúdo, é a apresentação de uma *Filmografia*, apresentada à página 103, com a indicação de quatro filmes. De cada um, são apresentados dados técnicos como ano de lançamento, diretor e elenco, além de uma síntese do enredo da obra. Não há qualquer referência a possíveis relações entre o filme e o movimento literário em estudo. Supõe-se que o nexos seja o momento histórico a que ambos estão ligados.

3.1.5 Concepção linear de aprendizagem

Como já se disse anteriormente, a preocupação central da obra não é ser um dos objetos que participam da construção do conhecimento, mas, provavelmente, ser o único. Alijando o professor do processo e vendo-se como

único elemento de mediação entre o aluno e o saber, sua preocupação central é informar, organizar, generalizar, mesmo que para isso cometa impropriedades.

Por exemplo, no 1º parágrafo da página 86, afirma:

“O termo **barroco** denomina genericamente todas as manifestações artísticas dos anos 1600 e início dos anos 1700. Além da literatura, estende-se à música, pintura, escultura e arquitetura da época.”

Evidentemente, nem “**todas** as manifestações artísticas” no período citado eram barrocas. Muitas ainda estavam presas aos modelos renascentistas (em nosso caso, aos modelos camonianos), da mesma forma que a maior parte do que chamamos barroco nas artes plásticas no Brasil — é o caso das igrejas mineiras, do trabalho do Aleijadinho, de Ataíde e de outros — aconteceu depois de 1700, isto é, em pleno século XVIII, o chamado Século das Luzes.

A concepção que subjaz a esse comentário é aquela que pressupõe linearidade e homogeneidade na História, na cultura e na arte, e não uma dinâmica de contradições, rupturas e sínteses.

Do ponto de vista da aprendizagem, não é diferente; procura-se facilitar, evitando-se a contradição. Parte-se do princípio de que fácil é o genérico ou o uniforme, e, por isso, deve ser eliminado tudo o que fuja ou ponha em xeque o que é majoritário e oficial.

Até mesmo o uso de outros textos e a presença de outras vozes (Alfredo Bosi, Boris Fausto e Hermani Cidade) não cumprem a finalidade de abrir espaços a pontos de vista diferentes e até contraditórios em relação ao discurso do enunciador. Pelo contrário, sua função, como vimos, é legitimar esse discurso.

O objetivo de estabelecer relações entre o passado e o presente, ou entre a literatura e a cultura contemporânea, na prática também não se concretiza. As letras de música são simplesmente inseridas no texto principal, sem qualquer vínculo que os aproxime ou contraste. Da mesma forma, em nenhum momento a teoria desenvolvida faz alguma relação com o presente ou ajuda a compreender um fato cultural da atualidade.

3.1.6 Organização dos conteúdos

O capítulo apresenta uma estrutura regular, que se repete nos demais capítulos da obra, e é acrescido de algumas seções ou boxes especiais para atender a algumas especificidades do Barroco. Vejamos:

1. Introdução
2. Momento histórico
 - Sebastianismo no Brasil
 - As invasões holandesas
3. Características do Barroco
 - as várias denominações do Barroco
 - um exemplo de poesia cultista
 - uma crítica conceptista ao estilo cultista
4. Produção literária
 - Pe. Antônio Vieira
 - o profecias
 - o cartas
 - o sermões
 - O Sermão da sexagésima
 - Outros sermões
 - O púlpito-tribuna de Vieira

LEITURA

- A propósito do texto
- Gregório de Matos

LEITURA

- A propósito do texto
- TEXTO COMENTADO

Como se nota nessa estrutura, o capítulo em estudo é organizado em quatro seções permanentes (Introdução, Momento histórico, Características do Barroco e Produção literária), que se repetem em todo o volume.

Dentro da seção “Produção literária”, há o elenco de autores do período estudado, de particularidades a respeito de sua vida e de sua obra, além da parte intitulada “Leitura”, que consiste num estudo dirigido de texto.

Como se percebe até mesmo pela síntese acima, a organização hierárquica desses itens é confusa. Por exemplo, a seção “Leitura”, em tese está subordinada ao item “Gregório de Matos Guerra”, que, por sua vez, está subordinado à seção “Produção Literária”. No entanto, o tamanho do corpo de Leitura é maior de todos os utilizados no capítulo, impedindo uma clara percepção de sua organização interna.

Na “Introdução”, o autor situa geográfica e historicamente o Barroco, faz considerações a respeito de seu nome e apresenta os marcos inicial e final do Barroco no Brasil.

A segunda das seções, o “Momento histórico”, goza de um destaque especial no capítulo, pois apresenta três páginas com textos, ilustrações e boxes com informações complementares. Esse destaque especial supõe que, para o autor, seja importante o trabalho com a contextualização histórica. Contudo não há qualquer vínculo entre o contexto e os textos literários.

A terceira seção, “Características do Barroco”, consiste numa enumeração simples de características da linguagem barroca, tais como o uso de figuras de linguagem, detalhamento exagerado da forma e a contraposição de elementos opostos como pecado e perdão, homem e Deus, etc.

Não há aí qualquer trabalho com o texto literário, nem mesmo a título de exemplificação simples. Mais uma vez o autor “informa” o leitor de que é dessa forma que se caracterizam os textos do barroco.

O único texto incluído nessa seção, que serve como exemplo do que é um texto cultista, situa-se à página 91. Trata-se do conhecido soneto de Gregório de Matos que se inicia com esta estrofe:

“O todo sem a parte não é todo;
A parte sem o todo não é parte;
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga que é parte, sendo o todo.”

Não há qualquer explicação sobre por que o texto é um exemplo de poesia cultista. É verdade que o poeta faz um “jogo de palavras” (entre *parte* e *todo*), apontado como traço cultista na parte teórica. Contudo esse mesmo jogo não poderia ser um exemplo daquilo que o autor didático afirma ser o Conceptismo? Veja-se: “marcado pelo jogo de idéias, de conceitos, seguindo um raciocínio lógico (...)”? Não há também, nesses versos, um jogo de idéias? Não há um fino raciocínio lógico conduzindo esse jogo? Assim, o soneto é um exemplo do Cultismo ou do Conceptismo? Ou dos dois?

Outro problema que se verifica nessa seção é a nota de rodapé da página 91, segundo a qual “as poesias barrocas têm, normalmente, longos títulos explicativos”. Primeiramente, o autor por certo desejava referir-se aos *poemas* barrocos, e não às *poesias* barrocas, diferença amplamente discutida na Teoria Literária. Em segundo lugar, até o século XIX, com o surgimento do Romantismo, os poemas raramente apresentavam títulos.

Sonetos de Camões, Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa e outros originalmente não receberam títulos. Se hoje alguns deles apresentam um número ou um título de identificação, isso é resultado de um trabalho de antologistas e estudiosos interessados em definir autoria e organizar o material. Os títulos são, pois, apócrifos, e essa informação pode ser mais útil ao aluno do que simplesmente informar que eles são longos, algo visível por si só.

Na última seção, ao tratar da “Produção literária”, o autor procura dar conta dos escritores mais representativos do período, tratando de questões biográficas, de aspectos da produção literária, das obras mais importantes, de questões estilísticas dos autores, até chegar à proposição de uma “Leitura”, a ser realizada pelo aluno.

É interessante notar que, nessa organização dos conteúdos, a leitura do texto literário cumpre a última das etapas. Fica claro, pois, que a obra não tem nenhum compromisso com a formação de leitores. Em 19 páginas, o aluno é solicitado a ler um texto literário apenas na 10^a página, depois de toda a teoria sobre o Barroco ser desenvolvida de modo expositivo. Além disso, conforme desenvolveremos mais à frente, a leitura, da forma como está proposta, deixa de

ser um instrumento de aprendizagem para ser um mero meio de verificar se o aluno compreendeu a teoria desenvolvida, principalmente a parte que trata das “características” do Barroco.

3.1.7 Qual o papel da contextualização histórica?

Dos três objetivos propostos pela obra, e elencados em tópico anterior, em todos eles é nítida a preocupação em situar historicamente a produção literária.

Para o autor, “a literatura é o **reflexo** de um momento histórico” e, por isso, é preciso “**destacar**, para cada estilo de época”, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística”. (Apresentação, grifos nossos)

A palavra “reflexo” aparentemente foi empregada como sinônima de “resultado” ou “conseqüência”, o que revela uma concepção determinista a respeito das relações entre História e Literatura. É como se determinado quadro histórico-social resultasse, pura e simplesmente, numa produção cultural e literária com determinadas feições.

É inegável a relação do contexto sócio-histórico com a produção cultural, contudo não se trata de uma relação mecânica e direta, uma vez que diversos fatores atuam conjuntamente, além dos fatores “econômicos, políticos e sociais” citados pelo autor. É o caso, por exemplo de fatores como o perfil do público consumidor, a força da tradição literária sobre o grupo de escritores naquele momento histórico, a força do grupo de escritores, o projeto estético de cada um dos escritores e seu desejo de adesão ou de ruptura em relação ao grupo de escritores ou à tradição, etc. — fatores que Antonio Candido demonstrou exaustivamente em livros como *Literatura e sociedade e Formação da literatura brasileira*.

Essa concepção mecanicista se traduz claramente tanto na estrutura do capítulo — primeiro a “introdução”, depois o “Momento histórico” e por último a leitura do texto literário — quanto na forma como é tratado o conteúdo,

Quando iniciamos a leitura do “Momento histórico”, temos a impressão de que estamos lendo um livro de História. O discurso continua sendo do mesmo tipo

— professoral, monológico, ostentando autoridade, mas com feições autoritárias
— com a inclusão de um texto do historiador Boris Fausto.

Os únicos elementos que diferem do discurso historiográfico convencional são duas citações, um trecho de uma canção de Milton Nascimento e Leila Diniz e um trecho de uma canção de Chico Buarque. Contudo, em nenhum momento são comentadas ou demonstradas em textos literários as relações desse quadro sócio-histórico com os textos literários ou a relação destes com as canções. É como se o aluno tivesse de fazer essas relações sozinho.

Evidentemente, não se trata de mero esquecimento do autor didático. Na verdade, essa prática fragmentada é comum entre os professores, em virtude da complexidade que existe nessas relações, considerando que elas não são diretas nem mecânicas. E essa prática revela uma concepção de ensino de literatura já apontada anteriormente: transmissiva, fragmentada, evitando o complexo, evitando a leitura do texto literário, descomprometida com a formação de leitores de textos literários.

Além disso, se observarmos apenas o recorte sócio-histórico feito pelo autor, veremos que mesmo nesse terreno há problemas. Por exemplo o foco da contextualização é, no âmbito europeu, o declínio português no final do século XVI e o domínio espanhol, entre 1580-1640. No contexto brasileiro, o autor trata da invasão holandesa, abrindo espaço para lembrar a figura de Calabar, personagem da história retratada na peça *Calabar*, de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra.

Nessa contextualização, são deixados de lado ou tratados de forma superficial fatos históricos relevantes para a compreensão do que seja o pensamento do homem do século XVII como, por exemplo, o movimento da Contra-Reforma (que trouxe novamente à tona, depois do Renascimento, o conjunto de preocupações espirituais), as perseguições religiosas empreendidas pela Inquisição, a contradição entre a impermeabilidade social do Antigo Regime e o desejo de ascensão social da burguesia.

Tampouco se discute quem era o público consumidor da arte barroca (a nobreza e o alto clero), que posição ele gozava naquela sociedade, enfim, quem

eram os sujeitos que participavam daquela *comunidade cultural e interpretativa*, nos dizeres de Maria José Coracini (1995),

Em “Momento histórico”, o autor limita-se a “destacar” alguns fatos relevantes que aconteceram no âmbito estrito da Península Ibérica e da Colônia, sem esclarecer em que medida esse contexto é elemento constitutivo dos textos barrocos, não apenas nas escolhas lingüísticas e estilísticas feitas pelos escritores, mas também na escolha dos gêneros e na construção dos sentidos dos textos.

Alguns teóricos de orientação enunciativa, como Bakhtin e Maingueneau, entendem que a obra de arte não apenas está *relacionada* com a situação de produção, mas também que as condições de produção interferem diretamente na própria organização da obra e da construção de seu sentido. Para Bakhtin,

“(…) a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado — ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.*” (Bakhtin, 1926, p. 5.)

Para Maingueneau não é diferente:

“A transmissão do texto não vem *após* sua produção, a *maneira* como ele se *institui materialmente é parte integrante de seu sentido.*”

Desconfiaremos portanto das representações impostas sub-repticiamente pelas antologias literárias, que justapõem extratos de obras sem relacioná-las com o lugar que as tornou possíveis” (Maingueneau, 2001, p.84.)

No entanto, quando concluimos a leitura do “Momento histórico” e passamos às “Características do Barroco”, o único comentário existente e que supostamente demonstraria como se dão as relações entre Literatura e História é este:

“O estilo barroco nasceu da crise dos valores renascentistas, **ocasionada pelas lutas religiosas e pelas dificuldades econômicas decorrentes da falência do comércio com o Oriente.** O homem do

Seiscentismo vivia um **estado de tensão e desequilíbrio**, do qual tentou evadir-se pelo culto exagerado da forma ...”(grifos nossos)

De quais “lutas religiosas” fala o autor? A única referência ao contexto religioso na seção “Momento histórico” é esta:

“a unificação da Península veio favorecer a luta conduzida pela Companhia de Jesus em nome da Contra-Reforma: o ensino tornou-se quase um monopólio dos jesuítas, e a censura eclesiástica, um obstáculo a qualquer avanço no campo científico-cultural”(pág. 88)

O que teria sido a Contra-Reforma? Com quem os jesuítas travavam uma luta? Como se dava a censura eclesiástica? Em que época o homem não teria vivido num estado de tensão? E o mais importante: como isso tudo se transformava em linguagem nos textos literários?

3.1.8 A concepção de leitura

Há duas leituras propostas ao longo do capítulo, ambas na seção intitulada “A propósito do texto”, páginas 95 e 97.

A primeira delas refere-se ao “Sermão da sexagésima”, de Vieira, e é constituída de quatro questões. As duas primeiras fazem referência ao Cultismo e ao Conceptismo. Veja-se, a título de exemplo, a primeira delas:

1. Observe o estilo utilizado pelo Padre Vieira no desenvolvimento de seu sermão: constantes interrogações para permitir-lhes as várias respostas encadeando as idéias; adequação de passagens bíblicas ao tema do sermão; retórica aprimorada. Como era chamado este estilo do período barroco?

Ora, se o aluno fez uma leitura atenta do conceito de Conceptismo (p.90), isso bastaria para resolver a questão. Nele, figuram expressões como “jogo de idéias, de conceitos” e “retórica aprimorada”, suficientes para chegar à resposta esperada, o Conceptismo, sem que seja necessário ler e, principalmente, compreender o texto de Vieira. Trata-se, pois, de uma questão que exige apenas a memorização de uma informação veiculada na parte teórica.

A segunda questão pede ao aluno que identifique o estilo criticado por Vieira e justifique. Da mesma forma, se o aluno leu a teoria, será capaz de

identificar o estilo em questão, o Cultismo. Quanto à justificativa, vejamos a que foi dada pelo próprio autor do livro didático: “Cultismo. Vieira critica o jogo (“xadrez”) de palavras, típico desse estilo.”

Sem considerações maiores a respeito do porquê de Vieira pensar desse modo, ou que prejuízos o Cultismo estaria trazendo aos fiéis e à causa da Contra-Reforma (isso permitiria fazer um resgate histórico-estilístico do Barroco), o autor se contenta apenas com a idéia de que o Cultismo faz um “jogo de palavras”. Em essência, trabalha-se novamente com a memorização de uma informação superficial.

A terceira questão segue a mesma linha de abordagem, pedindo ao aluno que identifique a figura de linguagem que opõe dia a noite, luz a sombra e cujo uso é criticado por Vieira. A resposta esperada é simplesmente *antítese*. Não se pede ao aluno que identifique uma antítese ou que explique de que modo as antíteses empregadas no texto, embora criticadas por Vieira, participam da construção do sentido de seu sermão. Portanto, mais uma questão que explora a memorização.

A quarta e última questão é a melhor de todas, pois é a única que obriga o aluno a adentrar o texto e interpretar uma passagem importante dele, o jogo entre a expressão *palavras de Deus* e *palavra de Deus*.

Entretanto, também nesse caso o autor sugere uma resposta limitada, senão equivocada. Em relação à expressão “Palavra de Deus”, compreende adequadamente que se refira ao Evangelho. Com relação à expressão “palavras de Deus”, contudo, indica uma única resposta possível: “todas as palavras”. O que significa isso? O que são “todas as palavras”?

Como, no caso, Vieira critica os padres dominicanos, cujo estilo se caracteriza pelo gongorismo, as “palavras de Deus” assumem no contexto o sentido de *palavras sobre Deus*, isto é, haveria religiosos que falavam a respeito de Deus, mas não pregavam verdadeiramente o Evangelho.

Na leitura proposta na página 97, há dois textos de Gregório de Matos, uma décima e um soneto. Sobre a décima, não se faz qualquer pergunta, perdendo-se a única oportunidade de tratar de parte importante da obra do poeta, sua produção

não propriamente barroca, chamada “poesia de costumes”, na qual se inclui a poesia satírica.

A abordagem do soneto, por sua vez, não promove propriamente a leitura e a compreensão do texto. Limita-se ao levantamento de alguns aspectos formais e de explicações parciais do texto.

A primeira questão pede ao aluno que *identifique* três antíteses no poema. A segunda explora um problema de sinonímia; a terceira solicita que seja explicado o raciocínio do poeta em dois versos que se contrapõem (“Porque, quanto mais tenho delinqüido, /Vos tenho a perdoar mais empenhado”). A quarta questão apresenta um problema conceitual. Vejamos:

4. Percebe-se nitidamente que o texto teve origem num conflito vivido pelo poeta. Explique-o. (p.99)

Primeiramente, o autor confunde poeta com *eu lírico* ou *sujeito*, entre outros termos empregados pela crítica literária. Em segundo lugar, a expressão “teve origem” mostra certa relação de causa e efeito que nem sempre corresponde à verdade, já que o poeta é “fingidor”, como dizia Pessoa. Esse tipo de reducionismo é o mesmo que procura explicar a produção poética de Manuel Bandeira com base exclusivamente em seu problema de saúde, a tuberculose.

Em se tratando de Gregório de Matos, essa questão ainda é mais tocante, pois como explicar que uma consciência em conflito, como sugere a questão, poderia produzir poemas satíricos cheios de sarcasmo, erotismo e termos de baixo calão? Como explicar a própria vida de Gregório de Matos, homem comprovadamente devasso e envolvido com problemas mundanos, como a política? Não consta na historiografia oficial, nem mesmo na história recriada de Gregório e Vieira por Ana Miranda qualquer referência a conflitos religiosos... Seus problemas eram essencialmente materiais, mundanos.

A quinta e última questão detém-se em explicar o que é silogismo e pede ao aluno que identifique as partes de um silogismo no texto.

Como se vê, nenhuma das questões penetra no drama barroco expresso no poema, nenhuma delas relaciona o conflito espiritual às escolhas lexicais e sintáticas ou ao estilo tortuoso e metafórico. O autor também perdeu uma boa

oportunidade para mostrar, a partir do soneto, a coexistência num único texto do Cultismo (na alegoria da ovelha perdida, narrada na *Bíblia*) e do Conceptismo (no jogo de argumentação que o eu lírico faz com Deus, chantageando-o). E, ainda, perdeu uma oportunidade para relacionar o tema religioso do soneto com a atmosfera mística criada pela Contra-Reforma.

Nas duas únicas ocasiões em que o aluno se deparou com textos literários para serem lidos efetivamente, ele não foi levado a *interpretar* o texto por inteiro, não *comparou* um texto com outro, não *levantou hipóteses*, não *inferiu* — enfim, o aluno não foi desafiado a **ler** o texto.

Ler, na concepção do autor, equivale a resolver problemas de vocabulário; explicar uma passagem difícil ou obscura; identificar alguns elementos da teoria desenvolvida; verificar se a teoria está devidamente memorizada; abordar o texto de forma simples e direta, mesmo que fragmentada.

Para KLEIMAN e MORAES (1999), “a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação” (p.30). Apesar disso, não é essa a concepção que encontramos nesse curso de literatura, que está mais comprometido com a transmissão de informações sobre Literatura do que propriamente com a leitura de textos literários ou com a formação de leitores. O texto literário apenas ilustra o que o autor didático desenvolveu no plano teórico e atesta sua competência.

A seção “Texto comentado” é a prova disso. Mais uma vez, é o autor quem lê o texto, agora dando exemplo de como se faz uma leitura profunda, uma análise literária.

Essa postura do autor revela uma concepção de ensino e de interação que chega a ser preconceituosa em relação ao professor e ao aluno, já que os subestima, por não lhes propiciar situações-desafio, e não lhes oferecer outros textos, a partir dos quais também possam interagir e se exercitar como leitores.

3.1.9 Conclusão parcial

Na “Apresentação” do livro examinado, verifica-se um conjunto de intenções de feição aparentemente crítica e “progressista”, uma vez que o autor, entre outros

objetivos, propõe-se a fornecer “um material para a reflexão sobre a nossa realidade”, “relacionar o passado com o presente”, “romper a barreira das datas e do conhecimento fragmentado e estanque” e “situá-los [os textos] no contexto em que surgiram”. Aliás, quando a obra foi lançada, na década de 80, ainda no rescaldo do fim do regime militar, a inclusão numa obra de literatura de canções da MPB e de alguns comentários críticos apontava para uma renovação pedagógica.

Verificamos, no entanto, que, do ponto de vista teórico-metodológico, a obra manifesta uma concepção conservadora de ensino, comprometida com o ensino transmissivo, uma vez que não leva em conta a situação de recepção dela própria, isto é, quem são os interlocutores, como se relacionam esses interlocutores na sala de aula, qual o papel do professor e da própria obra nessa situação. Não leva em conta, aliás, que o manual didático é apenas **um** dos objetos que medeiam as interações na sala de aula.

Outro aspecto importante é que a obra ignora que a construção do conhecimento se dá pelo conjunto das interações promovidas, no âmbito escolar ou fora dela. Não há, por exemplo, sugestões de atividades que promovam a pesquisa, a discussão, o confronto e a troca de idéias, a extrapolação.

Embora um dos objetivos do trabalho seja estabelecer relações entre literatura e a “produção artística”, na verdade as ilustrações com obras de arte, quando existem, são subaproveitadas, já que figuram apenas como elemento decorativo. Em nenhum momento são feitos estudos de obras de arte, análises de filmes, ou, pelo menos, estabelecidas relações consistentes entre a literatura e essas manifestações artísticas.

Os alunos são meros receptáculos do saber instituído e o professor, de acordo com essa obra, assume um papel indefinido, talvez o de garantir que o aluno leia o texto teórico (não fica claro se em casa ou na sala) e responda com propriedade às questões propostas, embora o próprio autor titubeie em suas respostas.

Apesar de a obra se propor a romper o conhecimento fragmentado, a metodologia reforça justamente a fragmentação, à medida que dispõe de

conhecimentos sobre o contexto sócio-histórico do Barroco, por exemplo, sem esclarecer em que medida o contexto se transforma em *elementos internos* da obra literária.

Também reforça o conhecimento fragmentado por se ater, durante a leitura, a elementos formais que pouco contribuem para a compreensão global ou para a interpretação do texto, ou que até contribuem, mas que não são recuperados na construção dos sentidos do texto.

Além disso, pela ênfase que as questões de leitura dão à memorização, nota-se que a obra pressupõe um interlocutor passivo, que não pensa, não discute, não debate, não interage com outros conhecimentos, não constrói conhecimento por ele próprio, mas tão somente *recebe* o conhecimento pronto e acabado do autor do livro.

Por fim, se a leitura é uma das chaves que levam o homem à libertação e à ação social, pode-se dizer que essa obra cumpre um desserviço a esse fim, uma vez que não está comprometida com a formação de leitores, não os estimula nem os seduz para desafios maiores, não lhes desperta um sentimento de **autonomia**, condição fundamental para o pleno exercício da cidadania.

3.2 Português – João Domingues Maia – Unidade 17 - Barroco (I) e Barroco (II)

A obra de João Domingues Maia apresenta várias semelhanças com a obra de José de Nicola. Por essa razão, esta análise será mais breve que a anterior, uma vez que algumas considerações feitas naquela análise também servem para esta.

3.2.1 O sujeito discursivo e a construção do saber

É deste modo que o autor de *Português* apresenta sua formação acadêmica no verso da página de rosto da obra:

João Domingues Maia

Doutor e Mestre em Letras pela PUC-RJ

Especialista em Lingüística pela UFRJ

As questões que envolvem a legitimação do discurso de autoridade estão postas, evidentemente, mas são bem mais tênues do que na outra obra analisada, a começar pelo lugar que a apresentação do autor ocupa na obra: o verso da página de rosto.

O sujeito que fala no capítulo examinado da obra de Domingues Maia assume desde o início um discurso pedagógico convencional, expositivo, transmissivo, de autoridade constituída. O discurso é proferido em 3ª. pessoa do singular, buscando ao máximo a impessoalização da linguagem. Além da voz do próprio autor, não há outras vozes no âmbito do discurso teórico.

Assim como ocorre na outra obra analisada, o trabalho ignora a possibilidade de o aluno já deter alguns conhecimentos sobre o objeto de ensino, o Barroco. Não há proposta de atividade nem uma simples referência que visem mobilizar os conhecimentos prévios do aluno.

Além disso, a visão de ensino que subjaz ao trabalho é transmissiva e linear, isto é, parte-se do princípio de que o sujeito discursivo é o único que detém o conhecimento sobre o objeto de ensino e seu papel é transmiti-lo ao estudante. Assim, o material didático é concebido não como um dos elementos de mediação, mas provavelmente como o único. O professor, elemento fundamental no processo de construção do conhecimento, é inteiramente excluído das interações em sala de aula. As comandas dos exercícios são dirigidas diretamente ao aluno por meios de formas verbais do modo imperativo, na 3ª. pessoa do singular.

3.2.2 Organização dos conteúdos e metodologia

O Barroco é estudado nos capítulos 17 e 18 da referida obra. Ambos os capítulos apresentam quase as mesmas seções e podem ser esquematizados do seguinte modo:

Capítulo 17

Texto de abertura – “Barroco, a alma do Brasil”, de Affonso Romano de Santana

Margens do texto – Questões sobre o texto

Horizontes do texto

Intertextualidade: Texto “A alma esférica do carioca”, de Armando Nogueira

Literatura: Barroco

Contexto histórico

A Reforma

A Contra-Reforma

Características da literatura barroca

Atividades

Capítulo 18

Texto de abertura – “A Cristo Senhor Nosso crucificado estando o poeta na última hora de sua vida”, de Gregório de Matos

Margens do texto

Horizontes do texto

Intertextualidade

Literatura: Barroco no Brasil

- Contexto histórico
- Gregório de Matos
- Outros autores

Barroco em Portugal

- Padre Antônio Vieira
- Estudo de fragmento do “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda”
- Questões sobre o texto
- Outros autores portugueses
- Atividades

Como se nota na distribuição dos conteúdos, o capítulo 17 volta-se à teorização e à caracterização do Barroco em geral, e o seguinte, à descrição do Barroco brasileiro e do Barroco português e de seus respectivos autores.

O que mais chama a atenção no primeiro capítulo é que, a despeito de sua finalidade – teorizar e caracterizar a estética barroca na literatura –, nele não é lido nenhum texto barroco propriamente dito. O autor introduz os estudos da referida estética partindo da leitura do texto “Barroco, alma do Brasil”, de Affonso Romano de Sant’Anna, cuja qualidade e adequação para despertar a atenção do aluno ou para trazer atualidade ao assunto são indiscutíveis. Além disso, é perfeitamente válida a opção por introduzir o estudo de uma estética literária não por um texto representativo da própria estética, mas por outro que “dialogue” com essa estética, desde que esse diálogo, evidentemente, não seja artificialmente criado. Referimo-nos, com a expressão “artificialmente criado”, a uma prática conhecida em alguns livros didáticos dos anos 1980-90 que, para introduzirem o Barroco, por exemplo, promoviam o estudo de uma canção que apresentasse várias antíteses, embora os demais aspectos do texto – visão de mundo, idéias, uso da linguagem, sintaxe, etc. – não tivessem nenhuma ligação com o Barroco. Como se a antítese fosse uma exclusividade do Barroco...

A abordagem do texto de Affonso Romano, entretanto, apesar de adequada, não permite saltos maiores de leitura e interpretação, uma vez que o aluno ainda não se apropriou de conhecimentos básicos da referida estética. Logo, fica difícil, para ele, estabelecer relações entre as circunvoluções de Tostão e os torneios da arquitetura ou da sintaxe barrocas. Talvez a leitura do texto rendesse mais se fosse feita posteriormente, depois de o aluno fazer algumas leituras de textos barrocos propriamente ditos.

Na página 142, na seção “Intertextualidade”, o texto “A alma esférica do carioca”, de Armando Nogueira é reproduzido com a finalidade de estabelecer intertextualidade com o de Affonso Romano. Não há um trabalho efetivo de leitura e interpretação do texto; há apenas uma proposta de leitura, sob a comanda “Estabeleça um paralelo entre o texto de Affonso Romano de Sant’Anna e as expressões destacadas no texto seguinte”. As expressões destacadas dizem respeito ao carnaval e ao futebol, e não ao Barroco. Logo, a atividade se presta

muito mais a discutir a “alma do brasileiro” ou a “alma do carioca” do que a introduzir o aluno no universo barroco.

Na seqüência, vêm as seções “Literatura – Barroco – Contexto histórico”, “Características da literatura barroca” e “Atividades”. Essa seqüência permite ver claramente que os textos de abertura serviram apenas como pretexto para introduzir o aluno no tema de forma mais amena, pois não há uma passagem entre a leitura dos textos e a seqüência dos conteúdos.

Na verdade, quando se entra no objeto propriamente dito, não há, em nenhuma das seções seguintes, um trabalho efetivo de leitura de textos barrocos. Quando muito, vemos alguns versos que servem de exemplificação das chamadas “características” do Barroco. Ora, como pode um capítulo que se propõe a construir conhecimentos sobre literatura barroca não promover uma leitura sequer de um texto barroco?

Na seção “Atividades”, há outro texto, mas não é barroco: a letra de uma canção de Lulu Santos e Nelson Motta. Sobre ele, faz-se uma única pergunta: “Faça um pequeno comentário sobre esta letra, considerando duas características fundamentais do estilo Barroco.” Ora, quais seriam as duas “características fundamentais” do Barroco? Que tipo de comentário o aluno deveria fazer? A questão se refere a aspectos de forma ou de conteúdo? Seria considerada correta a resposta que afirmasse que o texto não tem nada a ver com o Barroco, a não ser, talvez, o fato de empregar antíteses? Do modo como está elaborada a questão, o aluno não seria erroneamente levado a crer que a canção de Lulu Santos e Nelson Motta é barroca, e que o Barroco provavelmente renasceu neste início de século e está presente até nas canções de Lulu Santos?⁹

É louvável a iniciativa de promover a leitura de uma canção da MPB a fim de estabelecer o diálogo entre a cultura contemporânea e os objetos de ensino, tornando-os significativos para o aluno. Essa proposta, aliás, está presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Contudo isso deve ser feito

⁹ No Manual do professor, constam as respostas dos exercícios propostos. Para esta questão, eis o comentário do autor: “Resposta livre, porém enfocando a antítese e o paradoxo”. Não seria mais coerente com a proposta do exercício pedir ao aluno que identificasse no texto duas figuras de linguagem freqüentemente empregadas no Barroco, em vez de pedir “duas características fundamentais”?

com cautela e de modo planejado, sob risco de o aluno achar que na cultura contemporânea vivemos novamente o Barroco, o Arcadismo, o Romantismo, e assim por diante.

Na verdade, ao se desejar romper a rigidez do historicismo literário e abrir diálogos entre autores e obras de épocas distintas, é necessário não apenas mudar o foco linear e determinista que normalmente orienta a maior parte dos estudos de literatura no ensino médio, mas também instrumentalizar o aluno para ler e comparar textos e, principalmente, para compreender de que forma ocorrem esses diálogos na esfera cultural.

A abordagem do contexto histórico do Barroco da obra *Português* não é diferente do trabalho apresentado pela outra obra analisada. Os textos propostos sobre o assunto são os do próprio autor didático, que apresenta os fatos históricos mais importantes e, ao final dessa parte, busca timidamente uma relação entre o contexto e a produção artística, afirmando:

A tentativa de conciliar o espiritualismo medieval e o humanismo renascentista resultou numa **tensão** entre forças opostas: o teocentrismo e o antropocentrismo. A procura da conciliação ou do equilíbrio entre ambas equivale à procura de uma **síntese** que, em resumo, é o próprio estilo Barroco.

Como se vê, o Barroco é visto como a *síntese* procurada e encontrada para a tensão existente entre teocentrismo e o antropocentrismo, como se a tensão ou a contradição entre essas duas forças tivesse sido resolvida pelo Barroco. Não seria melhor dizer que o Barroco é *expressão artística dessas contradições*, em vez de uma síntese delas? Além disso, o trabalho deixa de responder a uma questão essencial quando se procura relacionar história com literatura: em que medida essa tensão existente se transforma em *literatura barroca*? Que relação há, por exemplo, entre essa tensão e os temas, a sintaxe e as figuras de linguagem dos textos barrocos? E, finalmente, por que não partir de um texto barroco, observar essas tensões numa situação concreta e, a partir delas, buscar o diálogo com o contexto?

As opções didáticas da obra confirmam aquilo que vimos apontando neste trabalho, por várias vezes: nas aulas de literatura, o aluno não é levado a *ler*

textos literários, não se constitui como sujeito-leitor, nem é visto como sujeito no processo de construção de conhecimentos. Não se dando destaque às capacidades leitoras do aluno nem às múltiplas possibilidades de mediação em torno do objeto de ensino, a ênfase naturalmente recai sobre a *transmissão* de saberes (da parte do professor ou do autor didático) e da *memorização* (por parte do aluno).

Os exercícios 2 a 9, da seção “Atividades”, seção que fecha as atividades do capítulo, confirmam essa tendência à memorização. É o que se verifica, por exemplo, em questões como:

- Que fato literário assinala o início do Barroco no Brasil?
- E qual fato inaugura o Arcadismo em nossas terras?
- Quais os principais objetivos do Concílio de Trento?

O segundo capítulo sobre o Barroco faz a mesma trajetória do anterior, porém com a novidade de ser aberto com a leitura de um soneto de Gregório de Matos. São feitas quatro perguntas sobre o texto, uma delas de identificação de antíteses (questão 3) e outra de memorização (questão 4).

Na seção “Intertextualidade”, o autor propõe a leitura de um soneto de Augusto Frederico Schmidt, a fim de que o aluno identifique elementos típicos do Barroco, como “idéia de efemeridade da vida, a visão do amor como algo eterno, as antíteses e contradições (paradoxos), evocação de Deus”. Apesar de ser muito boa a iniciativa de aproximar a produção literária barroca e a produção literária do século XX, não são trabalhados, como se disse, os movimentos de intertextualidade e interdiscursividade, ou seja, dos diálogos que a literatura de uma época estabelece com a de outra. A abordagem do texto limita-se ao mero reconhecimento de características barrocas, o que seria mais proveitoso (considerada esta finalidade) se feito com um texto barroco propriamente dito.

Na seção seguinte, “Literatura – Barroco no Brasil”, há uma breve apresentação do contexto histórico brasileiro e, em seguida, introduz-se o estudo da obra de Gregório de Matos. Não há, nessa parte do capítulo, nenhuma leitura de outro poema de Gregório; há apenas alguns versos que exemplificam as poesias lírico-amorosa, religiosa e satírica.

Em seguida, o capítulo introduz uma nova seção, “Barroco em Portugal”, no qual é estudado um fragmento do “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda” com quatro questões.

A seção “Atividades” fecha o segundo capítulo com questões que, na maioria, explorando a memorização, como ocorrera no primeiro capítulo. É o caso de questões como estas:

1. Reescreva o período abaixo, substituindo convenientemente os □:

A □ é um poema reconhecidamente medíocre, conquanto de valor histórico indiscutível: foi e assinala, cronologicamente, o início do Barroco no Brasil. Seu autor é □.

2. Criticou os aspectos mais característicos da vida social no Brasil colônia, deixando-nos assim um depoimento, ainda que em termos negativos, sobre a sociedade baiana da época. (José Aderaldo Castello)
A quem se refere o autor desta citação?

3. Identifique o autor de cada uma das seguintes obras:

- a) *Música do Parnaso*
- b) História do futuro
- c) Prosopopéia

3.2 Conclusão parcial

Na Apresentação à obra *Português*, de João Domingues Maia, o autor manifesta preocupação com o papel do ensino no contexto do mundo globalizado. Diz ele:

A repetição e a padronização já não têm mais espaço na sala de aula. Ao contrário, busca-se estimular a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade, objetivando-se uma diversificação com qualidade para que os indivíduos estejam aptos às constantes mudanças de rumo profissional na era da globalização.”

(Maia, 2002, p. 3.)

Diante dessa realidade, o autor destaca a importância do estudo de “Língua Portuguesa e suas manifestações criativas” e se compromete a levar o estudante a:

- compreender os significados em lugar de adquirir conhecimentos factuais;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos;
- inferir a teoria a partir da prática.

(Idem)

Esses objetivos da obra coincidem totalmente com os objetivos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*, contudo, na prática, os aspectos observados nos capítulos destinados ao estudo do Barroco apontam para um caminho diferente. Como o aluno pode, por exemplo, “compreender os significados em lugar de adquirir conhecimentos factuais”, se as relações entre história e literatura são estabelecidas mecanicamente, isto é, sem esclarecer de que modo se dão essas relações entre contexto e linguagem literária? Como pode o aluno “ser capaz de continuar aprendendo, se, por meio das atividades propostas, o aluno quase não é levado a ler e interpretar? Como pode o aluno alcançar “autonomia intelectual e pensamento crítico”, se na seção “Atividades” predominam questões de simples memorização, e se não estão previstas nem são sugeridas atividades que levem a discussões, debates, exposições, relações com outras artes e linguagens, como o cinema e a pintura, por exemplo? E, por fim, como pode o aluno “inferir a teoria a partir da prática”, se todo o conhecimento sobre o Barroco foi transmitido pelo autor didático, se o aluno sequer leu um único texto barroco no capítulo destinado a construir conhecimentos sobre essa estética literária?

Enfim, com base nos capítulos analisados, entendemos que a obra, apesar de trazer como novidade a tentativa de aproximar textos de épocas e até gêneros distintos, em essência mostra-se inteiramente tradicional, presa ao modelo

transmissivo de aprendizagem, sem considerar o texto literário como objeto básico de ensino, sem desenvolver as capacidades leitoras do aluno, sem se desprender da ênfase tradicionalmente dada à memorização. O trabalho de intertextualidade, que poderia incorporar-se efetivamente à metodologia da obra, acabou transformando-se numa espécie de “verniz de modernidade”, para atender à necessidade introduzida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Aliás, a publicação desse documento provocou uma corrida de professores, coordenadores, diretores e autores didáticos no sentido de atualizar seu trabalho de acordo com as orientações e sugestões do documento. Em alguns casos, o que se nota é que a leitura superficial do documento ou a dificuldade de adaptar novas idéias às práticas cristalizadas de ensino têm como resultado algo que nem chega a ser uma mistura, mas uma sobreposição de concepções e metodologias de ensino, às vezes até contraditórias e excludentes.

3.3 Conclusão final

Modelo transmissivo e linear de aprendizagem; texto com papel secundário, em vez de ser o objeto de ensino principal; não desenvolvimento de capacidades leitoras; ênfase na memorização; discurso autoritário; aluno passivo e professor excluído do processo de aprendizagem – eis alguns dos elementos que vimos observando nos manuais didáticos analisados e que confirmam a hipótese de que, com raras exceções, os livros didáticos de literatura têm reforçado as práticas cristalizadas de ensino nessa disciplina.

Evidentemente, não se pode tomar esse dado unilateralmente. Se os livros analisados apresentam esses problemas e estão entre os mais vendidos, é sinal de que atendem a uma expectativa do mercado. Por outro lado, a cada ano milhares de novos professores entram no mercado de trabalho e, com certeza, fazem uso de livros didáticos para preparar suas aulas.

Nessa dúvida sobre quem nasceu primeiro, se o ovo ou a galinha, o certo é que os materiais didáticos reforçam as práticas cristalizadas de ensino e comprovam o que vimos afirmando desde o início: nas aulas de literatura, circula

um discurso *sobre* o literário, geralmente de base historiográfica, produzido pelo professor e/ou pelo autor didático. Entretanto são poucas as oportunidades em que o aluno é efetivamente convidado a ler e produzir literatura, ou a se constituir como leitor autônomo.

CAPÍTULO 4: LITERATURA NA ESCOLA: ENTRE O TRADICIONAL E O OFICIAL

Nos capítulos anteriores, observamos que, entre as “práticas cristalizadas” de ensino de literatura, está a abordagem historiográfica. Ensinar a literatura brasileira, ou a brasileira e a portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas que, para muitos professores, é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa. É o caso, por exemplo, da professora 4 da pesquisa apresentada no capítulo 1, para quem é impensável uma metodologia de ensino diferente daquela que ela vem utilizando, ou seja, a abordagem historiográfica da literatura, com a descrição das séries literárias.

A fim de compreender como e quando se instituiu nas escolas brasileiras essa forma de abordar a literatura, este capítulo se propõe a fazer um rápido levantamento histórico, tomando como base alguns documentos, como os planejamentos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases (1971 e 1996), incluindo os seus respectivos pareceres e resoluções; e, finalmente, os últimos documentos publicados pelo MEC a fim de desenvolver, aprofundar e difundir as propostas da reforma de ensino da LDB 9394/96: as *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio* (1998), os *Parâmetros curriculares nacionais* (1999) e os *Parâmetros curriculares nacionais + Ensino médio* (2002).

4.1 A tradição retórico-poética *versus* história da literatura

Em todo o período colonial e em boa parte do século XIX, os estudos literários tiveram destacada importância no currículo escolar e fizeram parte do **modelo humanista** de educação, introduzido no Brasil pelos jesuítas.

De acordo com Henri-Irenée Marrou (1973), o modelo humanista de educação teve raízes na Grécia Antiga, por volta dos séculos III e II a.C., prolongou-se durante a Antigüidade latina, encontrou acolhida na reforma

educacional empreendida por Carlos Magno na França durante a Idade Média (séc. IX), ganhou força durante o florescimento do Humanismo italiano (séc. XIV e XVI), durante o Renascimento (séc. XVI) e o Neoclassicismo (séc. XVIII), e chegou ao século XIX com grande força nos currículos escolares das escolas de quase todo o mundo ocidental.

Do ponto de vista pedagógico, compreende-se o modelo humanista de educação como aquele que se volta para a *formação integral* do ser humano, isto é, para a aquisição de uma *cultura geral* ou *universal*, que é ou pode ser comum a todos. Com disciplinas como latim, grego, artes, letras e, dentro destas, gramática, retórica e poética, a educação humanista se opõe a outro modelo de educação, o que se volta para a preparação profissional ou para o exercício de tarefas especializadas.

Até a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino brasileiro durante o período colonial dedicou especial atenção às Humanidades, optando claramente pelos modelos europeus de educação e ignorando as peculiaridades das crianças e dos jovens nascidos no Brasil, fossem índios, mestiços ou filhos de portugueses.

De acordo com Serafim Leite, biógrafo da Companhia de Jesus, o programa escolar trazido pelos jesuítas, em meados do século XVI, seguia o programa do Colégio de Évora, no qual “dominavam os estudos gramaticais e literários, e os retóricos, naturalmente, fundados exclusivamente nos autores latinos” (BRANDÃO, 1988. p. 47.).

O quadro a seguir, descrito pelo biógrafo, ilustra a forte presença humanista nos currículos escolares brasileiros da época :

“Retórica: o 6º livro da *Eneida* de Virgílio; o 3º livro das *Odes* de Horácio; Cícero, *De Lege Agraria*, e *De Oratore*; em grego, os *Diálogos* de Luciano.

Humanidades: *De Bello Galico* de César, o 10º livro da *Eneida*, e Gramática grega.

1ª Classe de Gramática: o 5º livro da *Eneida*, a *Retorica* do P. Cipriano Soares, e o Discurso *Post Redittum* de Cícero.

2ª Classe de Gramática: Cícero, *De fficiis*; Ovício, *De Ponto*.

3ª Classe de Gramática: Ovídio, *de Tristibus*, e *Cartas* de Cícero.

4ª Classe de Gramática: *Cartas Familiares* de Cícero e 2ª Parte

de Gramática Latina.

5ª Classe de Gramática: Rudimentos da Gramática Latina, com uma seleção das Cartas de Cícero.”

(Idem, p. 48.)

Com a Independência do Brasil, a Constituição de 1823 determinava a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Apesar disso, a lei não era cumprida e a educação esteve, durante quinze anos, nas mãos do considerado “econômico e eficiente” método Lancaster, que consistia em atribuir aos alunos “mais inteligentes” a tarefa de ensinar seus conhecimentos aos colegas.

A primeira iniciativa concreta de organizar o ensino geral no Brasil pós-Independência se deu em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, inicialmente chamado Imperial Colégio Pedro II. Com um colégio que tinha o nome do próprio imperador, e que às vezes era supervisionado pessoalmente por ele, pretendia-se criar uma escola secundária que fosse modelo não apenas para as escolas públicas, mas também para todas as escolas secundárias do país, incluindo o grande número de escolas particulares existentes.

A presença humanista no programa escolar do Colégio Pedro II era evidente. Comenta Sidney Barbosa:

“O nível de ensino era realmente muito melhor do que outros congêneres, mas como sua função era oferecer à cultura básica necessárias às elites dirigentes, seu ensino prendia-se excessivamente às letras, retórica e gramática, e às humanidades em geral, em detrimento das disciplinas científicas.” (Em PERRONE-MOISÉS, 1988. p. 64.)

Considerando o período de transição que o país vivia, dividido entre as referências culturais européias e as particularidades e necessidades próprias de nossa terra e de nossa gente, o programa do Colégio Pedro II é um reflexo do fenômeno da **dependência cultural**, apontado por Antonio Candido a respeito de certos autores de países colonizados:

“A penúria cultural fazia os escritores se voltarem necessariamente para os padrões metropolitanos e europeus em geral, formando um agrupamento de certo modo aristocrático em relação ao homem inculto. Com efeito, na medida em que não existia público local suficiente, ele escrevia como se na Europa estivesse o seu público ideal, e assim se dissociava muitas vezes da sua terra.” (CANDIDO, 1989, p. 148.)

Assim, guardadas as diferenças entre o âmbito de produção literária e o âmbito educacional, a verdade é que o Colégio Pedro II punha em prática o projeto de D. Pedro II de oferecer à elite dirigente um programa escolar erudito, embora esse programa pouco condissesse com a realidade brasileira, até mesmo com alguns setores burgueses que participavam de nossas elites.

Atualmente, com as competentes pesquisas de Roberto Acízelo de Souza e Marcia de Paula Gregorio Razzini, é possível ter uma visão ampla sobre a vida escolar e as práticas de ensino do Colégio Pedro II no século XIX e parte do século XX. Embora com objetos de pesquisa diferentes — Souza observando a luta entre retórica e poética e historicismo literário, e Razzini observando a presença e a importância da *Antologia nacional* (1895-1969) no ensino de Português e de Literatura na escola secundária brasileira — as duas pesquisas permitem conhecer informações e documentos importantes da época, como a organização das disciplinas, os planejamentos, o tempo escolar, o material didático utilizado, a legislação vigente e até os professores responsáveis pelas disciplinas.

Embora nossa pesquisa tenha objetivos diferentes dos de Souza e Razzini, os dados colhidos por esses pesquisadores serão aqui tomados como referência do ensino de português no país a partir da segunda metade do século XIX.

Em meados do século XIX, o ensino secundário consistia em sete séries ou sete anos. Os quatro primeiros correspondem à segunda fase do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e as três últimas, ao que hoje denominamos Ensino Médio.

O quadro a seguir permite uma rápida visualização dessas mudanças nas três séries finais do ensino secundário da época:

Série	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899/1900	Literatura	Literatura	

(Souza, 1999, p. 32.)

Apesar de o item “Literatura Nacional” só ser incluído oficialmente a partir 1862 (e isso tanto no levantamento de Souza quanto no de Razzini), se examinarmos o próprio programa, que integra os anexos de *O império da eloquência*, de Souza, veremos que esse conteúdo já constava do programa de **1860** e, segundo o pesquisador, já vinha timidamente se manifestando desde o biênio anterior (1858-1859), informação confirmada pelos estudos de Razzini.

Como foge ao interesse desta tese o exame minucioso desses programas, examinemos pelo menos o programa de português de 1860, marco do início da história da literatura nos programas de ensino do Colégio Pedro II.¹⁰

¹⁰ A exemplo de Roberto Acízelo Souza, mantivemos a grafia e a pontuação originais.

Sexto Anno
Rhetorica e Poetica

1. Definição, natureza e vantagens da Rhetorica.
2. Divisão, assumpto e meios que emprega a Rhetorica para chegar a seus fins.
3. Partes do discurso.
4. Grãos do ornato — Pinturas e conceitos.
5. Tropos e figuras.
6. Estylo.
7. Genero demonstrativo.
8. Idem deliberativo.
9. Idem judiciario.
10. Elocução. — Suas virtudes e vicios.
11. Definição, origem e utilidade da Poesia.
12. Versificação.
13. Genero lyrico
14. Idem Didactico.
15. Influencia da Escola Classica.
16. Idem da Romantica.
17. Critica Litteraria.
18. Gosto, bello e sublime.

Livros. — Nova Rhetorica Brasileira de Antônio Marciano da Silva Pontes; em sua falta — Nova Rhetorica de Victor Le Clerc traduzida pelo Dr. Paula Menezes; e Lições Elementares de Poetica Nacional por F. Freire de Carvalho.

Setimo Anno

Rhetorica e Poetica

Exercicios de composição, tanto em prosa como em verso, analyse critica dos classicos portugueses; discursos, narrações, declamações, historia da litteratura portuguesa, e nacional.

Em quanto não houver hum compendio proprio, o Professor fará em preleções um curso de litteratura antiga e moderna, especificamente da portuguesa e da brasileira. Versará o exame oral nas generalidades da litteratura, e o escripto na analyse de algumas obras que tiverem sido apreciadas durante o anno.

Litteratura Nacional

1. Origem da Lingua Porutugeza.
2. Noção e divisão da sua litteratura.
3. Desenvolvimento e progresso durante as duas primeiras épocas.
4. Poetas lyricos
5. Idem de Didaticos
6. Idem Epicos
7. Idem Dramaticos
8. Moralistas e Historiadores
9. Viajantes e Romancistas
10. Poetas Epicos Portuguezes
11. Idem Lyricos Brasileiros
12. Historiadores, Biographos, e Oradores Portuguezes
13. Chronistas Brasileiros
14. Poetas lyricos Portuguezes
15. Idem Brasileiros
16. Dramaticos Portuguezes
17. Idem Epicos Brasileiros
18. Idem Idem Portuguezes
19. Historiadores, Biographos e Monographos Portuguezes
20. Idem Brasileiros
21. Oradores Portuguezes
22. Idem Brasileiros
23. Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura Portuguesa.
24. Idem da Gongoristica.
25. Causas da decadencia da litteratura Portuguesa.
26. Idem do seu renascimento no 18º século.
27. Influencia da Arcadia e da Academia Real das Sciencias.
28. Escola Franceza e reacção archaista.
29. Natureza e reforma de Garret.
30. Idem do Sr. Magalhães.

Livro — Postilla do Professor.

(Sousa, 1999, p. 164-6.)

No biênio anterior ao descrito, embora o programa não especificasse o conteúdo a ser desenvolvido, na parte de Rhetorica e Poetica há uma breve

menção à “historia da litteratura portuguesa, e nacional”, o que nos faz supor que se tratava um programa experimental e que resultou no programa visto acima.

Como se nota no programa de sexto ano de 1860, os conteúdos estão inteiramente relacionados com a tradição do ensino de retórica e poética, incluindo temas como “Estilo”, “Tropos e figuras” e “Gosto, belo e sublime”, entre outros.

No sétimo ano, entretanto, a parte dedicada à retórica e à poética visivelmente perde espaço para a parte de “Literatura Nacional”, que chama atenção pela extensão de seu conteúdo e pelo fato de incluir autores tanto da literatura portuguesa quanto da brasileira. Além disso, surpreende a atualidade dos autores trabalhados, como Almeida Garret e Gonçalves de Magalhães, poetas que, poucos anos antes, tinham fundado o Romantismo em Portugal e no Brasil, respectivamente.

A seleção e a organização dos conteúdos dessa parte do programa permitem notar que há uma clara preocupação em *historiar* a literatura em língua portuguesa, organizando-a com base em dois critérios: o histórico-cronológico e os gêneros literários. É o caso, por exemplo, de itens como “Poetas lyricos”, “Idem Epicos”, “Idem Dramáticos”, “Chronistas portugueses”, que privilegiam os gêneros literários, e itens como “Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura Portuguesa”, “Causas da decadência da litteratura Portugueza”, “Natureza e reforma de Garret”, entre outros, que privilegiam os temas.

Se comparamos os itens entre si, notamos que, apesar de haver o interesse de focar autores que se destacaram num mesmo gênero, de um item para outro há uma clara seqüência histórico-cronológica, como se nota entre os item 23 e 27: “Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura Portuguesa”, “Idem da Gongoristica”, “Causas da decadencia da literatura Portugueza”, “Idem do seu renascimento no 18º século” e “Influencia da Arcádia e da Academia Real das Sciencias”, ou seja, um panorama que vai do final do século XVI até o século XVIII.

No período de 1870-1877, a disciplina explicita no nome a abordagem histórica que a caracterizava desde o início: “Historia da Litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional”.

No programa do 7º ano de 1877, além da *Rethorica* e da *Poetica*, tratadas como disciplinas independentes, ainda constavam outras três disciplinas: *Litteratura*, *Historia da Litteratura Portugueza* e *Historia da Litteratura Brasileira*.

Em “*Litteratura*”, o programa é aberto com a explicitação de seus objetivos:

“Noções sobre as litteraturas estrangeiras que mais ou menos influíram para a formação ou aperfeiçoamento da portugueza: estudo detido das diferentes phases desta e da luso-brazileira.”

Esses objetivos revelam a preocupação do programa em resgatar as origens da literatura em língua portuguesa e compreender o processo de sua formação.

Os conteúdos dessa parte do programa eram as principais manifestações da literatura ocidental, começando pelas literaturas bíblica, grega e latina e, posteriormente, enfocando as principais produções das literaturas francesa, espanhola, italiana, inglesa e alemã entre os séculos XII e XIX.

Os programas da literatura portuguesa e da literatura brasileira, por sua brevidade, convém reproduzir na íntegra:

Historia da Litteratura Portugueza

21. — Resumo da historia da lingua portugueza.
22. — Divisão da historia da litteratura portugueza. 1ª época: século XII – XIV.
23. — 2ª época: seculo XV.
24. — 3ª época: seculo XVI.
25. — 4ª época: seculo XVII.
26. — 5ª época: seculo XVIII.
27. — 6ª época: seculo XIX.

Historia da Litteratura Brasileira

28. — Character nacional da litteratura brazileira; divisão de sua historia. 1ª época: seculo XVI – XVII.
29. — 2ª época: seculo XVIII.
31. — 3ª época: século XIX.

Livros para a aula: *Manual da historia da litteratura portugueza* por Theophilo Braga.

Selecta nacional por F. J. Caldas Aulete, 2ª parte (Oratoria)

Poesias selectas por Midosi

O compendio de litteratura estrangeira e brasileira que for approvedo pelo Governo.

(SOUZA, 1999, p. 174-5.)

Essa descrição é de relevante importância para esta pesquisa, uma vez que apresenta semelhanças com o ensino de literatura que se tem praticado em nosso país a partir da década de 1970. Entre as semelhanças, nota-se, primeiramente, a ênfase sobre uma visão panorâmica da literatura, enfocando os cânones da tradição literária. Além disso, a produção literária de cada país é organizada em *épocas* literárias, assim como hoje se organiza em estilos de época ou movimentos literários. Por último, também há semelhança na divisão dos períodos literários. Comparemos a organização dada à literatura portuguesa com a periodização mais comum encontrada nos manuais de literatura do final do século XX:

Trovadorismo: séculos XII-XIV

Humanismo: século XV

Classicismo: século XVI

Barroco: século XVII

Arcadismo: século XVIII

Romantismo: século XIX

A ausência de nomes específicos, como os existentes hoje, para designar cada uma dessas “épocas” se justifica pelo fato de esses nomes serem relativamente recentes na história da cultura e da literatura. Nos séculos imediatamente anteriores ao século XIX, não havia distanciamento histórico suficiente para nomear esses períodos da literatura; além disso, o interesse em classificar, distinguir e nomear os objetos de estudo é um fenômeno tipicamente positivista, que surge no final do século XIX e se firma no século XX.

O programa de literatura brasileira também guarda forte semelhança com a periodização atualmente praticada nas escolas, com a diferença de que a produção da 1ª época (século XVI – XVII) hoje é dividida em duas partes: o Quinhentismo e o Barroco.

As indicações de livros trazem informações importantes quanto ao tipo de material didático utilizado na época: três coletâneas — uma de oratória, uma de poesia e outra de literatura estrangeira — e um manual de história da literatura portuguesa, de Teófilo Braga (historiador português de orientação positivista), que é mais adequado a cursos de ensino superior do que a cursos do ensino secundário. E, por meio dessas indicações, também se fica sabendo da interferência do governo na escolha e indicação de materiais didáticos, exatamente como ocorre hoje com o Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, sistema de avaliação de materiais didáticos criado pelo MEC.

Embora o ensino de gramática não seja o objeto central desta pesquisa, convém observar algumas mudanças que sofre o ensino dessa disciplina, já que, além de ela ser ensinada pelo mesmo professor que lecionava literatura, o processo de mudanças no ensino das duas disciplinas é semelhante.

Por ser considerado conhecimento primário ou básico, o ensino de gramática, até o ano de 1861, segundo Souza e Razzini, foi ministrado apenas no primeiro ano. Dava-se prioridade à literatura, então vista como um conhecimento superior ou uma espécie de coroamento dos estudos de letras, razão pela qual ocupava as séries mais adiantadas.

Em toda a década de 1860, o ensino de gramática permaneceu na série inicial, mas, no sexto ano, acrescentava-se a disciplina “gramática filosófica” que, apesar do nome, incluía conteúdos da gramática normativa. A partir de 1870, a gramática começou a integrar o programa de várias séries.

Nos programas anteriores a 1881, não há detalhamento sobre conteúdos de gramática e, em 1878 e 1879, não há indicações de aulas de Português nos primeiros anos do curso, segundo Razzini. Em 1880, há apenas a seguinte indicação para “Portuguez”: “Grammatica philosophia, analyse e exercicios de redacção verbal e escripta”.

Em 1881, entretanto, com a reforma do ministro Barão Homem de Melo, houve um aumento da carga horária da disciplina, que passou então a ser denominada “Portuguez e Historia Literaria”. A parte de “Portuguez” (ou gramática) do programa elenca 29 conteúdos, entre os quais “Glottologia”, “Classificação das

línguas”, “Historia da lingua portugueza” e aqueles que se tornaram “clássicos” nos manuais didáticos das últimas décadas, muitos deles relacionados com a parte de morfologia: “Phonologia”, “Do substantivo”, “Do adjectivo”, “Do pronome”, “Da preposição”, “Da conjunção”, “Elementos de composição”, “Elementos de derivação”, “Themas e raízes”, “Elementos historicos que entram na composição do portuguez”, entre outros.

Ao término do elenco de conteúdos de *Portuguez* e de *Historia Litteraria*, o programa incluía um texto de duas páginas que descrevia os procedimentos a serem tomados pelo professor a ministrar a disciplina. No início do texto se lê:

“O professor de Portuguez e Litteratura geral (historia litteraria) dividirá o tempo lectivo, de modo que o estudo de uma materia não seja sacrificado ao de outra. No ensino do Portuguez, entrará em materia por traços geraes de glothologia; **em seguida applicará as theorias da grammatica geral ao character, genio e physionomia da lingua vernacula sem se deter em discussões metaphysicas e polemicas, dando assim á grammatica o cunho de uma sciencia e não mais de uma arte;[...]**” (Souza, 1999, p. 183. grifo nosso)

Primeiramente, chama a atenção o fato de as duas partes que compõem a disciplina (língua e literatura), apesar de ministradas pelo mesmo professor, serem tratadas como disciplinas independentes, com objetivos, conteúdos e materiais distintos — exatamente como vem ocorrendo nas últimas décadas na maior parte das escolas e dos manuais didáticos.

Além disso, vale notar o interesse de seus autores em dar ao estudo da língua um caráter científico, e não artístico, em consonância com a onda positivista vigente no fim do século XIX. O interesse pela classificação morfológica e pela formação histórica da língua é semelhante ao movimento que ocorre com os estudos literários, que aos poucos deixam de lado o interesse pela retórica e pela poética e passam a cuidar cada vez mais do estudo da história da literatura, envolvendo aspectos relacionados com suas origens, com sua formação e com sua organização em épocas ou estilos de época.

Se, antes, os estudos de Retórica e de Poética incluía uma parte prática, isto é, levavam o aluno a produzir textos orais e escritos nos quais punham em

prática os conhecimentos adquiridos a partir de textos-modelo, o estudo da história literária pressupõe outro tipo de relação com o conhecimento. Primeiramente, a teoria de aprendizagem subjacente que se depreende do programa é a transmissiva, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor está dizendo, como se nota neste outro fragmento do programa de 1881, na descrição dos procedimentos do professor:

“No curso de Litteratura geral (historia litteraria) o professor, depois de ligeiras noções sobre a origem e vulgarisação da escriptura, percorrerá todas as phases historicas das linguas antigas e modernas, succintamente das desconhecidas aos alumnos, mais detidamente das estudadas no Collegio e com o maximo desenvolvimento possivel da portugueza; e fará o resumo da historia litteraria das diversas nações, dando noticia de escriptores e personagens que tenham exercido alguma influencia no mundo das lettras, occupando-se da analyse e apreciação das principais obras individuaes, collectivas, nacionaes, anonymas, etc., das academias, theatros, jornaes e revistas, etc. dos factos que de certo modo interessem á curiosidade dos litteratos”. (Souza, 1998, p. 184.)

Como se nota, é o professor quem “percorrerá todas as fases históricas das línguas”, quem “fará o resumo da história literária” e a análise e apreciação das principais obras. É preciso lembrar que, nessa época, a situação desses professores era bastante diferente da situação em que se encontra nosso magistério neste início de século. Os professores do colégio Pedro II geralmente eram profissionais destacados de outras áreas — como Medicina, Direito, jornalismo, entre outras — e que eram convidados para lecionar na conceituada escola, o que lhes servia como espécie de deferência intelectual e profissional.

A escolha do material didático também estava vinculada a esse quadro de supervalorização da figura do professor. Em sua posição de cátedra, o professor poderia tanto produzir suas próprias “postillas”, já que nenhum outro profissional fora capaz de imaginar um curso com as características que defendia, quanto

adotar uma obra já publicada, mas evidentemente compatível com o grau de profundidade que pretendia.

De qualquer modo, fica claro que o aluno não participava do processo de construção do conhecimento, tanto por causa da extensão dos conteúdos de literatura, quanto por causa da metodologia do ensino, que não promovia a “análise e apreciação” propriamente dita das obras consagradas pelo cânone, mas tão somente uma breve e sucinta apreciação crítica do sábio professor, provavelmente apoiada nas vozes da crítica literária da época.

Se dermos um salto no tempo e observarmos os conteúdos de literatura do programa do Colégio Pedro II de 1949, notaremos que, depois de um vasto elenco de 39 itens, que inclui a literatura de 10 países, há uma observação com os seguintes dizeres:

“Observação importante – Sempre que for possível, far-se-á em sala a leitura comentada de trechos característicos dos autores estudados, ou no original, ou em anthologia adrede publicada.”

Essa observação comprova o caráter meramente ilustrativo do texto literário nas aulas e confirma também a hipótese de que a análise e a apreciação do professor não passavam de uma leitura comentada, que privilegiava a leitura pessoal dele, em detrimento da participação dos alunos — exatamente como ocorre em grande parte das aulas de literatura neste início do século XXI, seja no ensino médio, seja no ensino superior.

Ainda no texto de 1881, também se faz menção à parte de produção de texto, nomeada como “redacção”. Veja-se:

“Quanto à redacção, cujos exercícios são recommendados pelo Regulamento vigente, deverá ser ella grammatical, philologica e litteraria, e o professor fará executar de viva voz na aula o trabalho que os alumnos promptificarem por escripto em casa, e velará para que elles se esmerem nas relações logicas da palavras e das phrases, na pureza, propriedade, correcção e clareza das mesmas, e na belleza da dicção”.
(Souza, 1998, p. 184.)

Não há uma parte específica no programa destinada à produção de texto, contudo, como se vê, ela é tratada como um conteúdo à parte, espécie de síntese

das outras partes do programa, já que inclui aspectos da gramática, da filologia, da literatura, da retórica e da poética. Fazia-se a leitura oral do texto, e a correção e a avaliação eram feitas predominantemente de modo oral, ao contrário da tendência vigente em nosso país nas últimas décadas, que supervaloriza o texto escrito.

Fica claro, portanto, que, pelo menos desde 1881, as práticas de ensino de língua portuguesa já eram muito próximas das práticas de ensino que há décadas vêm fazendo parte das escolas brasileiras e que temos chamado de “práticas cristalizadas” de ensino, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação à periodização da literatura em épocas ou estilos de época, seja ainda com relação aos métodos de ensino, ao papel do aluno e do professor no processo de aprendizagem, ao descompromisso com a formação de leitores competentes, aos objetos de ensino, etc.

4.2 A vitória da historiografia literária

Como foi visto no item anterior, pelo menos desde 1858 o programa de língua portuguesa incluía conteúdos de história da literatura, embora a disciplina, como esse nome, fosse introduzida somente a partir de 1870. A partir desse ano, portanto, como aponta Souza (1998), a retórica e a poética conviveram com a historiografia literária durante um período de mais duas décadas, sendo definitivamente eliminadas do programa escolar como disciplinas em 1892, e substituídas pela “História da Literatura Nacional”. Um dos motivos que explicam a supressão dessas disciplinas na escola é eliminação delas, em 1890, dos chamados “Exames Preparatórios”¹¹, espécie de vestibular da época.

A partir de então, alguns conteúdos de retórica e poética passaram a ser tratados em aulas de gramática ou de produção de texto. Em Literatura, nesse

¹¹ Até 1931, não era necessária a conclusão do ensino secundário para ingressar no ensino superior. Apesar disso, o curso secundário do Colégio Pedro II no século XIX subordinava-se inteiramente aos conteúdos e à bibliografia indicados pelos Exames Preparatório, o que não difere do quadro atual. Português só foi incluída como disciplina obrigatória desses exames em 1869; a partir de então, a disciplina passou a ser mais valorizada e a ganhar mais espaço nos programas do Colégio Pedro II.

mesmo ano, a *História da literatura brasileira* (1888), de Sílvio Romero, é adotada como livro obrigatório, permanecendo nessa condição até 1898.

O surgimento da história da literatura nos programas do Colégio Pedro II, a partir de 1860, não foi um fato isolado, mas resultado dos esforços de seus dirigentes e professores de modernizar o ensino de português, atualizando-o em relação ao que já vinha sendo praticado na literatura, na crítica e na historiografia literária.

A opção pela abordagem histórica da literatura, naquele contexto, figurava como uma iniciativa inovadora, atendendo, assim, ao desejo pessoal de D. Pedro II, que desejava modernizar não apenas a educação no país, mas também o próprio Estado.

Considerando que muitos dos professores do colégio — como Gonçalves Dias, por exemplo — eram vultos de renome nesses meios culturais, era natural que levassem para a sala de aula temas caros ao projeto romântico, como a questão da identidade nacional ou da independência cultural e literária, entre outros, principalmente considerando o público do Colégio Pedro II, jovens oriundos das camadas privilegiadas da sociedade brasileira.

Naquele momento, pela falta de materiais didáticos que atendessem a essa nova demanda e também pela falta de uma tradição de ensino de história da literatura, o material didático utilizado era em parte produzido pelos próprios professores, o que significava, para muitos deles, uma possibilidade de projeção intelectual. Eram *compêndios, lições, manuais, postilas, tratados*, muitos deles nascidos de teses defendidas para fins de concurso a uma vaga efetiva no próprio colégio, que reuniam lições de retórica e poética, antologia de textos literários e história da literatura.

Durante anos, a *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero, e o *Curso de história da literatura portuguesa*, de Teófilo Braga, foram os livros básicos de ensino de literatura no Colégio Pedro II. Pode parecer estranho aos profissionais da educação de hoje que obras originárias da pesquisa acadêmica, não produzidas com fins didáticos, sejam transpostas para o âmbito escolar, sem mediações, apesar de Sílvio Romero ter preparado uma versão escolar de sua

História. Contudo, se atentarmos para o momento em que isso ocorre, poderemos supor que a razão da adoção não seja somente a destacada qualidade da obra ou a falta de outro material didático mais adequado aos fins didático-historicistas da disciplina. Vivia-se, naquele momento, o declínio do Império e o início da República. O fim da retórica e da poética dos programas literários refletia o triunfo do cientificismo positivista nos diferentes domínios do saber.

A novidade, entretanto, não significa ruptura. A inclinação romântica pela observação, pela documentação, pela datação e divisão cronológica dos fatos são princípios que o positivismo, no final do século XIX, não apenas retomaria do historicismo romântico, mas também levaria ao extremo com as idéias de Taine sobre o meio e a raça.

No Colégio Pedro II, a literatura integra os programas escolares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período que vai de 1912 a 1925, em virtude da reforma do ministro Rivadávia Correia e do decreto 8660 de 5/4/1911, que eliminou as cadeiras de lógica e de literatura para dar lugar às cadeiras de higiene e instrução cívica. Ocorre que, como a literatura brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos “Exames Preparatórios”, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo eliminada do curso secundário.

Em 1925, a reforma do ministro João Luís Alves determina que o curso secundário passe a ter seis anos e sejam introduzidas várias cadeiras, entre elas a de literatura brasileira, que volta a ser exigida no exame vestibular para Direito.

Nas décadas seguintes, a interferência do Estado na condução do ensino e de suas práticas é notável. Resumiremos, a seguir, os fatos mais importantes:

- 1938 – Criação do Conselho Nacional do Livro Didático, cujo papel é examinar e avaliar livros didáticos. A partir de então, a escola estaria proibida de adotar um material didático que não apresentasse na capa um número de registro e o aviso “ Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde” (RAZZINI, 2000. p. 263.)

- 1942 – Reforma de Gustavo Capanema, que institui aulas de português para todas as séries.

- 1943 – Portaria ministerial que expande o programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário.

No programa de 1951, a história das literaturas portuguesa e brasileira pode ser observada a partir da 2ª série do curso colegial. O de 1961 menciona a “análise literária de textos das diversas fases da literatura brasileira e portuguesa”.

Como se pôde notar nesse rápido painel do ensino de literatura de meados do século XIX a meados do século XX, os conteúdos de história da literatura firmaram-se nos programas escolares desde 1858, tornando-se disciplina escolar a partir de 1870. Desde então, como as demais disciplinas, esteve sujeita a diferentes tipos de influência, como as das reformas de ensino empreendidas pelo Estado e a dos materiais didáticos adotados. Com períodos de valorização e expansão, ou de retração ou exclusão do programa escolar, a historiografia literária consolidou-se e legitimou-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistências por parte dos professores.

4. 3 As LDBs recentes e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Se a historiografia literária nos currículos escolares remonta a uma tradição de mais de um século, poderíamos nos perguntar como a legislação educacional mais recente vem lidando com essa questão; se, por exemplo, menciona, referencia ou questiona essa tradição.

Apesar de fugir aos objetivos desta tese analisar a legislação educacional brasileira, tanto a que está em vigor quanto a legislação de décadas passadas, compreendemos que convém ao menos examinar o modo como o ensino de português veio e vem sendo encarado por ela. Por isso, sem a pretensão de esgotar o assunto, passaremos a comentar, pela perspectiva dos interesses desta pesquisa, as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), a lei 5692, de 1971, e a lei 9394, de 1996, bem como algumas de suas resoluções e pareceres. Além disso, examinaremos três documentos que têm sido referência para o ensino médio, desde o final da década de 1990: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para*

o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+).

A escolha desses documentos se justifica por duas razões: a lei 5692/71, pelo fato de ter promovido a polêmica reforma educacional durante o regime militar, cujas conseqüências ainda se sentem hoje; a lei 9394/96 e suas respectivas resoluções e pareceres, por ser a LDB vigente; e os *Parâmetros Curriculares*, por serem a principal referência para a reforma do ensino no curso secundário.

4.3.1 Lei 5692/71

Publicada em 1971, durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici, a lei 5692 foi concebida no auge do regime militar (1964-1985), ou seja, no período de maior intolerância política, que contou com a decretação do AI5, a instituição da censura aos meios de comunicação e às artes, a cassação de professores universitários e políticos, perseguições e exílio.

Entre outros aspectos, a lei ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos no Ensino Fundamental (antigo 1º grau); unia História e Geografia numa única disciplina, Estudos Sociais; no Ensino Médio (antigo 2º grau), dividia as disciplinas em duas partes, as de educação geral e as de habilitação profissional (havia mais de 130 habilitações possíveis), inviabilizando dessa forma o ensino de Filosofia por “falta de espaço”.

Observemos o primeiro artigo da lei:

“Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (MEC, 1971, p. 5.)

Como se nota, a lei tinha por meta atingir três objetivos. O primeiro deles, “o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização”, mantém a tônica de leis anteriores, segundo as quais a educação é um processo libertador, capaz de levar o indivíduo à realização pessoal. Suas bases são a concepção humanista de educação, calcada na “formação integral” do indivíduo,

exatamente como se lê no Art. 21 do Capítulo III da lei: “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. (Idem, p. 8.)

O segundo deles, a qualificação para o trabalho, é perfeitamente compatível com o momento econômico que o país vivia. No final da década de 1960 e início da década de 1970, vivia-se o chamado “milagre econômico”, resultado de uma política econômica que, contando com investimentos estrangeiros no setor industrial, arrocho salarial e controle da inflação, provocou um amplo crescimento da produção, do mercado consumidor e, conseqüentemente, da necessidade de mão-de-obra qualificada. A finalidade central da reforma educacional era pôr em prática o acordo MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), segundo o qual o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação de uma reforma educacional. Tratava-se, portanto, de uma reforma tecnocrática, autoritária, construída sem um amplo debate da sociedade e inteiramente submissa à política que os Estados Unidos praticavam em relação à América Latina.

O terceiro dos objetivos, o “exercício consciente da cidadania” — expressão que, depois do regime militar, se tornou quase um lugar-comum no discurso pedagógico libertador — assume um sentido particularmente interessante nessa lei e naquele contexto histórico-social. Ele deve ser lido não de acordo com o conceito que as sociedades democráticas geralmente têm de cidadania — que passa necessariamente pelo respeito à liberdade de expressão e pelo respeito aos direitos fundamentais do homem —, mas de acordo com o ponto de vista dos militares que detinham o poder, segundo o qual seria “consciente” o cidadão que respeitasse as leis e as instituições e trabalhasse para o bem comum, de preferência sem contestar a ordem estabelecida. É nesse espírito de “ordem e progresso” que se justificou a introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica no Ensino Fundamental, Organização Social e Política do Brasil no Ensino Médio e Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores.

As referências da lei ao ensino de Português são breves e ocorrem uma única vez, no artigo 4º, parágrafo 2º:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (Idem, p. 6)

Sem maiores detalhes, a lei faz referência apenas à “língua nacional”, concebida aqui como “instrumento de comunicação” e “expressão da cultura brasileira”. Compatível com a concepção funcionalista de língua que vigorava entre os estudos de linguagem da época, o documento compreende a língua como instrumento de comunicação, motivo pelo qual a disciplina responsável pelo ensino de português passa a ser chamada de “Comunicação e Expressão”. O ensino de literatura, embora não explícito, pode ser subentendido na referência à cultura brasileira, o que nos leva a crer que se trate especificamente de Literatura Brasileira.

As disciplinas são organizadas em dois blocos: as que formam o núcleo-comum e obrigatório e as complementares ou optativas. O detalhamento dessas decisões é feito na Resolução nº 8, de 1º/12/1971, assinada pelo presidente do Conselho Federal de Educação, Roberto Figueira Santos. O artigo 1º desse documento assim determina:

“Art. 1º O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências

§ Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
 - b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
 - c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas”
- (MEC, 1971, p. 17)

Ao expor os objetivos desse núcleo-comum, o documento assim se refere à disciplina de língua portuguesa:

“a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;”

(Artº 3, idem, p. 18.)

O emprego de expressões como “contato coerente”, “manifestação harmônica de sua personalidade”, “Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira”, com letras maiúsculas, revela o ponto de vista do enunciador segundo o qual o processo de aprendizagem deve transcorrer de modo linear e harmônico, sem conflitos. Além disso, o que seria um “contato coerente” do aluno com os semelhantes? E um contato incoerente? A língua é vista como expressão da cultura brasileira, mas seria essa a única razão de estudá-la? Além disso, somente à língua caberia o papel de expressar nossa cultura? Esses elementos revelam uma concepção positivista e nacionalista de língua, de educação e de cultura, compatível com a ideologia do regime político vigente.

No artigo 5º do mesmo documento, o enunciador especifica as disciplinas que deviam ser ensinadas no núcleo-comum do Ensino Médio:

“II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilidades profissionais pretendidas pelos alunos.” (Idem, p.18.)

Nesse artigo do documento, é feita menção a “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, de modo desdobrado, evidenciando uma dicotomia entre língua (gramática) e literatura, e excluindo indiretamente a literatura portuguesa. Essa dicotomia — que não é nova, pois já existia nos planejamentos escolares do Colégio Pedro II no século XIX, conforme exposto anteriormente — legitima e acentua a tendência existente nas escolas durante a década de 1970, marcada pelo espírito tecnicista, de dividir conteúdos e professores de uma mesma

disciplina, a fim de “especializar” (e inevitavelmente fragmentar) ainda mais o ensino. Assim, em língua portuguesa, por exemplo, surgem os professores de gramática, os de literatura e os de redação, muitos deles com materiais didáticos e avaliações específicos. Em outras disciplinas, não é diferente. Em matemática, por exemplo, surgem os especialistas da geometria e os da álgebra; em física, os especialistas da mecânica e os da ótica; em História, em História Geral e História do Brasil, e assim por diante. As pressões do exame vestibular e as aulas dos cursinhos, que dividem cada uma das disciplinas em várias “frentes”, conforme visto no capítulo 2 desta pesquisa, acentuaram ainda mais a fragmentação dos conhecimentos e o enfoque tecnicista de ensino.

Outro documento relacionado com a lei 5692/71, o Parecer nº 853/71, de 12/11/71, vem fechar o conjunto das determinações e especificações pretendidas pela reforma educacional. O objetivo central desse parecer é detalhar a natureza, o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos conteúdos que deviam ser incluídos no núcleo-comum.

Dividindo os conteúdos em duas partes, a de educação geral e a de formação especial, o documento assim se posiciona em relação ao papel de cada uma delas:

“A parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensável a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. [...] Além de sua função específica, a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim, definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de **continuidade**. A parte especial, por sua destinação, caracteriza a **terminalidade**. Conforme os termos expressos da lei (Art. 5º, § 1º, letras **a** e **b**, a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1º grau. A formação especial surgirá após estes “anos iniciais”, de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2º grau.” (Idem, p. 25-26.)

Esse fragmento do Parecer chama a atenção por duas razões: primeiramente, pela afirmação inicial de que a educação geral devia “espelhar” o Humanismo daqueles dias. É contraditória essa afirmação, se considerarmos que

a finalidade da reforma de ensino em questão era justamente a de reduzir a importância do modelo humanista do currículo anterior, que se voltava para a “formação integral” do estudante, e abrir espaço à profissionalização dos jovens, a fim de atender à demanda do mercado. Além disso, a que Humanismo o documento se refere? Poder-se-ia falar em Humanismo numa sociedade regida pela censura e pelo medo, na qual os direitos fundamentais do homem eram desrespeitados?

Em segundo lugar, é explícito no documento o desejo de que a formação especial, profissionalizante, predomine sobre a educação geral. Nesse contexto, caberia a pergunta: qual o espaço da literatura num curso com enfoque predominantemente tecnicista?

Ainda nesse Parecer, ao detalhar os objetivos da lei, o documento assim se refere ao ensino de língua portuguesa:

“A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.” (Idem, p. 30.)

Primeiramente, chama a atenção a concepção de língua que existe no texto, vista como um “instrumento de comunicação” de mão dupla, isto é, que serve para transmitir e compreender idéias, fatos e sentimentos. Nenhuma referência à linguagem ou às linguagens de modo geral, embora essa referência seja feita na Resolução nº 8 de 1º/12/1971, conforme citação anterior. Além disso, de acordo com a visão funcionalista subjacente ao texto, nenhuma alusão ao papel interativo e transformador da linguagem ou à capacidade dela de agir sobre o outro e sobre o próprio sujeito.

Também é importante destacar a importância que se dá à linguagem oral e aos meios de comunicação audiovisuais. Considerando que a televisão se popularizou no país na década de 1960, e que na década seguinte muito se discutia sobre a cultura de massa, era natural que a oralidade fosse destacada no documento. Contudo, não há nenhuma perspectiva de trabalho sistematizado e concreto com a oralidade, por menor que seja.

Além disso, é estranha a dúvida que paira na afirmação “se já não vivemos uma cultura predominantemente oral”. Apesar de nesse momento os programas televisivos — jornais, filmes, novelas, programas de humor — terem conquistado um espaço decisivo na tevê, todos esses textos, embora veiculados oralmente, têm como suporte uma preparação previamente escrita, seja um roteiro de filme ou de novela, seja um conjunto de notícias. É estranho que, num documento oficial do MEC, não se reconheça na sociedade moderna a influência da escrita sobre os textos orais.

Mais adiante, o documento situa o papel da literatura:

“Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que `atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles”. (M. Laloum) (Idem, *ibidem*.)

Esse trecho é particularmente importante para os objetivos desta pesquisa, já que permite inferir o suposto enfoque pretendido para o ensino de língua portuguesa e de literatura brasileira. O texto menciona a “compreensão e *apreciação da nossa História, da nossa Literatura*, da Civilização que vimos construindo [...] (destaque nosso), e afirma ainda que “a Literatura Brasileira não

poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas”. Nesses trechos, é evidente o pressuposto culturalista e historicista com que são vistas a língua e a literatura, dando continuidade à tradição historicista cujas origens remontam ao século XIX, conforme visto.

4.3.2 A lei 9394/96

Publicada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, essa lei traduz o conjunto de preocupações que, na década de 1990, envolveram a sociedade brasileira: espírito de participação democrática, formação para a cidadania e qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho, no contexto da globalização.

A lei organiza o currículo escolar em duas partes: uma base nacional comum e uma parte diversificada:

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia e da clientela. (MEC, 1996, p. 28.)

No Artigo 35, item II, é ressaltado o interesse em preparar o educando “para o trabalho e a cidadania”, para “continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Embora se note a preocupação da lei 9394/96 com a formação e a qualificação profissional do estudante, os objetivos e a ênfase dados a esse aspecto são diferentes dos observados na lei 5692/71. A nova lei prevê na parte diversificada conteúdos relacionados com as especificidades regionais, culturais e econômicas de cada comunidade escolar. Portanto, sem eliminar o caráter eventualmente profissionalizante desses conteúdos, a parte diversificada se abre também para interesses de outra natureza, como a cultural.

Preocupada com a formação integral dos estudantes, a reforma educacional torna obrigatório o ensino de arte e restitui à História e à Geografia sua independência disciplinar.

No que se refere ao ensino de Português no Ensino Médio, são vagas as referências à disciplina em duas únicas ocasiões:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e 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;”

[...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

(Idem, p. 32-33.)

A referência ao ensino de Literatura é feita na menção às “letras” e ao “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”; ao ensino de língua, é feita explicitamente no trecho “língua portuguesa como instrumento de comunicação”, na qual vigora ainda uma concepção funcionalista da linguagem.

A lei é detalhada por vários pareceres e resoluções, como, entre outros documentos, os Pareceres 05/97, 15/98 e 01/99, as Resoluções 3/98 e 2/99 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio*, aprovadas em 1/6/1998, documento que melhor desenvolve os objetivos e os fundamentos teóricos da reforma educacional.

De modo geral, os documentos partem do pressuposto de que vivemos numa sociedade que passa por rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, como decorrência da globalização e da revolução tecnológica. Mediante esse quadro, reconhece a necessidade de se formar um estudante para essa nova realidade, porém não com a visão de que seja prioritária a formação estritamente profissionalizante. Aliás, essa formação pode e deve ser contemplada, porém depois de atendida a formação geral do educando.

Assim, de acordo com o ponto de vista desses documentos, o profissional dos novos tempos deve ser qualificado não apenas quanto aos requisitos técnicos, mas também quanto à sua capacidade de se adaptar a novos contextos sociais e profissionais, de interagir e se comunicar com outras pessoas, de lidar com as tecnologias de ponta e de expressar uma visão democrática, solidária e ética da vida em sociedade.

O objetivo de que o aluno “aprenda a aprender”, por exemplo, é expresso no Artigo 35, item II:

“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.” (*Lei de diretrizes e bases*. ME, 1971, p. 32.)

Ressentindo a velocidade, a quantidade e a baixa qualidade de informações que circulam no mundo contemporâneo, a lei critica a fragmentação do saber e estimula um ensino que aproxime e integre as áreas do conhecimento, como um verdadeiro “resgate do humanismo”. Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a linguagem ou as linguagens passam a ser vistas como um importante meio tanto para a construção de significados e conhecimentos, quanto para a constituição da identidade do estudante. Além disso, a linguagem verbal passa a ser por excelência a ferramenta natural da interdisciplinaridade.

4.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

A fim de detalhar os objetivos da reforma educacional nas diferentes áreas e orientar os professores quanto às especificidades de sua disciplina, o governo federal publicou em 1997, depois de várias versões, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) destinados ao ensino fundamental. Rompendo com os velhos paradigmas da educação, a proposta dos PCN se articula em torno de quatro pilares fundamentais propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura)¹²: *aprender a conhecer* (autonomia e continuidade dos estudos), *aprender a fazer* (aplicação dos conteúdos escolares em situações concretas da vida social), *aprender a viver com os outros* (desenvolver atividades em grupo, respeitar as diferenças do outro, desenvolver atitudes e valores como tolerância e pluralismo) e *aprender a ser* (identidade, autonomia, responsabilidade social).

A publicação desse documento coincidia com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), isto é, um programa criado pelo MEC com a finalidade de avaliar e comprar, para as escolas públicas, manuais didáticos destinados ao ensino fundamental. Assim, tanto a publicação dos PCN quanto a avaliação dos livros didáticos fomentaram o debate em torno da reforma educacional, interferindo diretamente na vida escolar. A fim de se sentirem participantes da reforma e atualizadas em relação às mudanças, as escolas públicas e particulares incluíram na pauta de suas reuniões pedagógicas a discussão dos *Parâmetros*, bem como passaram a acompanhar os resultados das avaliações que o MEC fazia dos materiais didáticos inscritos no PNLD. Assim, promover um ensino “de acordo” com os *Parâmetros* passou a equivaler, para professores, coordenadores, diretores, autores didáticos e editores, a um ensino moderno e de qualidade.

Sob a coordenação de Zuleika Felice Murrie, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (PCNEM), na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, foram publicados em 1999, no contexto de efervescência dessas

¹² Essas balizas da reforma educacional brasileira são claramente explicitadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*:

“São quatro os saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico nas três áreas propostas pelos PCNEM e no estrato que as transcende: a cultura, termo aqui empregado em sentido amplo.” (MEC, 2002, p. 23.)

discussões, mas tiveram um impacto bem menor do que o documento similar destinado ao ensino fundamental. Uma das razões pode ser a brevidade do documento, que apresenta uma concepção supostamente inovadora de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve, não criando condições, assim, para que as escolas e os professores repensem com critérios objetivos suas práticas pedagógicas. Outra razão, menos relevante, pode ser o fato de, naquele momento, o MEC não ter ainda uma política para a compra de materiais didáticos para o ensino médio, o que reduziu a intensidade dos debates sobre o referido documento.

Situando o ensino de língua portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento manifesta claramente uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, chegando a fazer a citação explícita de Mikhail Bakhtin. Contudo, ao tratar do papel das linguagens, assim se posiciona:

“Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.” (PCN: Ensino médio. MEC, 1999, p. 23.)

Como se nota, a ênfase sobre o papel social das linguagens recai na concepção de que a linguagem é um “meio de expressão, informação e comunicação”, conceito muito próximo de uma concepção funcionalista da linguagem. A dialogia e a interação, idéias fundantes do pensamento bakhtiniano, estão apenas sugeridas vagamente pelas expressões “situações intersubjetivas” e “contextos e estatutos dos interlocutores”. Aliás, que professor do ensino médio, não sendo um estudante recém-egresso da pós-graduação, poderia compreender o sentido de expressões como essas, que têm base na análise do discurso? Considerando a novidade dessas idéias e o distanciamento da maior parte dos professores em relação às recentes pesquisas lingüísticas feitas na universidade, o documento, como enunciação, estaria levando em conta o contexto em que se insere e o estatuto dos interlocutores, isto é, professores das redes pública e particular? E mais: no restrito universo de quatorze páginas destinadas aos

“Conhecimentos de Língua Portuguesa”, o documento, em si, oferecia subsídios suficientes para estimular o professor a fazer uma revisão profunda tanto de seus métodos de ensino quanto do currículo escolar?

Evidentemente não. Como resultado, a insatisfação dos professores em relação aos PCNEM tornou-se quase uma unanimidade. Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura — conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no ensino médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística e Informática.

As referências feitas diretamente à literatura na parte específica de “Conhecimentos de Língua Portuguesa” são duas:

[...] A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.” (Idem, p. 34.)

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Idem, p. 38.)

Como se vê, o documento levanta questionamentos importantes, mas não os desenvolve. Uma leitura superficial do texto poderia até levar à conclusão de que o MEC reclama a inclusão de Paulo Coelho entre os nomes consagrados da literatura brasileira, o que provavelmente não era a intenção de quem o redigiu. Além disso, de acordo com segundo excerto, a história da literatura é considerada um “conteúdo tradicional”, sem que tenha havido uma justificativa para tal afirmação. Acresça-se ainda o fato de que, se a história da literatura se desloca para segundo plano e a literatura se integra à leitura, então em que consistiria o novo ensino de literatura? O documento não deixa claro o que fazer com os textos literários nem que textos literários deveriam formar uma antologia a ser trabalhada em aula. O professor infere que deve deixar de lado a história da literatura e promover “leituras” de textos literários, mas sob que critérios de seleção e organização?

No quadro “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa”, que integra os PCN, são mencionadas apenas duas habilidades mais diretamente relacionadas com a literatura. São elas:

- 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 das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (Idem, p. 47.)

As habilidades indicadas no primeiro item são coerentes com uma concepção enunciativa da linguagem, mas servem à abordagem de textos em geral, literários e não literários, verbais e não verbais.

No segundo item, com objetivos tão amplos — “Recuperar [...] as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura [...]” — o professor certamente teria dificuldade de saber se vem ou não atingindo esses objetivos pelo modo como tem ensinado literatura. E, se não tem

conseguido, então o que poderia fazer para alcançá-los? O documento oferece poucos subsídios para esse fim.

Quanto à parte final desse item — “[Recuperar] as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” — o que seriam as “classificações preservadas e divulgadas”? Classificar um autor ou uma obra como barrocos ou românticos seria uma forma de recuperar essas classificações? Em caso afirmativo, então em que consistiria a novidade da proposta, já que o ensino de literatura tradicionalmente se tem voltado para a classificação de autores em períodos literários e para o reconhecimento de “características” dos movimentos literários?

A falta de um rumo claro no documento em relação ao ensino de literatura, somada à pouca importância dada por ele à literatura na escola, chegou até mesmo a suscitar certa repercussão entre escritores brasileiros. Claudio Willer, Moacyr Scliar e João Ubaldo Ribeiro, por exemplo, manifestaram-se na imprensa contra a orientação dos PCN¹³. Claudio Willer, na condição de presidente da UBE (União Brasileira dos Escritores) assim questiona o papel e o espaço da literatura no currículo escolar, de acordo com a orientação dos PCNEM:

Aberrações como a difusão de coletâneas de “literatura para o vestibular” e a utilização de fichas de leitura, instrumentos para desestimular o estudante, são anteriores a esses Parâmetros Curriculares. No entanto, estes demonstram que sempre é possível piorar. Na sua versão mais recente, no capítulo sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, a literatura deixa de existir, não apenas como disciplina, mas como campo autônomo do conhecimento, a pretexto de corrigir o modo como, citando esse documento, a disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). [...] Pelo visto, diante das dificuldades para ensinar literatura e resolver problemas metodológicos associados a esse campo (por exemplo: deve-se ensiná-la como série histórica ou adotar algum paradigma, e, nesse caso, qual?),

¹³ Ivanda Maria Martins Silva, na tese *Interação Texto-leitor na escola*, defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2003, cita a publicação, na *Tribuna* de 20/2/2002, de um artigo dos referidos escritores.

escolheram a solução mais cômoda: eliminá-la. (*Jornal da USP*, 11 a 17/3/2002.)

Também surgiram críticas aos PCNEM no meio acadêmico, particularmente de professores envolvidos com o ensino de literatura na universidade¹⁴.

Percebendo as manifestações de insatisfação em relação ao documento, procedentes de diferentes esferas educacionais e sociais, O MEC providenciou a publicação dos *Parâmetros curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+), com o subtítulo de “Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Carlos Emílio Faraco figura no documento como coordenador de área e a redação da parte específica da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” coube a Maria Paula Parisi Lauria.

Retomando princípios e objetivos expostos nos PCNEM e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*, o documento reafirma a orientação cognitivista dos documentos anteriores ao destacar a importância das competências e habilidades para o desenvolvimento do estudante, a partir de três eixos essenciais: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural. Também é visível, no documento, a clara

¹⁴ As professoras Neide Rezende, da Faculdade de Educação da USP, e Maria Helena Nery Garcez, professora de Literatura Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, no número citado do *Jornal da USP* também fazem críticas aos PCNEM. Segundo o jornal, Neide declara que, “no ensino médio, os PCNs não são parâmetros de nada. São genéricos e tocam de forma muito ruim no ensino da literatura. As escolas se reúnem, tentam entender o que não é possível entender.” A professora da Faculdade de Educação diz que está em jogo um novo modelo de ensino da literatura, que antes se prendia muito a épocas e autores, sem que o aluno entrasse em contato direto com os textos. Esse é um modelo fragmentado do século 19, que poderia ser mais apropriadamente considerado ensino da história da literatura.” Na mesma matéria, ainda se lê, a respeito das opiniões de Maria Helena: “Embora os PCNs tenham pontos muito positivos na questão do ensino de português, que não é só língua mas também literatura, esse ensino ficou muito falho” [...] “Toda a ênfase dos PCNs é para uma educação em que se privilegiem as manifestações criativas dos estudantes em representações, composições musicais, canto, dramatizações, etc. Tudo isso é bom? Obviamente, sim. Mas caímos no extremo oposto de negligenciar e de dar pouca ênfase nos estudos literários que fazem refletir, assumir posições analíticas, críticas, amadurecer, em suma.”

finalidade de explicar ou desenvolver alguns trechos dos PCNEM, passando, às vezes, a impressão de que o autor do texto se esforça para “traduzir” alguns trechos obscuros ou mais técnicos dos PCNEM para uma linguagem acessível à maioria dos professores.

Os PCN+ elencam seis conteúdos a partir dos quais devem ser desenvolvidas as competências e habilidades dos estudantes. São eles:

Conceitos

1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital
2. Signo e símbolo
3. Denotação e conotação
4. Gramática
5. Texto
6. Interlocução, significação, dialogismo.

Competências e habilidades associadas aos conceitos

A esses conceitos está associada, sobretudo, a construção das competências e habilidades deste primeiro eixo. O professor poderá encontrá-las na página 135 dos PCNEM. Aquelas competências equivalem, em termos de área, a:

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
2. Ler e interpretar.
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. (*PCN+*. MEC, 2002. p. 39.)

Como se nota claramente na relação de conteúdos, os referenciais teóricos que orientam essa seleção provêm de três modelos teóricos diferentes. Conceitos como *signo*, *símbolo* e outros que aparecem no desenvolvimento do texto (como *índice* e *ícone*) são originários da Semiótica de Pierce. Os conceitos de *denotação* e *conotação*, do segundo item, fazem parte das tentativas de se fundar uma Semiologia, como propunha Saussure, e se prendem a concepções estruturalistas de linguagem; e, finalmente, as noções de *interlocução* e *dialogismo* pressupõem uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, de clara influência bakhtiniana.

A aproximação de diferentes linhas teóricas de pesquisa não é, em si, um problema. O problema passa a existir quando essas teorias apresentam enfoques ou soluções acentuadamente diferentes para um mesmo fenômeno. É o caso, por exemplo, de como a Semiologia e a Análise do Discurso bakhtiniana vêem o problema da construção do sentido. Para a Semiologia, a *denotação* é o sentido comum do signo, o sentido automático, do dicionário, ao passo que a *conotação* é o sentido possível, figurado, *co-textual*, isto é, o sentido que se constrói no contexto imediato.

No próprio documento, os *PCN+*, há uma explicação para o fenômeno da conotação:

“A conotação é a parte do sentido de uma palavra (ou de outro signo) que não corresponde ao significado estrito. Resulta da atribuição de novos significados ao valor denotativo do signo e constitui-se de elementos subjetivos, variáveis de pessoa para pessoa, de contexto para contexto. (MEC, 2002, p. 39.)

A teoria bakhtiniana, por sua vez, trabalha com a oposição entre *significação* e *tema* e vê a construção do sentido do signo por uma perspectiva histórica, social, concreta, que está para além do verbal.

Se a Semiologia olha sobretudo para o signo, observando a multiplicidade de sentidos que ele pode apresentar, denotativa e conotativamente, em oposição a outros signos do mesmo sistema lingüístico, Bakhtin vê a produção de sentido do signo como um processo que apresenta, por um lado, elementos estáveis de construção do sentido (*significação*) e, por outro, elementos que só podem ser definidos na situação concreta de cada enunciação (*tema*). Explica Bakhtin:

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como

fenômeno histórico, possui um tema. (Voloshinov/ Bakhtin, 1929, p. 114-5.)

Assim, de acordo com esse ponto de vista, o sentido final de um enunciado (o tema) depende não apenas do que é dito, mas também de outros elementos que participam da situação de produção do enunciado, ou seja, em que momento histórico se dá a interação, quem são os interlocutores que participam dela, que julgamentos um tem sobre o outro, com que finalidade e em que gênero discursivo o texto é produzido, o papel da entonação, dos gestos, da expressão facial, etc.

Aproximar, portanto, como fazem os *PCN+*, um conceito como *dialogismo*, que pressupõe uma visão mais ampla a respeito do processo de interação por meio da linguagem, de um conceito como *conotação*, nascido de uma concepção estruturalista que se limita a olhar para o horizonte do signo ou do sistema lingüístico, revela, além de falta de rigor teórico, falta de clareza para definir os rumos pretendidos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio.

As incoerências teóricas do documento fazem-se sentir em vários outros pontos. Sem pretender esgotar esses problemas, comentaremos apenas alguns deles, que nos chamaram mais a atenção.

Ao propor que a escola trabalhe com situações que estimulem o protagonismo do estudante, o documento cita um exemplo:

- na produção de um texto narrativo — como um relato, por exemplo — o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele. (Idem, p. 61.)

Neste ponto, o documento parece misturar duas teorias sobre produção textual, bem como confundir tipo de texto com gênero discursivo. Primeiramente, porque apresenta a proposta de que o aluno “se coloque” na situação de quem reconta um fato para escrever um texto narrativo (note-se que o *relato*, o gênero, aparece apenas como exemplo; supostamente poderia ser qualquer outro gênero). Se fosse outro gênero narrativo, como o conto maravilhoso, ainda assim o aluno deveria coloca-se na situação “de quem reconta um fato ocorrido com ele”?

O segundo aspecto é que, de acordo com a proposta de produção textual organizada a partir de gêneros, o aluno não deve *imaginar-se* numa determinada

situação de produção; ele **faz parte** dela, ou seja, ao fazer uma notícia, o aluno é um repórter, mesmo que de um jornal escolar; ao fazer um relato, o aluno relata um fato realmente vivido; ao fazer poemas, ele é de fato um poeta aprendiz. O que geralmente se discute nessa concepção de ensino é como divulgar a produção de textos dos alunos, já que eles não dispõem dos mesmos meios de divulgação dos escritores profissionais.

Embora o documento incentive o ensino de produção textual a partir de uma teoria de gêneros (lembramos que a obra *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin, na qual é desenvolvido o conceito de gênero textual ou discursivo, é incluída na bibliografia do documento), ainda mistura elementos de duas concepções bastante diferentes de ensino. Por exemplo, ao tratar dos procedimentos para o desenvolvimento da competência textual, o documento propõe:

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às **características de gêneros específicos**, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho) (Idem, p. 78.)

Os elementos indicados entre parênteses, como sabemos, fazem parte do tradicional modelo de produção textual centrado no tripé narração-descrição-dissertação. Não que esses elementos não possam ser observados em gêneros específicos; isso é até possível, desde que, antes, sejam observados outros aspectos, estes sim essencialmente constitutivos do gênero, tais como tema, modo composicional, estilo, além de outros aspectos da situação de produção como a identidade e o papel dos interlocutores, o suporte, etc.

No que se refere ao ensino de literatura, especificamente, o documento também deixa dúvidas. Embora os *PCN+* reafirmem de modo geral o ponto de vista dialógico da linguagem literária expresso nos *PCNEM*, parece-nos que o novo documento recua em relação a algumas posições assumidas no documento anterior. É o caso do ensino de história da literatura, que, de acordo com os

PCNEM, deveriam ocupar papel secundário, abrindo espaço para a formação de leitores de literatura.

Nos *PCN+*, entretanto, o enfoque da questão parece ser diferente. Observemos, a seguir, cinco referências ao ensino da história da literatura (grifo nosso):

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. **O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva:** a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso. (Idem, p. 52)

O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. (Idem, p. 65.)

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. **No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura**, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (Idem, p. 66.)

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela **retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade**. (Idem, p. 69.)

[Considera-se mais significativo que] – o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas

as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (Idem, p. 71.)

Com exceção do último excerto, todos os outros pressupõem a inclusão da história da literatura no programa escolar, admitindo inclusive procedimentos antes questionados, como “identificar obras com determinados períodos”. O último excerto é o único que aponta restrições às práticas atuais de ensino de literatura e, mesmo assim, em que aspectos consistiria a mudança? A novidade parece residir em apenas duas palavras: *minuciosamente* e *todas*. De resto, não há novidade. O documento admite trabalhar com a história da literatura, porém sem que haja a obrigatoriedade de abordar *minuciosamente todas* as escolas literárias e seus respectivos autores. Admite também trabalhar com as “obras clássicas” da nossa literatura, a despeito das críticas feitas pelos *PCNEM* a respeito do cânone literário, conforme trecho reproduzido anteriormente:

[...] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (MEC/SEMTEC, 1999, p. 34.)

E essas explicações do documento também não fazem sentido para o professor! Tanto os *PCNEM* quanto os *PCN+* não deixam claro o modo como o professor deve proceder em relação ao cânone literário. O que fazer com a obra de Paulo Coelho? Que resposta dar à pergunta de um aluno, citada nos *PCNEM*: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (Idem.)

De acordo com a proposta dos *PCN+*, continuaremos a ler apenas Drummond, autor de uma “obra clássica”, o que em si é ótimo, porém não incluiremos a obra de Paulo Coelho nem as canções de Zé Ramalho, não por razões de ordem teórica ou pedagógica ou qualitativa, mas por absoluta falta de clareza quanto ao que fazer com elas.

Os *PCN+* propõem organizar os conteúdos de língua portuguesa em torno de *temas estruturadores*. São quatro os temas:

- Usos da língua.
- Diálogo entre textos; um exercício de leitura.
- Ensino de gramática: algumas reflexões.
- O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

(MEC/SEMTEC, 2002, p. 71.)

Pode-se perguntar: qual o espaço da literatura nesses temas estruturadores? Evidentemente, a literatura deverá ser tratada no segundo e no quarto temas. Vejamos como eles são detalhados no documento:

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

(MEC/SEMTEC, 2002, p. 73-4.)

No primeiro quadro, é evidente o interesse pela *intertextualidade*, citada duas vezes como unidade temática. No campo das “competências e habilidades”, entretanto, o item “Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto” é muito genérico e não diz respeito necessariamente ao discurso literário.

Diante disso, supõe-se que o segundo quadro seja aquele que vai tratar das especificidades do ensino de literatura até porque, no campo das “competências e habilidades” a palavra *literário* é empregada duas vezes. No entanto, um rápido exame das unidades temáticas atesta a falta de rumo da proposta. Seria possível estruturar um curso de ensino de literatura a partir destes quatro temas: “funcionamento discursivo do clichê” (a que clichê se refere o documento? Estaria chamando genericamente às recorrências temáticas e formais da literatura de “clichês?”), “preconceito” (refere-se a que tipo de preconceito: literário, cultural, lingüístico? Ou se refere às obras que abordaram esse tema?), “paródia” (esse procedimento intertextual e interdiscursivo deveria ser considerado tema?) e “identidade nacional” (o tema estaria restrito apenas às tradições populares?)?

Entre as competências e habilidades, são apontadas, efetivamente, duas habilidades: comparar (“confrontar”) e analisar. Como ficam as outras habilidades que a disciplina pode e deve desenvolver com seus objetos de ensino, como *identificar, resumir, levantar hipóteses, transferir, deduzir, inferir, justificar e explicar*? Além disso, que competências a disciplina deveria construir a partir do desenvolvimento das habilidades? Recuperar “as formas instituídas de construção do imaginário coletivo” e os “usos literários das tradições populares” são habilidades ou competências? O que significa “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo”? E de que modo fazer isso? Será que a habilidade proposta de “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto”, daria conta de uma empreitada desse porte?

E, por fim, a proposta de tratar a questão da identidade nacional por meio do resgate dos “usos literários das tradições populares” não é clara. O documento se refere aos usos que a literatura oficial fez das tradições populares (por exemplo, a relação entre *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e as lendas e tradições da cultura popular brasileira) ou se refere a usos literários (recursos de expressão literários) presentes nas manifestações artísticas populares (por exemplo, o emprego de redondilhas e decassílabos nos repentes e desafios nordestinos, ou a presença dos temas da cavalaria medieval nas canções do compositor baiano Elomar)?

São louváveis a iniciativa dos PCN+ e os esforços de seus autores no sentido de esclarecer e aprofundar as propostas dos PCNEM. Contudo, como foi demonstrado, os dois documentos carecem de maior discussão e de revisão, a fim ajustar pressupostos teórico-metodológicos ou de esclarecer alguns pontos ainda obscuros.

Enfim, o que se nota no confronto entre as propostas dos *PCN* e as dos *PCN+* quanto ao ensino de literatura é que há vários pontos divergentes entre os dois documentos. Essas divergências podem ser assim sintetizadas:

- Os documentos não apresentam exatamente a mesma posição em relação ao ensino da história da literatura. Se para os *PCN* a história da literatura deve ficar em segundo plano, nos *PCN+* ela é desejável, porém sem o compromisso de cobrir todas as estéticas literárias e todos os autores de cada um desses momentos;
- Os documentos não deixam clara sua posição acerca do cânone literário. Os *PCN* criticam a falta de discussão nas salas de aula em torno do cânone, mas não propõem de forma objetiva a revisão das obras consagradas nem a inclusão de autores “esquecidos” pela história da literatura. Os *PCN+*, por sua vez, propõem a leitura de “obras clássicas” de nossa literatura e não retomam nem aprofundam a discussão sobre o cânone.
- O trabalho com o texto literário e a formação de leitores tornam-se o centro das atividades nas aulas de literatura. Apesar disso, os *PCN+* valorizam o reconhecimento da estética literária a que pertence o texto. São valorizadas as estratégias de contextualização, isto é, de examinar as relações entre o texto e o contexto em que foi produzido.
- Ambos os documentos estimulam a abordagem intertextual e dialógica da literatura, supondo movimentos de leitura que aproximem textos de uma mesma época ou de épocas diferentes. O confronto entre linguagem verbal e linguagens não verbais também é visto positivamente.

4. 5 Conclusão

Neste capítulo, procuramos identificar o momento em que a história da literatura passou a fazer parte do currículo escolar e tornou-se uma disciplina, substituindo a Retórica e Poética. Além disso, tomando como referência o Colégio Pedro II, procuramos conhecer um pouco das práticas de ensino de literatura num período de aproximadamente um século, entre 1850 e 1950. E, por fim, examinamos leis e documentos relativamente recentes, a fim de observar o papel

que a literatura e o ensino de literatura devem cumprir, de acordo com o ponto de vista desses documentos oficiais.

Como conclusão, podemos afirmar que a historiografia literária, como meio de abordar e conduzir o ensino de literatura na escola, constitui uma tradição de ensino de mais de 150 anos. As razões desse sucesso da historiografia serão analisadas e aprofundadas no próximo capítulo desta tese.

Amparada pelo contexto positivista da época e pela própria legislação vigente, a historiografia literária tornou-se nesse período a única referência para inúmeras gerações de professores, que aprenderam e ensinaram literatura com esse tipo abordagem, sem sequer pensar na possibilidade de haver outras formas de abordá-la.

A reforma de ensino promovida pela Lei 5692/71, inspirada numa concepção nacionalista e tecnicista de ensino, favoreceu a permanência da historiografia literária na escola, geralmente trabalhada com ênfase na memorização de períodos, autores, obras, datas, etc. Conforme vimos no capítulo 2 desta tese, é nesse contexto que surge o manual didático, da forma como o conhecemos hoje — com textos, estudos dirigidos e exercícios preparados diretamente para o aluno — ignorando eventual contribuição do professor, supostamente mal formado e despreparado para ministrar as aulas “sozinho”.

O conjunto de documentos publicados a partir da Lei 9394/96, que inclui os Pareceres, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*, apontam para um caminho diferente, de busca do conhecimento significativo para o aluno, de intercâmbio de conhecimentos entre as várias disciplinas, de participação social e compromisso com a cidadania, de integração do estudante ao mundo globalizado e tecnológico, entre outras coisas.

Apesar disso, na área específica de Língua Portuguesa, falta aos documentos que deveriam fomentar o debate sobre a reforma de ensino na disciplina — os PCNEM e os PCN+ — maior desenvolvimento das propostas ou maior clareza sobre conteúdos e metodologia a serem adotados. No caso dos PCN+, inclusive, apesar de seus objetivos e de sua importância, acresça-se o

agravante de que, decorridos dois anos de sua divulgação no site do MEC, é reduzidíssimo o número de professores que conhecem a existência desse documento.

Nos últimos dez anos, durante todo o governo Fernando Henrique e até a presente data, neste fim do primeiro ano do governo Lula, a ênfase na educação tem sido dada principalmente ao ensino fundamental, o que se manifesta em iniciativas concretas do governo como a compra de livros didáticos e os esforços para difundir os *Parâmetros curriculares nacionais*. Já é hora de o ensino médio fazer sua reforma. E, no caso específico do ensino de literatura, se é hora de buscar práticas de ensino mais condizentes com o mundo em que vivemos e com o exercício da cidadania, é hora também de resgatar a importância e a auto-estima da disciplina, perdidas desde a publicação dos PCNEM.

CAPÍTULO 5: HISTORICIDADE E HISTORIOGRAFIA LITERÁRIAS

Histórico é, ao contrário do que diz a convenção, o que ficou, não o que morreu.

Alfredo Bosi

Como se viu no capítulo anterior, a introdução da história da literatura nos programas escolares, no século XIX, rompeu com a milenar tradição clássico-humanista de ensino, centrada nos estudos da retórica e da poética, e há mais de 150 anos vem orientando os estudos de literatura na escola. Quais teriam sido as causas desse sucesso da historiografia no contexto escolar? Que desdobramentos sofreu a historiografia literária ao longo dos séculos XIX e XX e que reflexos esses desdobramentos tiveram sobre o ensino de literatura praticado na escola? A historiografia é um método ruim para ensinar literatura na escola hoje? Por quê? Que historiografia literária a escola tem ensinado?

Neste capítulo, procuraremos responder a essas perguntas e, ao mesmo tempo, apresentar os fundamentos teóricos desta pesquisa — o pensamento de Antonio Candido e Mikhail Bakhtin — que, a nosso ver, podem contribuir para um redirecionamento do ensino de literatura, conforme proposta que apresentaremos no último capítulo.

5.1 Historicidade romântica e historiografia literária

Na cultura ocidental, desde o surgimento do Cristianismo, predominou uma concepção teológica da História, de base judaico-cristã. Essa concepção atravessou a Idade Média e o Renascimento e passou a ser contestada apenas no século XVIII, quando foi submetida à crítica da *razão* pelos filósofos iluministas. Apesar disso, a visão de História do século XVIII ainda se sustentava numa concepção segundo a qual a História seria produto de “vidas ilustres”, isto é, do rei, do filósofo, do sábio, cujas ações poderiam melhorar o homem e a sociedade.

No século XIX, durante o período romântico, essa concepção foi substancialmente modificada. O Romantismo, como expressão artística e cultural da burguesia — classe que, acreditando ser possível mudar os rumos de sua

história, acabou por mudar também os rumos da História — inverteu a visão de História, não a concebendo nem como realização da vontade divina nem como obra de vidas ilustres, mas como resultado de idéias e forças sociais.

A concepção de História, antes universalizante, também se modificou. Os românticos, no século XIX, em vez de civilização, preferiam pensar em cultura, isto é, nas particularidades de uma raça¹⁵ ou de uma nação. Assim, cada povo teria sua própria história, bem como uma história peculiar de sua raça, de seu espírito nacional e de sua cultura, seja nas formas eruditas de expressão artística (nas quais se inclui a literatura), seja nas manifestações culturais populares de tradição oral (o folclore).

Segundo J. Guinsburg (1978), “o Romantismo é um fato histórico e, mais do que isso, é o fato histórico que assinala, na história da consciência humana, a relevância da consciência histórica.” (p. 14.) Daí o desejo do homem romântico de organizar os fatos históricos e classificá-los, renunciando o espírito analítico do positivismo, no final do século XIX.

A visão historicista da realidade que nasce com o Romantismo se integra aos estudos do desenvolvimento dos povos. Afirma Guinsburg:

Ela passa a fazer-se valer com efetividade, não só balizando o movimento histórico por uma datação mais precisa, como plasmando-o em `etapas`, `períodos`, `idades`, o que reúne em estruturas temporais de certa organicidade, e mais ou menos comandadas por denominadores comuns, as ações e os sucessos que fulcram a vida das nações e dos grandes complexos históricos no seu âmbito geocultural [...]. (Guinsburg, 1978, p. 18.)

Para Roberto Ventura (1995), o surgimento da história da literatura no contexto romântico está diretamente relacionado com a formação dos Estados nacionais e com a necessidade destes de fortalecer-se como tal, o que implicava a

¹⁵ Preferimos aqui empregar o termo *raça*, em lugar de *etnia*, por ter sido o termo originalmente empregado durante todo o século XIX, seja no contexto das discussões em torno das relações entre raça e formação das nações (Romantismo), seja no das relações entre raça e meio natural e social (Naturalismo).

valorização e o fortalecimento da *língua* e de suas manifestações como produtos culturais. Afirmar Ventura:

Influenciados pelo historicismo, os filólogos conceberam a história da literatura como processo complexo, determinado por fatores externos e internos, concorrendo com os historiadores políticos, ao procurar mostrar a individualidade “ideal” de uma nação por meio do encadeamento dos fenômenos literários. (Ventura, 1995, p. 39.)

No contexto europeu, a nova ordem social trazida pela Revolução Francesa exigia dos intelectuais a busca de uma identidade nacional, cujas raízes se encontravam naturalmente no passado, particularmente na Idade Média. É o que explica, por exemplo, o interesse do Romantismo português não apenas por temas medievais, cujo ponto alto são os romances de Alexandre Herculano, mas também o interesse pela expressão máxima do Renascimento português, Luís de Camões, figura basilar da cultura e da identidade nacional lusitanas.

No Brasil, a chegada do Romantismo e de seu pendor historicista coincide com o momento em que as questões da identidade nacional estão sendo exaustivamente discutidas, em razão da recente Independência política. Como diz Alfredo Bosi, “o assunto prioritário da geração de intelectuais ativos entre os anos da Independência e os meados do século XIX passava forçosamente pela construção da nova identidade nacional”. (Bosi, 2000, p. 14.)

Para nós, brasileiros, não se tratava apenas de mudar os rumos da ciência histórica, mas de construir nossa própria historiografia. No terreno da literatura, tudo estava por fazer: nossas referências mais importantes ainda eram as lusitanas, não havia uma historiografia literária de autores nacionais nem uma crítica organizada e atuante. sequer tínhamos definido nossos cânones literários, e o incipiente público começava a exercer timidamente o papel que, de acordo com a perspectiva de “literatura como sistema”, proposta por Antonio Candido, seria decisivo para a definição da identidade e da autonomia da literatura nacional.

Assim, o nacionalismo e o historicismo românticos impunham-se entre nós como um caminho mais ou menos natural, que encontrou acolhida tanto na produção literária propriamente dita quanto em áreas afins, como a crítica e a historiografia literária. A escola, como sempre, caminhava na contramão da

história. Distanciando-se da grande discussão que se fazia naquele momento, praticava um ensino essencialmente retórico, aderindo oficialmente ao historicismo literário somente quatro décadas depois, conforme vimos no capítulo anterior.

No âmbito da *produção literária*, a vertente nacionalista do Romantismo brasileiro encontrou no romance sua mais importante manifestação. Dividindo o Brasil em três espaços — a cidade, o campo e a floresta, que deram origem, respectivamente, aos romances urbano, regional e histórico-indianista —, os escritores, em busca da “individualidade ideal” de que fala Ventura, procuraram documentar e descrever as especificidades da paisagem, do homem, da língua e da cultura nacionais como expressão do caráter nacional.

Evidentemente, a “pesquisa” nacional não se limitou ao romance e encontrou expressão em outros gêneros, como a poesia e o teatro. A poesia da primeira geração romântica, aliás, foi fortemente marcada pela pesquisa histórica, pela busca das raízes raciais, culturais e lingüísticas da nacionalidade, o que resultou, por exemplo, na contribuição decisiva de Gonçalves Dias, seja como poeta indianista ou dramaturgo, seja como pesquisador de etnografia e línguas indígenas.

Por sua vez, a *crítica* romântica nacional, tentando desvencilhar-se da forte tradição clássica balizada pela retórica e pela poética, empreendia, segundo Antonio Candido, “um esforço decisivo no setor do conhecimento da nossa literatura, promovendo a identificação e avaliação dos autores do passado, publicando as suas obras, traçando as suas biografias, até criar o conjunto orgânico do que hoje entendemos por literatura brasileira — um cânon cujos elementos reuniu, para que Sílvio Romero o definisse.” (Candido, 1975, v.2. p. 328.)

Já a *historiografia literária* nacional nasceu no Brasil sob a égide de D. Pedro II e do seu interesse de “consolidar a cultura nacional de que ele se desejava o mecenas. Dando todo o apoio ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado nos fins da Regência (1838), o jovem monarca ajudou quanto pôde as pesquisas sobre o nosso passado, que se coloriram de um nacionalismo oratório, não sem ranços conservadores”. (Bosi, 1975, p. 109.)

Os primeiros trabalhos historiográficos publicados, apesar de imbuídos do compromisso de fazer uma história da literatura brasileira que fosse não apenas o registro dos eventos do Império, mas também a expressão de um projeto de construção ideológica, eram feitos precariamente, sem recursos, sem rigor metodológico e às vezes se confundiam com biografias mal acabadas de escritores. Além disso, era comum que o historiador literário, geralmente professor do Colégio Pedro II ou funcionário do Instituto Histórico, ao abordar a literatura contemporânea (o Romantismo vigente), incluísse na coletânea seus pares, colegas de cátedra, de agremiação ou revista literária.

Assim, tendo em vista, por um lado, o nacionalismo romântico e seu afã historicista de organizar e classificar e, por outro lado, a visão romântica de tratar cada literatura de acordo com as particularidades de cada povo e de cada nação, não fica difícil compreender por que os programas de literatura do Colégio Pedro II, a partir de meados do século XIX, incluíam conteúdos de história da literatura em língua portuguesa e, nos anos seguintes, a história da literatura de diferentes países que “mais ou menos influíram para a formação ou aperfeiçoamento da portuguesa”, conforme vimos no capítulo anterior a propósito do planejamento de 1877 daquele colégio.

Além disso, é esclarecedor o comentário de Guinsburg a propósito da tendência do historicismo romântico de partir, organizar e ordenar o tempo em etapas, períodos e idades, o que coincide plenamente com o modo como era abordada a literatura no programa examinado de 1860 do Colégio Pedro II, e com o modo como vem sendo abordada ainda hoje, seja nas aulas do ensino médio, seja nas do ensino superior, seja nos manuais didáticos de literatura para o ensino médio, seja nas obras da historiografia literária moderna, destinadas a pesquisadores e ao ensino superior.

Marisa Lajolo (1995), em ensaio que, entre outros objetivos, visa compreender as relações entre literatura e história da literatura no Brasil pós-1822, afirma:

A história da literatura parece incrustar-se nas instituições do Estado moderno, vínculo este que, na história da história da literatura

européia, desemboca e traduz-se no processo de inclusão das literaturas nacionais e modernas no currículo escolar. (Lajolo, 1995, p. 28.)

Assim, a história da literatura surge no Brasil, no século XIX, vinculada a duas esferas e cumprindo dois objetivos básicos: na esfera acadêmica, participando do projeto nacionalista romântico de definir e documentar as expressões da identidade nacional; na esfera escolar, assumindo um papel didático, e não menos ideológico, de formar os jovens brasileiros a partir dos textos considerados fundadores da cultura brasileira.

Lajolo (1995) também observa que essa “parceria” entre a historiografia literária e ensino já era sugerida pelos próprios nomes das obras publicadas no século XIX:

A aliança escola/história literária manifesta-se, por exemplo, no expressivo número de obras que incluem, em seu título, a expressão “compêndio” ou “manual”: estas, já na denominação, voltam-se para o circuito escolar, selando a parceria escola/história da literatura, parceria que também se sugere pela multiplicação de projetos de história da literatura nos arredores de alterações significativas no currículo escolar (do secundário à universidade), além da já mencionada participação de autores de histórias literárias em diferentes instituições voltadas para a vida cultural, mas sobretudo na sala de aula. (Idem, p. 28.)

5.2 A historiografia literária e o Naturalismo

Se, por um lado, os primeiros historiadores românticos, ao selecionar, organizar e dispor os escritores de nossa literatura em períodos e fases, davam uma demonstração de compromisso com o projeto nacionalista de construção da identidade nacional, por outro lado não se pode esquecer que esses historiadores são responsáveis pela canonização de obras e escritores consagrados pela tradição. Por conta de critérios subjetivos, pessoais e ufanistas que presidiram essa seleção, evidentemente foram excluídos escritores cuja obra diferia do modelo “ideal”. Os conhecidos casos de Joaquim de Sousa Andrade, o

Sousândrade, de Qorpo Santo e de Pedro Kilkerry são apenas alguns exemplos das muitas exclusões que podem ter ocorrido na definição do cânone.

Em seu projeto ufanista de definir um perfil da literatura e da cultura brasileira, a historiografia literária romântica assumiu um *caráter linear e cumulativo*, que teve continuidade no primeiro embate sofrido pelo historicismo romântico: a historiografia naturalista de Sílvio Romero.

Influenciada pelo cientificismo que caracterizou o último quartel do século XIX, representado por correntes como o positivismo, o evolucionismo e o determinismo, a historiografia literária, como lembra Ventura (1995), passou a ser vista como parte da história geral, aproximou-se das ciências naturais, de modo a adotar bases científicas e objetivas.

Hippolyte Taine e Ferdinand Brunetière aplicaram a idéia de evolução à história da literatura, concebida como unidade organizada. Transferiram para a literatura os conceitos biológicos do darwinismo e do evolucionismo, como a lei da *sobrevivência do mais apto* e da *seleção natural*. [...] Ao transpor os métodos das ciências naturais e seus princípios de explicação causal, tais enfoques colocaram, em primeiro plano, os fatores externos e reduziram a singularidade das obras aos fatores extrínsecos ou a um conjunto de “influências”. A história literária ficou sob a égide da evolução, processo teleológico, dirigido a um fim único e predeterminado — o progresso. (Ventura, 1995, p. 40.)

Assim, influenciados pelas correntes científicas da época, a história e a crítica literárias se voltaram para a busca dos elementos sociais e naturais que supostamente explicariam o texto. Se pela perspectiva da historiografia romântica o texto literário era um documento da formação da nacionalidade, pela perspectiva naturalista ele continuou a ter valor documental, porém como documento da formação psicológica de uma raça ou de um século. E seu valor passou a ser medido pelo grau de correspondência entre literatura e sociedade.

No contexto brasileiro, a adesão às correntes científicas era uma forma de, a um só tempo, superar a historiografia e a crítica românticas e modernizar o país, inserindo-o no grande debate que vinha sendo travado no contexto europeu sobre a relação existente entre literatura e sociedade.

Isso explica, segundo Ventura (1995), por que as noções de raça e natureza, de trópicos e miscigenação estão no centro de todo o debate do século XIX sobre a nação brasileira e sua literatura e se manifestam na obra de críticos naturalistas brasileiros como Sílvio Romero, Araripe Júnior e Capistrano de Abreu, entre os mais importantes.

Assim, os primeiros estudos literários que procuram dar conta das complexas relações entre literatura e sociedade foram realizados, no Brasil, por um grupo de intelectuais que, a partir de 1870, organizou-se em torno de um projeto de modernização do país. Civilização e progresso eram os seus lemas e suas armas eram as idéias positivistas, evolucionistas e naturalistas.

Esses críticos, somados a José Veríssimo — que difere do grupo por apresentar uma concepção diferente de literatura, mais centrada no valor estético das obras — formam o grupo de maior projeção intelectual no Brasil do final do século XIX e, coincidentemente, todos eles, além de atuarem na imprensa como críticos, foram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Letras, ou professores do Colégio Pedro II. Essas coincidências atestam a trajetória profissional mais ou menos comum do intelectual brasileiro de Letras na virada do século XIX para o século XX, divididos entre a pesquisa, a crítica literária e o ensino de literatura.

Considerando os espaços de atuação desses intelectuais, não é de estranhar que as aulas de literatura do Colégio Pedro II — modelo para todo o ensino brasileiro da época — fossem um misto de historiografia e sociologia da literatura acrescida de apreciações críticas, já que seus professores, definindo os rumos da historiografia e da crítica brasileira “modernas”, acabavam por definir também os rumos do ensino de literatura na escola.

Muito das práticas de ensino de literatura que vimos chamando de cristalizadas tem sua origem justamente nesse modelo de aula construído no século XIX: o professor, que gozava de uma autoridade reconhecida — pelo fato de ser também escritor, médico, advogado ou jornalista — transmitia aos alunos seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e suas principais expressões literárias. Motivado pelo espírito nacionalista (durante o Romantismo) ou pelo espírito científico (durante o Naturalismo), e apoiado numa concepção conteudista e transmissiva de ensino, o professor abria o leque dos movimentos literários, dos autores e das obras e cumpria seu papel de despertar “nobres” sentimentos de

amor à pátria ou de ensinar “bons usos” da língua por meio de textos de grandes escritores das literaturas brasileira e portuguesa.

Hoje o quadro não é muito diferente disso, a começar pela concepção transmissiva de ensino, pela visão restrita de literatura como “expressão da Cultura Brasileira” (lei 5692/71) e pela rigidez com que se classificam os autores e obras em movimentos, gerações e fases, com o agravante de que o professor atual não tem o mesmo preparo nem o mesmo reconhecimento intelectual e profissional que tinha o professor do ensino secundário no século XIX.

5.3 Os impasses da historiografia e da crítica no século XX

No início do século XX, a historiografia naturalista de Sílvio Romero sofreu um forte questionamento, dando origem a uma cisão na forma de pensar a literatura cujos reflexos se fazem sentir ainda nos dias de hoje. Com o objetivo estrito de delimitar as mudanças significativas que ocorreram no terreno historiográfico durante o século XX e eventuais influências dessas mudanças sobre o ensino de literatura na escola brasileira, apresentaremos, a seguir, um rápido painel das tendências da historiografia e da crítica do período, sem, contudo, pretender esgotar o assunto.

As publicações de *Estudos de literatura brasileira* (1901-1907) e da *História da literatura brasileira* (1916), de José Veríssimo, marcaram um momento decisivo para a historiografia e a crítica literárias nacionais. Diferentemente do enfoque naturalista, que privilegiava os aspectos externos à obra literária, a abordagem de José Veríssimo resgatava a concepção clássica de literatura, centrada na expressão do Belo, e unia-a ao Impressionismo, corrente artística que, vindo das artes plásticas, exerceu forte influência no final do século XIX sobre diferentes áreas da cultura, inclusive a crítica literária.

Desconfiando tanto do critério “documental nacional” quanto do critério “documental naturalista” para a seleção dos textos literários, José Veríssimo procedeu em suas obras a uma seleção mais restrita de autores e obras, destacando o critério estético, conforme lembra Bosi (1975):

Ao crítico paraense interessavam, de um lado o valor da forma, de outro a projeção de constantes psicológicas como a imaginação, a sensibilidade e a fantasia. `Ora, a literatura para que valha alguma coisa,

há de ser o resultado emocional da experiência humana [afirma Veríssimo]”. (Bosi, 1975, p. 282.)

Os critérios da nova abordagem crítica obrigaram um reposicionamento de alguns autores e obras, como Machado de Assis, por exemplo, visto com reserva nos textos de Sílvio Romero pelo fato de, na visão deste crítico, o autor de *Dom Casmurro* não conseguir traduzir em suas obras a realidade brasileira em seus aspectos sociais e étnicos. Contrariando a visão de Romero, Veríssimo entendia que a obra de Machado era, sim, expressão da nacionalidade, mas de um nacional que dialogava permanentemente com o universal. Além disso, segundo Ventura (1995), Veríssimo via na obra de Machado um projeto estético que não se voltava para o leitor do presente, apegado ao modelo realista-naturalista, mas para um leitor ideal do futuro.

Assim, com o matiz impressionista que os estudos literários ganharam no início do século XX, abriu-se uma crise na historiografia literária naturalista, pelo fato de a nova abordagem privilegiar o particular ao coletivo, a criação individual ao “caráter nacional”. Desse modo, o ensaio sobre autores e obras foi aos poucos ganhando o primeiro plano, sobrepondo-se à visão de conjunto da historiografia.

As décadas de 1920-1930 foram palco de um intenso debate de idéias. Ao experimentalismo estético das correntes de vanguarda, somou-se a discussão em torno de um projeto de arte modernista, os embates sobre a nacionalidade e o acirramento das posições político-ideológicas, que iam do fasci-nazismo ao anarquismo e ao comunismo.

Mário de Andrade e Tristão de Athayde, principais expressões da crítica do período, buscaram uma síntese das duas concepções oriundas do século XIX, embora tenha prevalecido em Mário, principalmente, o enfoque nacionalista segundo o qual a obra valia de acordo com sua capacidade de representar a vida brasileira. Depois desses, outros críticos ganharam projeção na década de 1940, como Álvaro Lins e Augusto Meyer, cuja abordagem misturava elementos de psicologia, de estilos de época e um fundo da antiga corrente nacionalista.

Mas, se o ecletismo era uma solução para a crítica, que se firmava cada vez mais no cultivo de ensaios monográficos, o mesmo não se pode dizer da

historiografia literária, cuja missão é reunir e organizar no tempo o conjunto dos estudos individuais. Assim, ela permaneceu durante décadas sem uma obra expressiva que retomasse ou rompesse o impasse criado pela dicotomia das posições de Sílvio Romero e José Veríssimo. Talvez a única exceção seja a publicação de *História da literatura brasileira – seus fundamentos econômicos* (1938), de Nelson Werneck Sodré, obra que, concebida sob as bases do marxismo ortodoxo, acabava por reforçar a tradição romeriana de explicar, de modo determinista, a obra literária pelas circunstâncias do contexto sócio-econômico.

A historiografia só encontrou novas saídas a partir da década de 1950, com publicações que causaram forte repercussão nas duas décadas seguintes e com desdobramentos que chegam até os dias de hoje. De um lado, opondo-se à tradição romeriana, Afrânio Coutinho apregoava o chamado “new criticism”, segundo o qual a qualidade estética da obra deveria ser colocada em primeiro plano, em detrimento de fatores históricos e biográficos, pelo fato de estes serem externos à obra. Na opinião de Alfredo Bosi,

“a nova crítica, teoricamente tão rigorosa na sua exclusão dos chamados fatores externos da literatura, reconstituía, talvez involuntariamente, o esquema eclético, juntando as técnicas da análise estilística e retórica com cânones de interpretação orientados pela idéia de um “espírito de nacionalidade”. (Bosi, 2000, p. 26.)

De outro lado, Antonio Candido e Otto Maria Carpeaux, publicando respectivamente a *Formação da literatura brasileira* (1959) e *História da literatura ocidental* (1958), obras em gestação desde a década de 1940, atuam na direção oposta, historiando e analisando as relações entre literatura e sociedade pela perspectiva do materialismo dialético. Porém, diferentemente do caminho percorrido por Nelson Werneck Sodré, que via a obra como mero decalque das relações sociais, Candido e Carpeaux consideram a literatura como parte de um processo social dinâmico, no qual estão colocadas, ao lado das relações socioeconômicas, as mediações da cultura e da civilização.

Desse modo, mesmo utilizando categorias clássicas do marxismo como *sistema*, *classe* e *burguesia*, esses autores conseguem fazer movimentos de

interpretação e análise que também levam em conta outros aspectos até então desprezados pela tradição marxista ortodoxa, que vão desde as particularidades da sociedade brasileira no período colonial ou no período romântico até as influências do estilo de época, do grupo de escritores e da vida pessoal do artista. Assim, há uma tentativa de aproximar as duas tendências, até então excludentes, o método histórico-sociológico e o estético.

Ciente de que estava propondo uma nova abordagem historiográfica da literatura brasileira, Candido abre sua *Formação da literatura brasileira* com uma Introdução, organizada em cinco capítulos, na qual discute as proposições do método. No terceiro capítulo, o autor defende a perspectiva histórica dos estudos literários e situa o impasse entre a perspectiva histórico-social e o formalismo:

Um esteticismo mal compreendido procurou, nos últimos decênios, negar a validade a esta proposição, — o que em parte se explica como réplica aos exageros do velho método histórico, que reduziu a literatura a episódio da investigação sobre a sociedade, ao tomar indevidamente as obras como meros documentos, sintomas da realidade social. Por outro lado, deve-se à confusão entre formalismo e estética; enquanto aquele se fecha na visão dos elementos de fatura como universo autônomo e suficiente, **esta não prescinde o conhecimento da realidade humana, psíquica e social, que anima as obras e recebe do escritor a forma adequada.** Nem um ponto de vista histórico desejaria, em nossos dias, reduzir a obra aos fatores elementares. (Candido, 1975, p. 30. Grifo nosso.)

Portanto, partindo do ponto de vista de que estética não prescinde dos elementos “externos” à obra literária, Candido procura incorporar no trabalho as contribuições tanto da tradição fundada por Veríssimo quanto da fundada por Romero. Afirma Candido:

A tentativa de focalizar simultaneamente a obra como realidade própria, e o contexto como sistema de obras, parecerá ambiciosa a alguns, dada a força com que se arraigou o preconceito do divórcio entre história e estética, forma e conteúdo, erudição e gosto, objetividade e apreciação. Uma crítica equilibrada não pode, todavia, aceitar estas falsas incompatibilidades, procurando, ao contrário, mostrar que são

partes de uma explicação tanto quanto possível total, que é o ideal do crítico, embora nunca atingindo em virtude das limitações individuais e metodológicas. (Candido, idem, p. 30-31.)

Apesar do esforço de síntese de Candido, nas gerações posteriores de críticos, principalmente nas últimas décadas do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, ainda são nítidas as fronteiras entre as duas facções. À tradição estética de José Veríssimo e Afrânio Coutinho, alinham-se críticos como Haroldo de Campos e João Alexandre Barbosa; à tradição sociológica de Romero, Candido e Carpeaux, alinham-se críticos como Alfredo Bosi, Davi Arrigucci Jr. e João Luís Lafetá, entre outros — isso, claro, guardando as diferenças individuais entre eles, já que a pesquisa de cada um incorporou elementos novos, advindos de sua formação e de seus interesses pessoais.

Apresentamos a seguir um quadro que permite observar, de modo comparativo, os momentos decisivos da historiografia e da crítica nacionais nos séculos XIX e XX:

QUADRO: COMPARAÇÃO ENTRE HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA BRASILEIRAS NOS SÉCS. XIX E XX

	Romantismo	Naturalismo (Sílvia Romero)	Impressionismo (José Veríssimo)	New Criticism (Afrânio Coutinho)	Sociologia da cultura (Antonio Candido, Otto M. Carpeaux)
Concepção de historicidade	● Historicismo Nacionalista	● Historicismo sociológico	● Historicismo impressionista	● Historicismo estético	● Historicismo dialético
Concepção de literatura	● literatura como documento de manifestações particulares que caracterizam a nacionalidade.	● literatura como documento das manifestações da formação étnica.	● literatura como objeto estético.	● literatura como objeto estético.	● literatura como produto da confluência de elementos estéticos e sociais, mediados pela cultura.
Concepção de tempo e historicidade	● conceito cumulativo de tempo; concepção linear da história.	● conceito cumulativo de tempo e evolução; concepção linear da história, que caminha para o aperfeiçoamento.	● concepção não linear da história. Desatreladas das influências do meio, as obras podem dar “saltos” estéticos por mérito dos escritores.	● concepção não linear da história. Desatreladas das influências do meio, as obras podem dar “saltos” estéticos por mérito dos escritores.	● aceita o critério cronológico, mas admite contradições nos períodos e nos autores; visão dinâmica das relações entre a produção literária e a cultura, com inter-relações no passado e no presente.
Enfoque	● enfoque nacional da literatura e da cultura, com vistas a caracterizar o espírito nacional.	● enfoque sociológico da literatura e da cultura, com vistas a caracterizar as particularidades da raça.	● preferência pela abordagem individualizante da obra, em lugar de análises coletivas.	● preferência pela abordagem individualizante de cada obra, em lugar de análises coletivas.	● literatura como sistema, que integra o sistema cultural mais amplo; não despreza os aspectos psicológicos ou particulares de cada autor.
Papel da historiografia e da crítica	● historiografia e crítica comprometidas com o projeto de construção da identidade nacional.	● concepção militante, comprometida com o progresso social e cultural.	● texto como entidade cujo valor estético independe da situação de produção.	● compromisso com a análise imanente da obra literária.	● concepção militante, que visa superar a dicotomia entre formalismo e sociologismo, possibilitando intervenções mais produtoras no processo cultural.

(Elaboração: Cereja, 2004.)

5.4 A transposição didática da historiografia literária

Durante o século XX, enquanto a historiografia e a crítica literárias cumpriam o percurso dos embates ideológicos e estéticos apresentados, a escola esteve alheia a essa discussão, só muito rara e timidamente recebendo seus reflexos. É difícil mensurar o quanto essas discussões influenciaram a escola, mas o mais provável é que, até a década de 1970, nomes como Sílvio Romero, José Veríssimo, Nelson Werneck Sodré e Antonio Candido tivessem o mesmo significado para os professores de Português que têm hoje nomes como os de Antonio Candido, Haroldo de Campos, Alfredo Bosi, Benedito Nunes e Silviano Santiago, ou Piaget, Vigotsky e Bakhtin entre outros. Isto é, o professor reconhece a importância da obra desses intelectuais, mas nem sempre sabe ou consegue transpor as ideias deles às suas práticas cotidianas de ensino.

Depois da década de 1970, com o aparecimento do manual didático com as feições que apresenta hoje, conforme comentamos anteriormente, pode-se dizer que no geral ele, o manual, é que passou a determinar a linha teórica e a metodologia a serem utilizadas nas aulas de literatura. Não é por acaso, pois, que a professora 1 da pesquisa apresentada no primeiro capítulo desta tese, ao ser questionada sobre a linha teórico-metodológica que seguia, disse seguir a linha de Douglas Tufano e Domingos Maia, autores didáticos.

Também não é por acaso que o autor didático José de Nicola, conforme análise apresentada no capítulo 3, dispõe seus comentários críticos ao lado dos comentários de Alfredo Bosi, Araripe Jr., e Hernani Cidade, entre outros, assegurando ao professor, dessa forma, que, mesmo que ele, professor, não vá diretamente às fontes, pelo fato de estar adotando um material didático mais simples ou mais adequado aos seus alunos, o trabalho seguramente está garantido por boas fontes, pois o autor do manual didático recorreu diretamente a elas.

Nesse ponto, tocamos numa questão de fundo do ensino, e não só de literatura, mas do ensino em geral: o problema da *transposição didática* e dos *objetos de ensino*. Como sabemos, a produção científica não pode ser transposta diretamente para a esfera escolar, pois a escola tem objetos e objetivos diferentes

dos da ciência. Além disso, a escola secundária não é nem nunca foi o espaço próprio e específico da produção científica. Os objetos de ensino nela produzidos são, antes de tudo, discursos científico-pedagógicos, diferentes das práticas científicas e dos discursos científicos propriamente ditos, já que produzidos numa esfera social e com uma finalidade distintos.

Assim, o papel que a historiografia literária, por exemplo, cumpre no âmbito científico e acadêmico evidentemente é diferente do papel que ela desempenha na formação de jovens secundaristas, que estão se iniciando nos estudos literários. Mediada pela linguagem, a aula de história da literatura consiste na apropriação de um discurso que versa não apenas sobre a literatura, mas também sobre a própria história da literatura. Ou ainda, mais especificamente, as aulas de literatura, em quase sua totalidade, podem ser consideradas atividades de linguagem cujo suporte é o gênero *historiografia literária*. Contudo, considerado o espaço social escolar e suas especificidades, não se pode dizer que esse gênero seja o mesmo praticado nos livros de historiografia literária.

No Brasil, entretanto, quando se deu a introdução da historiografia literária na escola, a tomar como exemplo o Colégio Pedro II, essas diferenças ficaram um pouco comprometidas, haja vista que, como vimos, muitos professores da escola eram também escritores e críticos literários atuantes. Além disso, em virtude da inexistência de um curso superior de Letras, o curso de Língua Portuguesa em nível secundário tomava as vezes de um curso superior, seja pela extensão dos conteúdos, seja pelo caráter pretensamente científico de que se revestia. Assim, a distância entre o discurso historiográfico e o discurso didático-historiográfico era muito pequena e o espaço escolar confundia-se com o espaço da ciência, principalmente se considerada a forte influência do positivismo sobre a escola secundária no último quartel do século XIX.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, expoentes do grupo que há mais de uma década vêm pesquisando o ensino de língua na Universidade de Genebra pela perspectiva teórica dos gêneros discursivos, comentam a respeito da transposição didática de gêneros discursivos para o universo da sala de aula:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, 1997, p. 4.)

Em outras palavras, quando um gênero é retirado de seu universo de origem e transposto para o universo escolar, ocorrem alterações nas esferas de produção e de recepção que acabam por derivar do gênero oficial um novo gênero. Uma carta pessoal, por exemplo, ao se tornar objeto de ensino e servir de modelo para a produção de outras cartas dos alunos, passa a ter uma situação de produção e de recepção diferente, pois deixa de nascer de uma necessidade comunicativa concreta e social para servir a uma finalidade didática, e isso mesmo que as cartas produzidas tenham interlocutores concretos, como os próprios alunos ou pessoas de fora da escola.

Para Schneuwly e Dolz (1997), “pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”. O objetivo central da escola, no caso, não é a apropriação de um determinado gênero em si, mas a apropriação das práticas de linguagem que resultam na produção desse gênero. Comentam Schneuwly e Dolz:

[...] textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às

exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (Schneuwly e Dolz, 1997.)

No caso das aulas de literatura, a situação é diferente e ainda mais complexa, pois os alunos não são instigados a produzir o gênero historiográfico. Esse gênero medeia as práticas de linguagem, principalmente o discurso didático do professor, mas a produção textual dos alunos consiste em outros gêneros, tais como o seminário, a monografia, as respostas a avaliações escritas, explicações orais — todos eles portadores de muitas marcas do discurso ou do gênero historiográfico.

Na transposição didática da historiografia literária para as aulas de literatura, o foco central passam a ser os *conteúdos* da história da literatura, ou seja, o conjunto de autores de cada estilo de época, suas obras mais representativas, suas características, etc., geralmente ensinados pelo método transmissivo e desenvolvendo quase exclusivamente uma única habilidade, a *memorização*. Tenta-se pôr em prática, portanto, uma historiografia da pior qualidade, já que ela é esquemática, determinista, redutora, simplista.

No âmbito escolar, as tradicionais divergências quanto a questões de método da crítica e da historiografia literárias parecem ter peso menor. Os professores, ao abordarem historicamente a literatura, ou ao fazerem a opção por este ou aquele manual didático que organiza seus conteúdos por uma perspectiva historiográfica, nem sempre têm consciência das divergências teóricas existentes dentro da crítica e da historiografia; ou, se têm consciência, nem sempre as consideram relevantes. A escolha do material didático parece depender mais de outros critérios, como seleção e tratamento dos conteúdos, acessibilidade do material ao aluno, adequação aos vestibulares de hoje, preço, etc. A questão de método em geral não é problema, desde que a obra, é claro, faça uma abordagem historiográfica da literatura.

De qualquer modo, independente de o professor ter consciência do tipo de historiografia que desenvolve em suas aulas, as tensões existentes no âmbito científico e acadêmico de alguma forma se manifestam no universo escolar. Mesmo que diluídas, elas se fazem presentes e se misturam às práticas

pedagógicas e lingüísticas dos professores, que em sua maioria têm preferido, por exemplo, a diacronia à sincronia e uma abordagem supostamente sociológica da literatura à abordagem estética. “Supostamente”, porque, via de regra, o estudo do contexto histórico, como vimos no capítulo 3 desta tese, resume-se na enumeração e num rápido comentário dos fatos mais importantes do período enfocado, sem que sejam estabelecidas relações efetivas entre o texto e o contexto.

A nosso ver, a historiografia literária, em si, não constitui o problema central do ensino de literatura em nosso país. Ela pode trazer contribuições importantes para a compreensão de determinados textos, autores e épocas, da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Análise do Discurso, etc. O problema é que, transformando-se no principal objeto e no principal objetivo do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, desde o último quartel do século XIX, a maior parte das atividades da disciplina, não abrindo espaço a outros tipos de abordagem da literatura, mais condizentes com a realidade e com os objetivos da educação oficial de hoje.

Que a historiografia literária tenha responsabilidades sobre as práticas cristalizadas de ensino, não há dúvida. Contudo, ao se buscar numa nova proposta de ensino de literatura no ensino médio, talvez melhor do que simplesmente eliminá-la dos programas escolares seja examinar que historiografia vem sendo ensinada e como isso vem sendo feito. E, se o objetivo principal do estudo de literatura no ensino médio não é conhecer a historiografia pela historiografia, então que sejam redefinidos os objetivos da disciplina, que, a nosso ver, devem estar comprometidos com a educação para a cidadania, com a formação de leitores competentes de textos literários e com a construção de relações entre esses textos e outros textos (verbais, não verbais e mistos, literários e não literários) que circulam socialmente.

5.5 O nó da historiografia

Um dos problemas da historiografia clássica é a sua tarefa hercúlea de desejar incluir *todos* os textos e autores considerados importantes, e quase sempre obedecendo a critérios discutíveis e mutáveis de cânone de cada época. Privilegiando a quantidade e a diversidade, acaba-se tendo uma visão difusa do conjunto, na qual as obras de maior importância estética — aquelas que representaram, por exemplo, a ruptura ou a renovação de uma tradição — passam a ter, na descrição de um período, a mesma importância de obras menores, que só fizeram repetir o conhecido e o desejável do público médio de cada época.

Vamos dar um exemplo concreto desse problema na situação de sala de aula. Imaginemos que um professor de literatura, com duas aulas semanais, tenha 16 aulas num bimestre para desenvolver toda a poesia romântica. Se se apoiar no material oferecido por qualquer manual didático de literatura, o mais provável é que não faça uma distribuição muito diferente desta: 4 aulas para Gonçalves Dias, 4 para Álvares de Azevedo, 4 para Castro Alves, 2 para Casimiro de Abreu, 1 para Junqueira Freire e 1 para Fagundes Varela. Se o programa incluir literatura portuguesa, então provavelmente teria de diminuir pelo menos 1 aula de cada um dos expoentes para destinar algumas aulas à poesia de Almeida Garret, por exemplo.

A primeira pergunta que poderia nascer dessa divisão é: por que esses autores seriam incluídos e não outros? Por que não seria incluída, por exemplo, a poesia de Gonçalves de Magalhães, a de Bernardo Guimarães ou Laurindo Rabelo, já que foi incluída a poesia de Junqueira Freire? Que critério tem presidido a escolha desses autores nos manuais didáticos e, por consequência, nos programas escolares? Seria a poesia de Junqueira Freire superior à de Bernardo Guimarães? Ou, se o critério não é qualitativo, seria ela ao menos mais interessante aos olhos do leitor adolescente? Ou será que a poesia de Bernardo Guimarães fora excluída porque o autor também costuma ser lembrado como prosador? Ou, pensando no conjunto dos autores, por que incluir a poesia de Junqueira Freire ou a de Bernardo Guimarães? O que se ganha e se perde com isso?

A questão é que, sempre que se escolhem determinados autores e não outros, está-se fazendo um recorte da produção literária de uma época, e é natural que alguns autores fiquem de fora, principalmente se se considerar que os estudos literários na escola não têm, ou, ao menos, não deveriam ter o compromisso de cobrir toda a produção literária de uma época, pois isso pouco acrescentaria ao estudante. Não seria mais significativo para o leitor-aprendiz, por exemplo, se em vez de passar aulas e aulas estudando autores que não representaram um avanço significativo na história da literatura brasileira ou da literatura universal, conhecessem pelo menos parte da obra daqueles que provocaram rupturas ou que fundaram uma nova tradição? Para ficar, ainda, no universo do exemplo dado, será que, em vez de, se destinarem quatro aulas para Casimiro de Abreu, Fagundes Varela e Junqueira Freire, não seria mais produtivo ao aluno se ele conhecesse, em boa tradução, alguns poemas de Lamartine, Byron ou Edgar Allan Poe, Baudelaire, por exemplo, isto é, se conhecesse as fontes que influenciaram não só o grupo de poetas românticos brasileiros, mas sucessivas gerações de poetas brasileiros e estrangeiros posteriores?

De modo geral, os professores de literatura não estão preocupados com essas questões, porque se pautam na tradição do ensino diacrônico da literatura e numa concepção de literatura como expressão da língua e da nacionalidade. Os critérios do recorte literário, aliás, geralmente ficam por conta do manual didático adotado, cuja escolha, inclusive, depende da amplitude do recorte. Assim, tanto será socialmente considerado melhor o curso quanto maior for o número de autores e obras tratados dentro do tempo escolar normal. Trata-se, portanto, de um critério puramente quantitativo, nascido de uma tradição conteudista e positivista de ensino, com o fundo nacionalista da historiografia romântica.

No capítulo anterior, comentamos que os PCN+, de acordo com o nosso ponto de vista, apresentam falta de rigor teórico em alguns pontos e falta de clareza quanto a conteúdos e metodologia de ensino de literatura. Apesar disso, o documento tem um posicionamento correto em vários pontos. Primeiramente, a visão de que a historiografia literária não precisa ser necessariamente excluída dos estudos de literatura na escola, desde que não represente uma camisa-de-

força; em segundo lugar, o documento aponta uma perspectiva dialógica como meio de abordar a literatura, que favoreça o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens e diferentes épocas; e, por fim, a visão de que a literatura é fenômeno que está em relação com seu contexto de produção e que faz parte não apenas da cultura brasileira, mas da cultura universal, abrindo a possibilidade de incluir nos estudos literários textos de autores que representaram um salto decisivo na própria história da literatura.

Essas idéias vêm ao encontro de nosso ponto de vista sobre o ensino de literatura no curso secundário, e a questão que se coloca, que não foi aprofundada pelos PCN+, é como pôr esses pressupostos e objetivos em prática.

Na busca de uma metodologia de ensino de literatura para a escola secundária, pensamos que, se a historiografia literária não é em si um mal, nem mesmo um mal necessário, mas uma alternativa possível e viável de trabalho, uma âncora na qual o professor pode se apoiar toda vez que quer abordar diacronicamente as transformações da produção literária e cultural, caberia então perguntar: qual é a historiografia mais adequada para esse fim, isto é, a menos redutora, aquela que, sem se prender demasiadamente ao critério do tempo e da totalidade dos escritores, permitiria movimentos sincrônicos, ou seja, movimentos de aproximação de escritores e obras de épocas diferentes, mas com projetos estéticos afins? E que fonte teórica pode sustentar esse ponto de vista de ensino?

Além disso, conviria pensar a literatura não apenas como texto ou obra literária, mas também como discurso literário, já que as pesquisas recentes na área de Análise do Discurso têm trazido contribuições importantes para o ensino de literatura, principalmente quanto ao tratamento das relações dialógicas na literatura. E novamente se coloca a questão: que teoria poderia embasar essa forma de abordar a linguagem literária?

Julgamos que, nesse terreno, são indispensáveis as contribuições de dois importantes teóricos da literatura: Antonio Candido e Mikhail Bakhtin. No tópico a seguir, procuraremos mostrar os pontos comuns do pensamento desses dois intelectuais, destacando a visão de ambos sobre as relações entre literatura e

sociedade e, incluindo Hans Robert Jauss, discutindo a possibilidade de se abordar a literatura de modo diacrônico e sincrônico ao mesmo tempo.

Entendemos que essa discussão é necessária, pois constituem os fundamentos teóricos da proposta que apresentaremos no capítulo 6, cuja finalidade é propor uma nova forma de ensinar literatura.

5.6 Diálogos dialéticos: Antonio Candido e Mikhail Bakhtin

Apesar de terem vivido boa parte de suas vidas no século XX, Antonio Candido (1918-) e Mikhail Bakhtin (1895-1975) escreveram em línguas e países diferentes e o mais provável é que um não tivesse conhecimento da obra do outro nos momentos decisivos de sua produção intelectual. Antonio Candido, duas décadas mais jovem que Bakhtin, escreveu seus trabalhos mais importantes entre as décadas de 1940 e 1960, tornando-se no Brasil e em outras partes da América Latina uma das principais referências de nossa historiografia e crítica literárias. Como a maior parte dos intelectuais brasileiros, deve ter tido contato com a obra de Bakhtin apenas a partir da década de 1970, quando os estudos de Kristeva, na França, chamaram a atenção sobre a importância da obra bakhtiniana para os estudos literários.

Antonio Candido é responsável pela teoria da “literatura como sistema”, formulada na Introdução de sua obra mais importante, *Formação da literatura brasileira* (1959), referência obrigatória para os estudiosos de literatura no Brasil nas décadas seguintes e ainda nos dias de hoje. Para ele, determinada cultura só possui um sistema literário efetivo quando existe uma *relação orgânica* entre as obras desse sistema, isto é, quando elas são ligadas por certos elementos que estão para além das afinidades temáticas, lingüísticas e imagéticas. São eles:

[...] a existência de um **conjunto de produtores literários**, mais ou menos conscientes do seu papel; um **conjunto de receptores**, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um **mecanismo transmissor** (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. (Candido, 1975, p. 30. Grifo nosso.)

Candido alinha-se, pois, ao grupo dos historiadores e críticos brasileiros de abordagem sociológica da literatura, porém, diferentemente de seus antecessores,

que compreendiam a literatura como mero documento da sociedade brasileira ou como decalque das relações socioeconômicas, ele a vê como um sistema mediado por outro sistema maior, o da cultura. Das complexas relações entre literatura e sociedade, entre literatura e outras artes e áreas do conhecimento, entre escritor e público, entre forma e conteúdo, é que o crítico constrói seu método dialético de análise, olhando simultaneamente para as relações entre os *elementos internos* e os *elementos externos* da obra literária.

Bakhtin, embora seja reconhecido na Teoria Literária por sua importante contribuição sobre a teoria do romance, em especial sobre o conceito de *romance polifônico* criado a partir da obra de Dostoiévski, ou por seus estudos sobre a obra de Rabelais, nos quais criou o conceito de *carnavalização*, hoje difundido em diferentes áreas da arte e da cultura, foi na verdade um pensador de fronteiras amplas, cuja produção intelectual deixou contribuições decisivas nos campos da Lingüística, da Análise do Discurso, da Estética, da Sociologia da Arte e da Filosofia.

Diferentemente de Antonio Candido, que reúne conhecimentos das mais diferentes áreas — sociologia, história da literatura, crítica literária, psicologia, filosofia, direito, entre outras — para lidar com o texto literário, Bakhtin parece preferir um caminho diferente: utiliza o texto literário para formular e aplicar certos conceitos que servem não apenas para iluminar algumas questões teóricas específicas da literatura, mas também para participar do debate sobre os grandes temas de sua época, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, entre eles a concepção saussureana de língua, o formalismo proposto pelos formalistas russos, a concepção de inconsciente proposta por Freud, certo tipo de marxismo aplicado à análise das obras de arte, que resultaria nas idéias do realismo socialista, e assim por diante.

O conceito de *dialogismo*, por exemplo, desenvolvido a partir de seus estudos de filosofia da linguagem, vem sendo utilizado, neste início do século XXI, em diferentes campos da pesquisa científica, o que permite situar a obra do pensador russo, como lembra Marília Amorim (2001), não na esfera restrita dos

estudos de linguagem, mas no âmbito das Ciências Humanas, já que em todas as disciplinas dessa área é indispensável a noção de alteridade.

[...] nossa primeira hipótese é de que é em torno dessa questão [a alteridade] que, em grande parte, se organiza a produção de conhecimentos.

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar do *outro*. (Amorim, 2001, p. 15-16.)

Além disso, mesmo lidando com noções diretamente relacionadas com os estudos de linguagem, Bakhtin nunca deixou de pensá-los numa dimensão mais ampla como a das Ciências Humanas. Veja-se, por exemplo, o modo como ele pensa o *texto*:

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.). (Bakhtin, 1997, p. 334.)

Comparando as obras de Antonio Candido e Mikhail Bakhtin, nota-se que, apesar das diferenças de contexto e de foco, há vários pontos de contato entre o pensamento dos dois intelectuais no que se refere ao modo como vêm a literatura. Primeiramente, vale ressaltar o interesse de ambos pelas questões relacionadas com a filologia. Não a filologia do ponto de vista estritamente lingüístico, mas da crítica filológica, que, entre outras coisas, se interessa pela origem e pela evolução de determinadas formas e gêneros literários.

Em *Formação da literatura brasileira*, por exemplo, Candido manifestou particular interesse pelo surgimento do romance de formação no Romantismo brasileiro. No conhecido ensaio “Dialética da malandragem”, dá mostras mais uma vez de seu interesse pela gênese dos gêneros da prosa ficcional, contrastando as *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e

Macunaíma, de Mário de Andrade, com a tradição das novelas picarescas espanholas. Outro dado menor, mas não sem importância, são as referências teóricas de Candido que, além de nutrir uma grande admiração pelo trabalho historiográfico e crítico de Sílvio Romero — tido como seu mestre — sofreu outra forte influência da perspectiva crítica de Erich Auerbach, cuja obra reúne elementos da História e da Filologia.¹⁶

Bakhtin, por sua vez, é conhecido pelo interesse e pela profundidade que empreendeu à pesquisa dos gêneros da literatura. Partindo de estudos da sátira menipéica e do diálogo socrático, por exemplo, o escritor russo formulou uma importante teoria sobre a tradição do riso na cultura ocidental, procurando discutir de que modo essa tradição, somada aos gêneros orais, resultou no romance de Rabelais, no fim da Idade Média. Interessado no romance como gênero, Bakhtin chegou até a formular uma tipologia histórica do romance, criando categorias como *romance de viagem*, *romance de provas*, *romance barroco* (com desdobramentos em *romance heróico de aventuras* e *romance sentimental patético psicológico*), *romance polifônico*, etc.

Outra semelhança entre Antonio Candido e Bakhtin é o lugar de onde falam e com quem falam. Bakhtin falava, na década de 1920, tanto com os formalistas russos quanto com os defensores do “método sociológico” de análise literária, representado na Rússia, naquele momento, principalmente por Sakúlin¹⁷. Para Bakhtin, a literatura não podia ser tratada dicotomicamente, como vinha ocorrendo: de um lado a “poética teórica e histórica e seus métodos especiais”; de outro lado, o “método sociológico”, que não conseguia ir além das relações entre a obra e o meio.

¹⁶ Um fato pitoresco, narrado por Jorge Ruedas de la Serna (2003), professor da Universidade Nacional Autónoma do México, confirma a ligação de Candido com essa orientação crítica: muitos anos atrás, certa vez em que Candido estivera no México, o professor mexicano lhe perguntara quem gostaria de ser, caso pudesse nascer novamente. Para surpresa do mexicano, que esperava ouvir como resposta o nome de um socialista, de um escritor ou de um esportista renomado, ouviu “Erich Auerbach”, autor de *Mimesis*, obra voltada para os problemas da *representação artística*, tema de grande interesse na obra de Candido.

¹⁷ Em *Discurso na vida e discurso na arte*, Voloshinov e Bakhtin chegam a citar nominalmente P. N. Sakulin, em cuja obra *The sociological method in the study of literature* (1921), o referido professor distingue duas dimensões na literatura e sua história: a imanente e a causal.

Em “Discurso na vida e discurso na arte” (1926), Bakhtin/ Voloshinov abordam embrionariamente vários dos temas que seriam desenvolvidos nas obras publicadas posteriormente pelo círculo bakhtiniano ou por Bakhtin especificamente, entre eles a relação entre o discurso e a situação extraverbal; as questões que envolvem a autoria e a recepção da obra de arte; a relação entre material, forma e conteúdo nas obras de arte; a avaliação apreciativa dos enunciados e da obra de arte; o papel da entonação na construção do sentido dos enunciados; a relação entre consciência e ideologia. Contudo, a tese principal que o pensador russo pretende provar nesse texto é que, da mesma forma que o discurso, na vida, deve ser pensado tanto em seus aspectos lingüísticos essenciais (seleção lexical, disposição sintática, modalizações, entonação, etc.) quanto nos aspectos extralingüísticos (interlocutores envolvidos, tempo e lugar, conhecimento prévio dos interlocutores sobre o tema do enunciado, etc.) o discurso, na arte, deve ser igualmente pensado com perspectiva dupla, isto é, levando-se em conta não apenas os aspectos que dizem respeito à fatura propriamente dita do objeto artístico mas também as relações entre essa fatura e sua situação de produção.

Também chama a atenção, nesse texto, o enfoque dado por Bakhtin ao texto literário, visto também como *discurso verbal*. Discurso, pelo ponto de vista do autor, é um fenômeno de comunicação cultural que “não pode ser compreendido independentemente da situação social que o engendra, pois participa do fluxo social e se envolve em processos de interação, de troca, com outras formas de comunicação” (Brait, 1999, p. 18.). Visto por essa perspectiva, o texto literário se abre para os estudos de linguagem em geral, saindo da esfera restrita da teoria, da crítica e da historiografia literárias.

No Brasil, na década de 1950, Candido também falava, na Introdução à sua *Formação da literatura brasileira*, por um lado, aos defensores da autonomia da obra de arte, conhecida como crítica imanente, e, por outro lado, à crítica sociológica, de base positivista ou marxista. Conforme já exposto no item anterior deste capítulo, Candido apontava a “confusão entre formalismo e estética” e garantia que estética “não prescinde do conhecimento da realidade humana,

psíquica e social, que anima as obras e recebe do escritor a forma adequada” e concluía que “aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal”. (Candido, 1975, p. 13 e 30.)

Na década de 1960, Candido publica alguns textos com a finalidade de aprofundar certos pontos da discussão teórica encetada na *Formação*, como “O escritor e o público”, “Crítica e sociologia” e “Literatura e vida social”, ensaios que se tornaram paradigmas dos estudos literários nas universidades brasileiras nas décadas seguintes e que, juntamente com outros, foram reunidos e publicados na obra *Literatura e sociedade* (1965). Em “Crítica e sociologia”, Candido retoma a conhecida oposição entre formalismo e abordagem sociológica do texto literário, indo na mesma direção de Bakhtin:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão.

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (Candido, 1980, p. 4.)

Outro aspecto a considerar quanto à semelhança entre os dois intelectuais é a visão que ambos têm das relações entre literatura e cultura. Para Antonio Candido, uma das forças que atuam na formação do sistema literário é a continuidade literária ou a *tradição*, que o autor compara à “transmissão da tocha entre corredores”. Para ele, a transmissão dessa tocha forma “padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, [...] aos quais somos obrigados a

nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização”. (Candido, 1975, p. 24.)

A visão de literatura do autor é, portanto, nitidamente culturalista e dinâmica. Culturalista, porque situa a literatura no âmbito das expressões simbólicas — o “mecanismo transmissor” de que fala o autor em sua teoria de literatura como sistema — e a vê como um fenômeno constitutivo da civilização. Dinâmica, porque resulta da confluência de várias forças — culturais, estéticas, sociais, lingüísticas, históricas — e da influência da própria tradição literária, que implica uma concepção não necessariamente linear e cumulativa de tempo.

Bakhtin, igualmente, situa a literatura como parte da cultura:

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. (Bakhtin, 1997, p. 362.)

E, da mesma forma que Candido, Bakhtin entende que a arte é um fenômeno social cuja fatura (elementos internos) está diretamente relacionada com a situação de produção (elementos externos). Comparemos as posições de ambos:

A arte, também, é imanentemente social. O meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o *estético*, tal como o jurídico ou o cognitivo, é *apenas uma variedade do social*. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma *sociologia da arte*. Nenhuma tarefa “imanente” resta neste campo. (Bakhtin, 1926, p. 2.)

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas [a formalista e a sociológica]. [...] Sabemos, ainda, que o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tomando-se, portanto, *interno*. (Candido, 1980, p. 4.)

E ainda:

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais. [...] A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...]. (Bakhtin, 1926, p. 9.)

Quando isto se dá [considerar os aspectos internos e externos simultaneamente], ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o *externo* se torna *interno* e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, lingüísticos e outros. (Candido, 1980, p. 7.)

Ambos os teóricos, cada um no seu espaço de atuação, puseram em prática seu método de análise em estudos que se tornaram paradigmas dentro da visão dialética da literatura e da cultura. Candido, por exemplo, em análise do romance *Senhora*, de José de Alencar, vê a obra não apenas como um objeto cultural que denuncia as relações de interesse que regiam os casamentos da sociedade fluminense na metade do século XIX, mas também a vê internamente, isto é, observa de que modo o desmascaramento dessa prática social é *representado* esteticamente na obra, sob a forma da tensão moral que rege o andamento da narrativa.

Da mesma forma, são conhecidos os estudos de Bakhtin sobre a obra de Rabelais, nos quais o autor observa em que medida a luta entre a cultura medieval oficial e a cultura popular, própria do final da Idade Média (elementos externos), se relaciona com os elementos internos da obra, tais como seleção vocabular, imagens, incorporação do grotesco e do rebaixamento, do riso e das festas populares.

Mas, se por um lado há afinidades teóricas e proximidade ideológica entre esses dois intelectuais, por outro lado há diferenças que se explicam pelo percurso intelectual de cada um. Candido desde cedo manifestou interesse pela filologia e pela historiografia literária, esta fruto da primeira. Como sociólogo, nutria

forte admiração por Sílvio Romero, a quem considerava mestre e cuja obra tomaria como objeto de exegese crítica, num misto de homenagem e desafio pessoal de superação. Além disso, pretendia chegar, com a *Formação da literatura brasileira*, a uma síntese da histórica dicotomia entre a abordagem estética e a abordagem positivista da literatura.

Marisa Lajolo lembra que os anos 1950, quando ocorreu a publicação da *Formação da literatura brasileira*, foram marcados pelo lançamento de obras importantes no cenário cultural brasileiro e internacional. No Brasil, destacam-se *Historia de la literatura brasileira (prosa de ficção: 1870-1920)* (1950), de Lúcia Miguel Pereira; *Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira* (1951), de Otto Maria Carpeaux; *A crítica literária no Brasil* (1952), de Wilson Martins; *História da literatura brasileira (séculos XVI-XX)* (1954), de Soares Amora; *A literatura no Brasil* (1955-1959), de Afrânio Coutinho; e *Introdução à literatura brasileira* (1956), de Alceu Amoroso Lima — todas elas de alguma forma abordando o “tema da brasilidade” e combinando bem “com um currículo de letras que formata os estudos literários pela tradição da historiografia literária, recortando em nacionalidades os estudos de literatura” (Lajolo, 2003. p. 52.). Esse era, portanto, o contexto cultural e literário no qual se situava a publicação da *Formação*, de Candido, que com essa obra participava do grande debate em torno da nacionalidade e ao mesmo tempo buscava caminhos novos no campo da historiografia literária.

Bakhtin, por sua vez, nunca se interessou pela historiografia literária, embora reunisse condições para isso, em virtude de sua ampla formação cultural, com conhecimento de literaturas de diferentes línguas. Desde cedo, seu trabalho se orientou no sentido de desatar certos “nós” teóricos no campo dos estudos da linguagem e da literatura. Seu horizonte era, portanto, mais largo do que o de Candido, o que não diminui em nada a atuação do intelectual brasileiro.

Antonio Candido vem sendo uma referência obrigatória para a historiografia e a crítica literárias e para os estudos de literatura nas instituições escolares, seja em nível médio, seja em nível superior. Além disso, seus escritos também se situam nos estudos de cultura latino-americana em geral, como atesta a

publicação da obra organizada por Jorge Ruedas de la Serna (2003). Os escritos de Bakhtin, por sua vez, deram um impulso decisivo tanto para a Teoria Literária quanto para a Análise do Discurso e vêm influenciando produções recentes de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Psicanálise, a Fonoaudiologia e a Antropologia, entre outras, além de ser explicitamente mencionado nos documentos oficiais publicados pelo MEC a fim de orientar professores de Língua Portuguesa.

Embora não tenham dialogado diretamente entre si, as obras dos dois autores dialogaram, cada uma a seu modo e em seu tempo, praticamente com os mesmos temas e interlocutores. Aproximá-los é uma tarefa que não apenas permite aprofundar certo ponto de vista sobre a literatura — que tem sido chamado de “sociologia da cultura” — mas também penetrar numa discussão, ainda não superada, das mais importantes da crítica e da historiografia literárias ou do ensino de literatura no século XX: a autonomia ou a contigüidade da obra de arte em relação ao contexto sociocultural.

Antonio Candido, ciente da rigidez dos conhecidos métodos da historiografia e da necessidade de ser efetivamente dialético dentro da perspectiva dialética, alertava na Introdução à *Formação da literatura brasileira*:

“É necessário um pendor, para integrar contradições, inevitáveis quando se atenta, ao mesmo tempo, para o significado histórico do conjunto e o caráter singular dos autores. [...] Por isso, quem quiser ver em profundidade, tem de aceitar o contraditório nos períodos e nos autores, porque, segundo uma frase justa, ele “é o próprio nervo da vida”. (Candido, 1975, p. 31.)

Apesar da consciência manifestada nesse fragmento sobre os riscos de uma historiografia rígida, fechada em seus princípios metodológicos e cega para as contradições, o “nervo da vida”, Candido, na defesa de sua tese de literatura como sistema, concebida a partir do tripé escritor—obra—público, considera que a literatura brasileira tenha se iniciado efetivamente a partir do Arcadismo, no século XVIII, quando as condições essenciais desse tripé (grupo de escritores, público leitor e meio de circulação) estavam minimamente consolidadas. E afirma que toda a produção literária anterior ao Arcadismo seriam, portanto, “manifestações

literárias” do período colonial, sem importância histórica para a formação de nossa literatura:

Período importante e do maior interesse, onde se prendem as raízes da nossa vida literária e surgem, sem falar dos cronistas, homens do porte de Antônio Vieira e Gregório de Matos, — que poderá, aliás, servir de exemplo do que pretendo dizer. Com efeito, embora tenha permanecido na tradição local da Bahia, ele não existiu literariamente (em perspectiva histórica) até o Romantismo, quando foi descoberto, sobretudo graças a Varnhagen; e só depois de 1822 e da edição Vale Cabral pôde ser devidamente avaliado. Antes disso, não influenciou, não contribuiu para formar o nosso sistema literário [...]. (Candido, 1975, p. 24.)

Esse ponto de vista do historiador e crítico deu origem a muitas polêmicas. A última delas, e provavelmente a mais conhecida, foi a empreendida por Haroldo de Campos, que, em *O seqüestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos* (1989), repudia não apenas o ponto de vista de Candido sobre a importância de Gregório para a formação de nossa literatura, mas também seu conceito de historicidade. “Como pode inexistir em `perspectiva histórica´ um autor que é fonte dessa mesma história?”, questiona Campos (p. 43.) Para o poeta concretista, o modelo sistêmico de Candido é redutor e ainda está preso a uma concepção “evolutivo-linear-integrativa” de história, que opta por segregar tudo o que difere do modelo triádico integrativo, escritor—obra—público.

Teria Candido cometido os “exageros do velho método histórico, que reduziu a literatura a episódio de uma investigação sobre a sociedade” (1975, p. 30.), execrados por ele próprio na Introdução de sua *Formação?*

Marisa Lajolo (2003) observa que na *Introdução à literatura brasileira (resumo para principiantes)* (1997), a publicação mais recente de Candido, o autor retoma a questão e desenvolve-a com mais detalhes. Depois de organizar esquematicamente a evolução histórica de nossa literatura em três etapas ou eras — a era das **manifestações literárias**, que vai do século XVI ao meio do século XVIII; a era de **configuração do sistema literário**, do meio do século XVIII à segunda metade do século XIX; e a era do **sistema literário consolidado**, da

segunda metade do século XIX aos nossos dias — Candido formula teoricamente o conceito de *sistema literário*:

Entendo aqui por **sistema** a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: **autores** formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma “vida literária”: **públicos**, *restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem*; **tradição**, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar. (Candido, 1998, p. 13.)

Contra a tese de Candido de que o sistema literário no Brasil só se configurou a partir do século XVIII e de que Gregório de Matos não teria existido literariamente “em perspectiva histórica”, Haroldo de Campos apresenta, como argumento principal, a existência de uma *tradição oral* no Brasil colonial, responsável pela transmissão dos textos de Gregório, apócrifos ou não, até a sua publicação em livro, no século XIX.

No texto de Candido reproduzido acima, escrito quatro décadas depois da publicação da *Formação*, o autor explicita sua concepção de público, formado não apenas pela elite letrada, mas também por aqueles que são capazes de “ouvir as obras”; além disso, destaca a importância da tradição literária como uma das forças constitutivas do sistema literário, atuando sobre o escritor, a obra e o público. Embora o autor se curve à necessidade de esclarecer melhor seu ponto de vista, continua firme em sua posição de considerar que Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira são “manifestações literárias” de uma literatura em formação. Assim se refere Candido a essa produção:

Isolados, separados por centenas e milhares de quilômetros uns dos outros, esses escritores dispersos pelos raros núcleos de povoamento podem ser comparados a vagalumes numa noite densa. [...] No conjunto, eram **manifestações literárias** que ainda não correspondiam a uma etapa plenamente configurada da literatura, pois os pontos de referência eram externos, estavam na Metrópole, onde os homens de letras faziam os seus estudos superiores e de onde recebiam prontos os instrumentos de trabalho mental. (Candido, 1998, p. 18.)

Nessa polêmica, independente de se apoiar esta ou aquela posição, o certo é que, com algumas diferenças, os dois críticos reconhecem as qualidades da poesia de Gregório de Matos. O que se coloca, na verdade, como centro do debate é o conceito de historicidade e o de historiografia literária implícitos em cada uma das posições, trazendo novamente à cena a antiga discussão iniciada quase um século antes por Romero e Veríssimo.

Haroldo de Campos, ao escrever o texto por meio do qual polemiza com Candido, já tinha tido contato com textos importantes para as reflexões em torno da historiografia, como os dos alemães Walter Benjamin¹⁸ e Hans Robert Jauss, citados nominalmente. Apoiado em Jauss, um dos criadores da chamada “estética da recepção”, Campos defende uma *história constelar*, que não seja o mero relato das inclusões feitas pelo cânone, mas a discussão crítica dos processos de inclusão e de exclusão. Desse modo, o dessemelhante deixaria de ser excluído para integrar uma história das descontinuidades da literatura em relação à história da sociedade. Defende Campos:

Uma história onde relevem os momentos de ruptura e transgressão e que entenda a tradição não de um modo “essencialista” (“a formação da continuidade literária, — espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo”, como ela é concebida na Formação, I, 24), mas como uma “dialética da pergunta e da resposta”, um constante e renovado questionar da diacronia pela sincronia. (Campos, 1989, p. 63.)

O trabalho de Jauss começou a se configurar como uma nova teoria da literatura a partir da década de 1970, no auge do estruturalismo. Naquele momento, na Alemanha, também se digladiavam as duas correntes conhecidas do cenário cultural brasileiro: de um lado, a crítica marxista e, de outro, a crítica formalista em sua fase estruturalista.

¹⁸ De Benjamin é citado o texto “Sobre o conceito de história”, que integra o volume 1 de *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. De Jauss são citados os textos “Geschichte der Kunst und Historie” e “Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft”.

Segundo depoimento do próprio Jauss em “Os horizontes do ler”¹⁹ (1987), seu objetivo, ao publicar *A história da literatura como provocação à teoria literária*, era resgatar a compreensão histórica, numa época em que “o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo.” (Jauss, 1994, p. 73.). Guardadas as diferenças de contexto e de enfoque, pode-se afirmar, *grosso modo*, que Jauss também pretendia unir a experiência estética à dimensão histórica, ou o formalismo e o marxismo, como pretendia fazer Candido com sua *Formação*, duas décadas antes. Esclarece Jauss:

A história da literatura como provocação à teoria literária acolheu criticamente ambos os pontos de vista, tentando vencer o abismo entre a contemplação histórica (cega para a forma) e a contemplação estética (cega para a história) da literatura. (Jauss, 1994, p. 73-4.)

Contudo, em vez de Jauss ressaltar os conhecidos elementos da abordagem histórica — ideologia, relações entre a obra literária e a estrutura socioeconômica, por exemplo — lançava luz sobre um aspecto pouco trabalhado pela crítica e pela historiografia: o leitor. Para ele, tanto o formalismo quanto o marxismo sempre ignoraram “o leitor em seu papel genuíno, imprescindível, diz ele, tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a que, primordialmente, a obra literária visa”. (Idem, p. 23.)

Ao olhar para a recepção ou para as recepções da obra de arte — já que uma mesma obra pode ter diferentes formas de recepção, dependendo da época e do público considerado — Jauss acabou por abrir uma nova perspectiva crítica e historiográfica. Partindo do princípio de que a historiografia literária sempre se ocupara da *história da representação*, entende que chegara a vez de se pensar uma *história da recepção*, que rompesse com a descrição objetiva de uma seqüência de acontecimentos de um passado morto e fosse capaz de resgatar a dimensão histórica *viva* da obra de arte, no processo dinâmico das novas

¹⁹ Texto originalmente publicado em agosto de 1987 no jornal alemão *Frankfurt Allgemeine*, no qual Jauss fala sobre sua obra *A história da literatura como provocação à teoria literária*.

interações que sucedem historicamente e da re-significação em sua historicidade própria.

Comenta Jauss:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história.

[...]

Ele [o literário] só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. (Jauss, 1994, p. 25-6.)

Não é sem motivos que Haroldo de Campos se apoiou nas idéias de Jauss para combater a noção sistêmica de literatura defendida por Antonio Candido. No trecho a seguir, Jauss discute as relações entre escritor, obra e público, como se dialogasse com o próprio Candido:

A relação entre literatura e público não se resolve no fato de cada obra possuir seu público específico, histórica e sociologicamente definível; de cada escritor depender do meio, das concepções e da ideologia de seu público; ou no fato de o sucesso literário pressupor um livro “que exprima aquilo que o grupo esperava, um livro que revela ao grupo sua própria imagem”²⁰. A sociologia da literatura não está contemplando seu objeto de forma suficientemente dialética ao definir com tamanha estreiteza de visão o círculo formado por escritor, obra e público. Tal definição pode ser invertida: há obras que, no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de

²⁰ Jauss cita as palavras de Escarpit, autor de *Das Buch und der Leser: Entwurf einer Literatursoziologie* (primeira edição alemã ampliada de *Sociologie de la littérature*), para combatê-las em nota de rodapé.

expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos. (Idem, p. 32-3.)

Quando Candido escreveu a *Formação da literatura brasileira*, seu objetivo não era, como lembra Lajolo (2003), fazer uma história completa da literatura brasileira, mas tão somente focar os momentos decisivos de sua formação, como o próprio título da obra sugere. Por essa razão, despreza tanto a produção anterior ao século XVIII quanto a posterior ao Romantismo, pelo fato de entender que essas produções não participaram dos momentos decisivos da formação de nossa literatura. Assim, dizer que Gregório de Matos não tenha existido literariamente pela “perspectiva histórica” equivale a dizer que, na visão de Candido, o poeta baiano não exerceu influência sobre as gerações seguintes, não fundou uma tradição literária. O crítico pode até ter se enganado nesse caso em particular, pode ter menosprezado a força da tradição oral na cultura baiana colonial, contudo, sua perspectiva histórica admite a possibilidade de uma obra literária exercer influência sobre outra(s) décadas ou séculos depois.

Parece que, pelo fato de Candido estar mais preocupado em definir as condições em que se formou o sistema literário nacional — as relações dialéticas entre escritor, obra e público, no momento de produção — fez com que deixasse em segundo plano as considerações em torno da tradição literária e das relações dialógicas entre autores e obras de épocas diferentes. Contudo, se se pensar em seu ensaio sobre *Memórias de um sargento de milícias*, veremos que o autor, ao abordar a presença do *pícaro* na tradição literária ocidental, fazendo aproximações e contrastes da obra de Almeida tanto com a novela picaresca espanhola renascentista quanto com a rapsódia *Macunaíma*, de Mário de Andrade, não apresenta uma visão fechada de literatura, circunscrita em seu contexto de produção.

Alfredo Bosi, sem mencionar explicitamente a polêmica de Haroldo de Campos com Antonio Candido, indiretamente defende o segundo ao lembrar que a perspectiva cultural de Candido e Carpeaux implica uma noção não seqüencial e cumulativa de tempo. Diz Bosi:

Quem diz cultura diz processo temporal em toda a extensão e compreensão do termo “tempo”. A cultura, diferentemente da infraestrutura material, pode, sempre que estimulada, entreter relações vivas e estreitas com o *passado*, mesmo o mais remoto, graças ao dinamismo da memória, e com o *futuro*, que já existe no desejo e na imaginação.

São relações às vezes dramáticas de atração e repulsão entre o presente e o passado, entre o presente e o futuro, que marcam o ritmo afetivo e intelectual dos produtores de símbolos. [...] (Bosi, 2000, p. 30.)

De qualquer modo, para os interesses desta pesquisa, que não pretende discutir nem historiar os rumos da historiografia e da crítica no final do século XX, mas tão somente de buscar caminhos novos o ensino de literatura, a polêmica Campos-Candido, somada às idéias de Jauss, pode trazer contribuições significativas para a nossa reflexão. E, nesse particular, convém aproximar mais uma vez Bakhtin da discussão, agora confrontando algumas de suas idéias com as teses de Jauss.

Embora Jauss não mencione Bakhtin em seus textos de base, faz uso da palavra *dialogismo*, de extração bakhtiniana, e do conceito que a palavra encerra. Além disso, o conceito de *recepção ativa*, usado para tratar das relações entre a obra e sua recepção, também se aproxima do conceito bakhtiniano de *compreensão ativa*. A concepção de *recepção* de Bakhtin, que pressupõe a recriação e a co-criação da obra de arte por parte dos contempladores, pode ser considerada precursora da estética da recepção. Veja-se, por exemplo, o que ele pensava sobre o assunto em um de seus primeiros textos, de 1926:

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe *isoladamente*; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (Bakhtin/ Voloshinov, 1926, p. 4.)

Além desses aspectos comuns entre as idéias de Bakhtin e Jauss, há outros relacionados com a noção de tempo na historiografia literária. Toda a

pesquisa de Bakhtin, na construção de alguns dos conceitos-chave de sua teoria, como dialogismo, carnavalização, romance polifônico, entre outros, levam em conta a força da tradição cultural, oral e escrita, sobre os produtos culturais. De acordo com o seu ponto de vista de historicidade, determinados temas ou concepções podem ressurgir em épocas futuras, mediante as necessidades socioculturais daquele momento; do mesmo modo, certas formas e gêneros da literatura podem modificar-se, ganhar novos elementos que atendam às necessidades de expressão de um novo momento histórico, bem como podem se transformar em outra coisa completamente diferente de sua forma original.

A visão de historicidade de Bakhtin não é seqüencial, linear e cumulativa. Esse ponto de vista, além de estar na base de toda a sua produção teórica, foi explicitado num de seus últimos textos, “Os estudos literários hoje”, publicado em 1970 — contemporâneo, aliás, das idéias de Jauss. Afirma Bakhtin:

“Não é muito desejável estudar a literatura independentemente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda mais perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que se poderia chamar sua contemporaneidade. Temos tendência em explicar um escritor e sua obra a partir da sua contemporaneidade e de seu passado imediato (em geral nos limites da época tal como a entendemos). Receamos aventurar-nos no tempo, afastar-nos do fenômeno estudado. Ora, uma obra deita raízes no passado remoto. As grandes obras da literatura levam séculos para nascer, e, no momento em que aparecem, colhemos apenas o fruto maduro, oriundo do processo de uma lenta e complexa gestação. [...] (Bakhtin, 1997, p. 364.)

Para Jauss não é diferente:

[...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e “dizer alguma coisa” se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento. (Jauss, idem, p. 40.)

Jauss entende que, em momentos de ruptura, determinadas obras, não aceitas quando de sua divulgação imediata, podem aos poucos criar um público próprio e, assim, alterar o modo de ver o cânone literário. Afirma o autor: “O novo,

portanto, não é apenas uma categoria *estética*. [...] O novo torna-se também categoria *histórica* quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo”. (Jauss, idem, p. 45.)

Bakhtin tem uma visão muito próxima da de Jauss quanto ao poder de ação de uma obra naquilo que chama de “grande temporalidade”. Diz o teórico russo:

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na *grande temporalidade* e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na *grande temporalidade*. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por *inteiro* hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele. (Bakhtin, 1997, p. 364.)

Como síntese da aproximação que fizemos de algumas concepções de Candido, Bakhtin e Jauss a respeito de texto e contexto, historiografia literária e historicidade, diacronia e sincronia na literatura, podemos afirmar que os três autores apresentam em comum os seguintes aspectos, que serão norteadores da proposta que vamos apresentar no próximo capítulo:

- 1) Buscam a síntese entre as preocupações estéticas da crítica formalista e as relações entre literatura e história de abordagem marxista;
- 2) Reconhecem a existência de uma relação dialética entre o contexto histórico-social (os elementos externos) e os *elementos internos* da obra de arte.
- 3) Apresentam uma concepção culturalista do fenômeno literário, o que implica reconhecer a existência de relações dialógicas entre a literatura e outras artes ou outras áreas do conhecimento.
- 4) Apresentam (inclusive Antonio Candido, a nosso ver) uma visão não linear de historicidade, que reconhece o diálogo de uma obra literária com obras do passado e do futuro.

5.7 Conclusão

Neste capítulo, procuramos aprofundar a discussão em torno da historiografia literária, tomada como uma das causas possíveis do “engessamento” das práticas de ensino de literatura. Vimos, primeiramente, que a historiografia nasceu comprometida com o espírito de nacionalidade que marcou a cultura brasileira no século XIX; vimos também que a historiografia, sem muitas mediações, foi transposta para o universo escolar do Colégio Pedro II, ocupando o lugar que antes pertencia à retórica e à poética. Procuramos ainda mapear os desdobramentos da crítica e da historiografia literárias, passando pela historiografia de base naturalista e pelas divergências de enfoque e de método entre José Veríssimo e Sílvio Romero e seus epígonos.

Vimos que a historiografia literária ensinada nas escolas é uma transposição didática da historiografia acadêmica e que, influenciada pelos manuais didáticos de literatura, a historiografia escolar tende à simplificação, enfatizando a memorização. Observamos também que as divergências acadêmicas da crítica e da historiografia tiveram pouco ou nenhuma impacto sobre as práticas pedagógicas dos professores.

Por fim, chegamos à conclusão de que a historiografia, em si, não é a causa principal das práticas cristalizadas de ensino da disciplina. Ao contrário, ela pode ser uma das ferramentas para abordar o texto literário, além de ser útil para organizar os objetos de ensino da disciplina. Contudo, há necessidade de se repensar o peso dado à historiografia literária na escola, bem como qual historiografia se tomar como referência e que tipo de uso fazer dela.

A nosso ver, uma metodologia conseqüente de ensino de literatura deve estar comprometida com a formação de leitores de textos literários. Nesse sentido, o texto literário deve ser o objeto central das aulas, e ser abordado sob pelo menos duas dimensões: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção — e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc., conforme a visão de Antonio Candido — e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais,

literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin.

Desse modo, acreditamos, será possível preservar a historicidade do texto sem perder sua especificidade estética; será possível ter a noção de conjunto, sem perder a particularidade e o avanço representado por uma obra ou um escritor; será possível pensar o nacional sem deixar de notar suas relações com o universal. Tentaremos reunir esses vários elementos numa proposta de ensino que será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6: O DIALOGISMO COMO PROCEDIMENTO NO ENSINO DE LITERATURA

*“Tudo quanto pertence somente ao presente
morre junto com ele.”*

Mikhail Bakhtin

Sempre que se discute o ensino em geral, surgem algumas questões essenciais que nos obrigam a tomar um posicionamento e fazer algumas escolhas. Uma delas é o modelo de ensino a ser adotado, se transmissivo, construtivista ou sociointeracionista. No ensino de literatura, além dessa escolha, há outras que se impõem: por exemplo, o recorte de autores a serem estudados; outra ainda é o ponto de partida do trabalho, isto é, por quais autores ou estilos de época começar.

Pensamos que quase todas as opções metodológicas de ensino de literatura apresentam vantagens e desvantagens e que o mais conveniente é avaliar qual dessas possibilidades é mais pertinente a cada escola e ao seu projeto pedagógico, levando em conta, evidentemente, o corpo de professores e de alunos, as propostas oficiais de ensino, etc.

Uma hipótese de trabalho já apresentada por diversos pesquisadores e até mesmo posta em prática em algumas escolas é organizar o curso em grandes *unidades temáticas* e, a partir de cada uma delas, abrir um amplo leque de leituras, confrontando autores e gêneros que de alguma forma contribuíram para referendar a importância do tema em questão. A dificuldade desse tipo de proposta reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, comprometendo o grau de profundidade com que o texto é abordado. Vamos dar um exemplo concreto: se o professor deseja, por exemplo, abordar o tema “amor” nas várias épocas da literatura brasileira, terá de incluir textos em verso e/ou em prosa de todos os movimentos literários, e trabalhá-los em oposição um ao outro, flagrando diferenças e semelhanças entre eles.

Evidentemente, o trabalho não poderia se limitar a uma mera constatação do que muda de uma época para outra, sob risco de o curso se tornar superficial e enfadonho. Espera-se que as mudanças observadas entre um texto e outro sejam equacionadas e discutidas em função das relações entre os textos e seus contextos, isto é, que em que medida as diferentes concepções de amor e as diferentes formas de abordar o tema do ponto da expressão verbal se relacionam com o momento histórico e com as transformações mais gerais pelas quais a sociedade passa. E, nesse caso, seria necessário fazer uma síntese de quase toda a literatura, dos estilos de época e de seus contextos, somente para lidar com o tema “amor”. No tratamento de outros temas, esse movimento ocorreria novamente, como se fosse uma pintura com várias demãos, cada demão correspondendo a um grande tema da literatura.

Outra hipótese, também já apontada por alguns pesquisadores, seria o trabalho organizado em torno dos gêneros literários. Nesse caso, teríamos uma perspectiva evolutiva de gêneros da literatura como o romance, a novela, a epopéia, a crônica, a fábula, a tragédia, o drama, etc., cuja origem, evolução e eventual desaparecimento deveriam ser relacionadas com seu respectivo contexto social e cultural. Essa proposta parece ser menos fragmentada do que a anterior, mas também apresenta algumas dificuldades conhecidas: considerando que a literatura seria abordada por textos de diferentes épocas representativos de um mesmo gênero, surgiriam, evidentemente, dificuldades conhecidas do modelo de ensino atual, como distanciamento histórico, linguagem pouco acessível, temas de pouco interesse ao jovem de hoje. Outra semelhança com o modelo de ensino de literatura atual é a perspectiva historiográfica que a fundamenta, já que seria estudada, por exemplo, a evolução do romance romântico para o romance realista-naturalista, o romance pré-modernista, o romance modernista, e assim por diante. Nessa hipótese de trabalho, também seria preciso criar seqüências didáticas, de modo a adequar os gêneros e suas especificidades à realidade da sala de aula: a idade e o perfil do aluno, o tempo escolar, o interesse maior ou menor por determinados gêneros, etc.

Há, ainda, muitas outras hipóteses de trabalho. Entre elas, há pelo menos duas que tomam a diacronia como referência, e que também são válidas, desde que ela não sofra um “engessamento”, isto é, não ganhe um valor absoluto nem se transforme num fim em si. Neste caso, a seqüência histórica seria o ponto de partida para estabelecer relações e cruzamentos com outros períodos da literatura e da cultura. Dentro dessa abordagem, há dois caminhos possíveis: seguir de trás para frente ou da frente para trás. Os dois caminhos apresentam vantagens e desvantagens.

Na forma convencional de retratar a literatura, partindo das origens até a chegar à contemporaneidade, há o infortúnio de ter de lidar com textos bastante antigos, de sintaxe e léxico arcaicos e, por isso mesmo, distanciados da realidade do jovem de quinze anos que inicia o ensino médio. Por outro lado, ela permite acompanhar naturalmente os movimentos de ruptura e retomada que vão se sucedendo na literatura e formando a tradição.

O outro caminho – partir da contemporaneidade para as origens – apresenta como vantagem a proximidade da linguagem dos textos abordados. Neste caso, o aluno de quinze anos começaria a estudar literatura pelos autores contemporâneos, que apresentam linguagem e temas atuais, e os textos mais distantes no tempo, como o Trovadorismo ou a poesia camoniana, seriam estudados pelo aluno do terceiro ano do ensino médio, mais preparado e amadurecido intelectualmente. Entretanto, já na primeira série, ao se estabelecerem as relações e confrontos diacrônicos com o texto contemporâneo, o aluno inevitavelmente teria de lidar com textos da tradição literária, que certamente apresentariam graus variados de dificuldade quanto à linguagem. Além disso, é preciso lembrar que, se a literatura contemporânea geralmente é mais acessível quanto à linguagem (ao menos quanto à sintaxe e ao léxico), nem sempre o é quanto ao tema, à ideologia ou às técnicas narrativas. São freqüentes nela, por exemplo, procedimentos como a metalinguagem ou o fluxo de consciência, que geralmente causam grande estranhamento entre os jovens com pequeno repertório de leitura.

Neste capítulo, apresentaremos um conjunto de atividades que, reunidas, constituem uma proposta de ensino de literatura no ensino médio, entre outras possíveis. Essa proposta leva em conta os problemas discutidos nos capítulos anteriores em torno da historiografia literária acadêmica e da historiografia literária escolar, e busca uma saída que visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia. Dessa forma, a historiografia literária não é descartada, mas, se aceita como possibilidade de trabalho, não pode representar uma camisa-de-força para movimentos cruzados de leitura, isto é, movimentos de leitura que aproximem textos e autores de diferentes épocas, seja para observar o tratamento de um tema, seja de um gênero, de uma tradição, do uso da linguagem, etc.

A abordagem historiográfica pode ser, aliás, um caminho mais curto para dar início a mudanças no ensino. Primeiramente porque, conforme dissemos no capítulo anterior, ela, em si, não é o principal problema; ao contrário, ela pode ser uma ferramenta útil para se construir uma visão diacrônica da literatura. Em segundo lugar, porque essa hipótese de trabalho, entre todas, é a que mais tem condição de receber a adesão dos professores atualmente, já que ela não despreza sua formação nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura; ao contrário, aproveita-as e redireciona-as, pondo-as a serviço de outros objetivos de ensino, em que se destaca a formação de leitores de textos literários.

6. 1. A sincronia e a diacronia: uma abordagem possível?

Em entrevista a Maria Thereza Fraga Rocco, na década de 1970, o professor e poeta concretista Haroldo de Campos, ao discutir o ensino de literatura, já defendia a necessidade de se criar uma nova “antologia da literatura brasileira sob o ponto de vista sincrônico e testar o *corpus* assim obtido no ensino de vários graus”. Para Campos, a literatura é um espaço de simultaneidades que aproxima, por exemplo, Fernando Pessoa e Camões ou Álvares de Azevedo e Drummond. “Dentro dessa perspectiva, afirma ele, nós só podemos ver o passado naquilo que ele tem de novo”. (ROCCO, 1992, p. 149.)

Contudo, como fazer isso sem perder a historicidade do texto literário, como propõem Antonio Candido e Mikhail Bakhtin? Jauss parece ter uma resposta para

essa questão. Diz ele: “a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia” (Jauss, 1994, p. 48.). Ora, partindo desse pressuposto, seria viável uma história da literatura que fosse aberta tanto para os “elementos externos” do texto — contexto histórico-social e cultural, relações com outras artes e linguagens, grupo de escritores, estilo de época, público leitor, etc. (a sincronia) — quanto para as relações dialógicas na “grande temporalidade” (diacronia não-linear)? Que critérios tomar para proceder às escolhas do que trazer à luz? Quais seriam os pontos de intersecção?

Jauss novamente responde:

Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia.

[...]

Em princípio, tal apresentação da literatura na sucessão histórica de seus sistemas seria possível a partir de uma série qualquer de pontos de intersecção. Contudo, ela somente cumprirá a verdadeira tarefa de toda historiografia se encontrar e trazer à luz pontos de intersecção que articulem historicamente o caráter processual da “evolução literária”, em suas cesuras entre uma época e outra — pontos estes, aliás, cuja escolha não é decidida nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito: por “aquilo que resultou do acontecimento”. (Jauss, 1994, p. 48-9.)

Se quiséssemos pensar a literatura brasileira tomando como referência os “pontos de intersecção”, como diz Jauss, ou os elementos do passado que continuam vivos e significativos no presente, que momentos teriam representado um avanço, um salto, uma mudança de paradigma na história de nossa literatura e de nossa cultura?

Novamente aqui se abre mais de uma possibilidade de trabalho. É possível buscar pontos de intersecção *temáticos*: a nacionalidade, a natureza, o amor, a mulher, o negro, a criança, o sertão, a seca, a violência, a cidade, o campo, a alteridade, o fazer poético, a efemeridade do tempo, entre outros. Ou pontos de

intersecção por *gêneros*: o conto segundo Edgar Allan Poe, Machado de Assis, Dalton Trevisan; ou o romance segundo Alencar, Machado de Assis e Guimarães Rosa. Ou pontos de intersecção pela *tradição* ou pelo *projeto estético*: por exemplo, o confronto entre a poesia de Álvares de Azevedo, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, a fim de observar semelhanças e diferenças quanto à abordagem do *cotidiano*; ou entre a prosa de Machado de Assis e a poesia de Carlos Drummond de Andrade, observando o modo como lidam com a *ironia* como princípio de construção; ou entre a ficção de Franklin Távora, José de Alencar, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, explorando as diferentes concepções de regionalismo e de linguagem regional; ou a tradição gótica na obra de Álvares de Azevedo, Byron, Baudelaire, Cruz e Sousa e Augusto dos Anjos; ou as semelhanças nas concepções estéticas de escritores como Cruz e Sousa, Baudelaire, Mallarmé e Augusto e Haroldo de Campos; e assim por diante.

A título de exemplificação, gostaríamos de apresentar uma hipótese de trabalho, perseguindo um dos possíveis pontos de intersecção temáticos de nossa história literária, a *nacionalidade*. Como vimos no capítulo anterior, esse tema interessou a grande parte de nossos escritores literários, historiadores e críticos.

A porta de entrada pode ser tanto o próprio tema quanto o movimento literário. Se o tema for tomado *a priori* como critério, o professor poderá selecionar textos de um mesmo período ou de períodos diferentes da literatura e promover um estudo comparativo entre eles, observando as diferenças de enfoque e traçando paralelos com a situação de produção. Mas também é possível buscar caminhos apontados pelo próprio texto, em suas relações dialógicas com outros textos. Tomemos a segunda hipótese para nossa demonstração.

Na definição dos objetos de trabalho — os textos — um deles pode ser tomado como ponto de partida para movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (que aproxime autores de diferentes épocas mas com projetos estéticos semelhantes, ou que também abram para o estilo de época ou o grupo de escritores do seu contexto), sem desprezar a situação de produção de cada um dos textos abordados.

Para a demonstração dessa hipótese de trabalho, tomamos o poema *as meninas da gare*, de Oswald de Andrade, e um fragmento da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha. O professor poderia, portanto, promover esse tipo de leitura tanto se estivesse trabalhando com a abordagem temática da literatura quanto se estivesse trabalhando pela perspectiva historiográfica. Neste caso, poderia fazê-lo no contexto do Quinhentismo ou no do Modernismo.

Primeiramente, vamos discutir do ponto de vista teórico o tipo de trabalho que poderia ser feito a partir dos textos. Depois, vamos transformar esse estudo em atividades didatizadas, uma espécie de material didático que nos permitirá acompanhar os passos do trabalho, observar as habilidades envolvidas e avaliar o trabalho como um todo.

6. 2. Deglutições e dialogismo na literatura brasileira

Eis o poema de Oswald de Andrade, que tomaremos como ponto de partida:

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

(Oswald de Andrade, 1978, p. 80.)

Integrando a obra *Pau-Brasil*, publicada em 1924, o poema de Oswald é construído a partir da apropriação de fragmentos da *Carta* de Caminha, texto fundador da brasilidade, escrito quatro séculos antes do de Oswald. Comparemos os dois textos:

“Ali andavam, entre eles, três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, caídos pelas espáduas abaixo; e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas²¹ e tão limpas das cabeleiras que, de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha.” (Pero

²¹ Carlos Voght e J. A. Lemos preferiram empregar a forma portuguesa moderna *cerradinhas*, em vez do arcaísmo “*saradinhas*, forma originalmente empregada na *Carta* e aproveitada por Oswald.

Vaz de Caminha. *Carta*, fragmento. Em: Voght, C. e Lemos, J. A. G., 1982.)

Na *Carta*, de Caminha, o sujeito discursivo que nela se instaura toma a perspectiva do conquistador europeu e católico durante a expansão marítima, no final do século XV. Surpreende-se com a nudez despojada das índias e com suas características físicas peculiares, mas seu espanto recai principalmente sobre a naturalidade com que eles, portugueses, se deparam com a nudez. Em vez de elas sentirem vergonha, como seria natural pela ótica moral do conquistador, afirma Caminha: “não tínhamos nenhuma vergonha”. É como se nesse primeiro *round* do embate de culturas, o índio tivesse levado a melhor e conseguido impor seus valores ao conquistador, anunciando prematuramente o que Oswald de Andrade escreveria quatro séculos depois em “erro de português”:

erro de português
Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português
(Oswald de Andrade. *Idem*, p. 80.)

A tensão entre primitivo²² e civilizado, cristão e pagão, nacional e estrangeiro — tudo está embrionariamente contido nesse fragmento da *Carta* que, metonimicamente, resume direções da literatura e da cultura nacionais.

Com pequenas alterações, o poema de Oswald de Andrade é a quase transcrição direta do trecho da *Carta*, disposta em versos. A novidade reside no título, “As meninas da gare”. A presença desse elemento da modernidade, a *gare* (estação de trem), é suficiente para denunciar o deslocamento espaço-temporal do texto e, a partir desse deslocamento, vislumbrar sua situação de produção.

Podem ser lembradas aqui as palavras de Bakhtin e Voloshinov a respeito do discurso na vida e na arte. Dizem eles: “a situação extraverbal está longe de

²² Empregamos aqui a palavra *primitivo*, em oposição a *civilizado*, pelo fato de ser essa a oposição presente nos textos de Oswald de Andrade nos seus textos conhecidos como primitivistas, como o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” e o “Manifesto Antropófago”.

ser meramente a causa externa de um enunciado — ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.” (Bakhtin/ Voloshinov, 1926.)

Além disso, com a mudança do gênero, que passa de carta a poema, alteram-se também outros elementos relacionados com o próprio gênero e com a situação, tais como o projeto discursivo do enunciador, seu interlocutor ou interlocutores e o meio de circulação do texto. Lembremos ainda que o poema é publicado nas primeiras páginas da obra *Pau Brasil* (1924), portanto em pleno contexto das lutas travadas entre modernistas e representantes da tradição passadista e num momento particular em que boa parte de nossos escritores se voltava para a pesquisa das raízes da cultura brasileira. Além de *Pau-Brasil*, de Oswald, também são produzidas sob o signo do nacionalismo e/ou do primitivismo obras como *Macunaíma* (criada em 1926 e publicada em 1928), de Mário de Andrade, *Vamos caçar papagaios* (1926) e *Martim Cererê* (1928), de Cassiano Ricardo, o *Manifesto antropófago* (1928), de Oswald de Andrade, e *Cobra Norato* (1931), de Raul Bopp.

A escolha da *Carta de Caminha* como referência e fonte de criação remete a esse contexto de pesquisa nacionalista e primitivista da época. Contudo, a presença da *gare*, no título do poema — palavra de origem francesa e empregada regularmente no português da época — mobiliza outro dado da situação de produção: a influência da cultura francesa sobre a brasileira no início do século XX²³.

Manuel Bandeira, por exemplo, chegou a criar poemas em francês, como é o caso de “Chambre vide”, produção de 1922. Mário de Andrade também registrou essa influência em vários poemas de sua *Paulicéia desvairada*:

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampiões! Os condes Joões! Os duques zurros!

²³ Nessa época, além de se estudar o francês nas escolas, a influência francesa também se fazia sentir na moda, na culinária, nas bebidas, na literatura e em diversos outros setores da vida cotidiana da burguesia paulista. Até mesmo as prostitutas estrangeiras eram genericamente chamadas de “francesas”.

que vivem dentro de muros sem pulos;
e gemem sangues de alguns mil-réis fracos
para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
e tocam o “Printemps” com as unhas!

(“Ode ao burguês”, p. 46.)

Corro minha vida com a velocidade dos elétrons
Mas porém sei parar diante das vistas pensativas
E nos portais das tupanarocas sagradas.

Eis a vida.

V’lá Paris...

Pan-bataclan...

– Ordinário, marche,

Pros meus vinte-e-nove anos maravilhosos!

(“Ciclização”, XLIII, p. 123.)

A presença da gare, no poema, mobiliza esses vários elementos da situação de produção, que atribuem novos sentidos a cada um dos elementos do texto original de Caminha. O que temos no poema de Oswald também são meninas bonitas e nuas ou seminuas que recebem os olhares do *outro*, o viajante, que antes chegava de caravela e agora chega de trem à gare de uma São Paulo provinciana do início do século XX, com ares aristocráticos e modismos franceses. Esse outro também não sente nenhuma vergonha diante da nudez das meninas da gare. Contudo, deslocadas no tempo e no espaço, as meninas já não são o símbolo da inocência de uma América selvagem; ao contrário, como prostitutas urbanas, em pleno século XX, nivelam-se com as práticas erótico-mercantis da Europa.

A voz que emerge no poema de Oswald por meio do título contrapõe-se claramente à voz de Caminha, que ainda ressoa na materialidade do poema, isto é, na mesma estrutura sintática, nos arcaísmos e quase que na idêntica seleção vocabular. Contudo, a possível polifonia que se esboça no poema é superada pela vitória do discurso irônico e crítico de Oswald, que reina absoluto. Não se trata, pois, do texto de Caminha, mas de outro texto, cujos elementos assumem valores e sentidos diferentes. Se o tema (na acepção bakhtiniana) do enunciado de Caminha é, aos olhos do conquistador, a surpreendente ingenuidade das índias

americanas, o tema do enunciado de Oswald são os resultados do processo de conquista, colonização e civilização do gentio.

O sujeito discursivo que se instaura no poema difere evidentemente do da *Carta*, uma vez que põe em xeque a visão de mundo do conquistador, pretensamente superior ao gentio. Com a desconstrução do discurso de Caminha, fica no ar a seguinte pergunta: de que valeram os 400 anos de civilização?

Mais do que mera intertextualidade, o que vemos no poema de Oswald é um *jogo interdiscursivo*, carregado ideologicamente, que põe em discussão as mesmas questões suscitadas pelo texto de Caminha — as tensões entre o primitivo e o civilizado, ou entre o nacional e o estrangeiro — e que estavam na ordem do dia das discussões estéticas modernistas nos anos 1920.

Buscando uma terceira via de *nacionalidade*, que não se identifica nem com o mundo civilizado, nem com o mundo primitivo, Oswald vê o Brasil como síntese dessas contradições. Veja-se um exemplo do “Manifesto da poesia pau-brasil”:

Manifesto da Poesia Pau-Brasil (fragmento)

[...]

Temos a base dupla e presente — a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de “dorme nenê que o bicho vem pegá” e de equações.

.....

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola.

.....

Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia. (Oswald de Andrade, 1924.)

No manifesto, temos, de um lado, a escola, de outro, a floresta; de um lado, a química, de outro, o chá de erva-doce. A idéia da *digestão cultural*, já presente na expressão “tudo digerido” do primeiro manifesto,

ganha maior densidade e consistência ideológica no “Manifesto antropófago” (1928), na constituição de um primitivismo forte e devorador, que se propõe a deglutir “o necessário de química, de mecânica e de economia”, sem deixar de ser a “raça crédula” que canta o “dorme nenê que o bicho vem pegá”.

Manifesto Antropófago (fragmento)

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente.
Filosoficamente.

(...)

Tupy, or not tupy that is the question.

(...)

A alegria é a prova dos nove.

(...)

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de Senador de Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses.

(Oswald de Andrade, 1928.)

Numa síntese fulgurante, a frase “Tupy or not tupy, that is the question” confirma nossa nacionalidade primitiva, que pode se nutrir do que de há de melhor nas línguas e nas literaturas estrangeiras, como é o caso da conhecida máxima de Shakespeare.

O diálogo entre Oswald de Andrade e Pero Vaz de Caminha, observado até aqui, permitiria criar em sala de aula não apenas uma rica discussão em torno de temas permanentes da cultura brasileira, como a tensão entre o nacional e o estrangeiro ou o primitivo e o moderno, mas também uma reflexão sobre procedimentos de apropriação de discurso do outro, o discurso citado, e os usos literários desse tipo de apropriação, em que se destaca a paródia.

Tomando novamente como referência os dizeres de Haroldo de Campos — “nós só podemos ver o passado naquilo que ele tem de novo” —, até esta parte da análise pudemos observar que o ponto de vista de Haroldo de Campos coincide inteiramente com o de Oswald de Andrade, isto é, Oswald viu no velho discurso fundador de Caminha o embrião de um tema “novo”, que criara raízes em toda a

literatura brasileira passada e se recolocava para os intelectuais brasileiros do início do século XX: o que é ser brasileiro?

Se, para Jauss, cada sistema sincrônico contém seu passado e seu futuro, e “o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia” (Jauss, 1994: p. 48), que diálogos o poema de Oswald estabelece com outros cortes posteriores da diacronia?

No final da década de 1960, os tropicalistas entram nessa discussão, fomentada por um conjunto de fatores históricos específicos: o discurso ufanista do regime militar, a discussão em torno do papel estético ou político-ideológico da arte, a chegada ao Brasil do rock *and roll* e das guitarras elétricas, as tradições primitivas e regionais da cultura brasileira.

Observemos, como exemplo, a proximidade destes dois textos, de Oswald de Andrade e Caetano Veloso, publicados, respectivamente, em 1924 e 1975, com a diferença de meio século entre um e outro.

Capital da república

Temperatura de bolina
O orgulho de ser branco
Na terra morena conquistada
E a saída para as praias calçadas
Arborizadas
A Avenida se abana com as folhas miúdas
Do Pau-Brasil
Políticos dormem ao calor do Norte
Mulheres se desconjuntam
Bocas lindas
Sujeitos de olheiras brancas
O Pão de Açúcar artificial

(Oswald de Andrade, 1978, p. 108-9.)

Jóia

beira de mar beira de mar

beira de maré na América do Sul
um selvagem levanta o braço
abre a mãe e tira um caju
um momento de grande amor
de grande amor
Copacabana Copacabana
louca total e completamente louca
a menina muito contente
toca a coca-cola na boca
um momento de puro amor
de puro amor

(Caetano Veloso, *Jóia*, 1975.)

No poema de Oswald de Andrade, são evidentes os contrastes entre um Brasil moderno (o Brasil da “capital da república”, o Rio de Janeiro), com suas praias calçadas e arborizadas e um Pão de Açúcar que pouco tem de natural, e o Brasil primitivo, a terra morena e conquistada, com o calor do Norte e as folhas miúdas do Pau-Brasil.

Na canção de Caetano, vemos o contraponto entre um Brasil cabralino, no qual um selvagem colhe um caju numa praia qualquer da América do Sul, num gesto de grande amor, e uma garota que repete o gesto do selvagem, porém agora tocando uma coca-cola na boca, num gesto de “puro” amor.

Da primeira para a segunda estrofe da canção, pode-se notar tanto um deslocamento histórico, ou seja, duas cenas parecidas que ocorrem em épocas diferentes mas no mesmo espaço — beira de mar/ Copacabana — quanto um deslocamento espacial, isto é, num tempo comum (por exemplo, o século XX), uma jovem toma coca-cola em Copacabana, ao mesmo tempo em que um selvagem colhe um caju numa praia deserta da imensa costa brasileira.

Este é o Brasil que tanto Oswald, em *capital da república*, quanto Caetano, em *jóia*, querem flagrar: o Brasil das contradições moderno-primitivas.

O mesmo princípio se nota também em “Geléia geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, uma canção que se tornou um ícone do movimento tropicalista no Brasil.

Geléia geral

Um poeta desfolha a bandeira
E a manhã tropical se inicia
Resplandente, cadente, fagueira,
Num calor girassol com alegria,
Na geléia geral brasileira
Que o *Jornal do Brasil* anuncia

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

A alegria é a prova dos nove
E a tristeza é teu porto seguro
Minha terra é onde o Sol é mais limpo
E Mangueira é onde o samba é mais puro
Tumbadora na selva-selvagem
Pindorama, pais do futuro

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

É a mesma dança na sala
No Canecão, na TV
E quem não dança não fala
Assiste a tudo e se cala
Não vê no meio da sala
As relíquias do Brasil:
Doce mulata malvada
Um LP de Sinatra
Maracujá, mês de abril
Santo barroco baiano
Superpoder de paisano
Formiplac e céu de anil
Três destaques da Portela
Carne-seca na janela

Alguém que chora por mim
Um carnaval de verdade
Hospitaleira amizade
Brutalidade jardim.
[...]
Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

Um poeta desfolha a bandeira
E eu me sinto melhor colorido
Pego um jato, viajo, arrebento
Com o roteiro do sexto sentido
Voz do morro, pilão de concreto
Tropicália, bananas ao vento

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

(Letra de Torquato Neto e música de Gilberto Gil. 1968. Em: Rennó, 1996, p. 97.)

Ao fundir no refrão o yê-yê-yê (versão tupiniquim do rock and roll) com o bumba-meu-boi, “Geléia geral” propõe a fusão do moderno com o primitivo, das guitarras elétricas que ganhavam o mundo ocidental com a percussão dos bumbos e chocalhos das festas populares do Brasil. Afinal “é a mesma dança, meu boi”.

Reaproveitando frases, palavras e expressões diretamente extraídas dos manifestos oswaldianos, como “A alegria é a prova dos nove”, “selva selvagem”, “Pindorama”, Torquato Neto e Gilberto Gil reconhecem na construção de nossa nacionalidade aspectos díspares que evidenciam, no contexto da década de 1960, a retomada da discussão em torno das dicotomias nacional/ estrangeiro ou primitivo/civilizado, como atesta a convivência no mesmo cenário de elementos tão díspares como “LP de Sinatra”, “Santo barroco baiano”, “Formiplac” e “carne-seca na janela”.

Em “Batmakumba”, de Gilberto Gil e Caetano Veloso, não é diferente:

BATMAKUMBA

Batmakumbayêê batmakumbaobá

Batmakumbayêê batmakumbao

Batmakumbayêê batmakumba

Batmakumbayêê batmakum

Batmakumbayêê batman

Batmakumbayêê bat

Batmakumbayêê ba

Batmakumbayêê

Batmakumbayê

Batmakumba

Batmakum

Batman

Bat

Ba

Bat

Batman

Batmakum

Batmakumba

Batmakumbayê

Batmakumbayêê

Batmakumbayêê ba

Batmakumbayêê bat

Batmakumbayêê batman

Batmakumbayêê batmakum

Batmakumbayêê batmakumba

Batmakumbayêê batmakumbao

Batmakumbayêê batmakumbaobá

(Gilberto Gil e Caetano Veloso, 1968.)

Partindo de uma disposição concretista do verso “Batmakumbayêêbatmakumbaobá”, os compositores o repetem e o segmentam, obtendo palavras e significados surpreendentes: entre outros Batman, makumba,

Obá (entidade africana), yêyêyê, bat (de *bater*), ba (interjeição), etc., numa clara confirmação da mistura de línguas e das culturas africana e americana ou européia.

Trilhando os caminhos abertos por Oswald de Andrade, os tropicalistas Torquato, Gil e Caetano Veloso se apropriam do discurso oswaldiano, que, como diz Bakhtin, “refrata e reflete” a nova realidade na qual se insere. Nesse novo contexto, o discurso oswaldiano, bem como a discussão em torno da nacionalidade, atualizam-se e ganham novos sentidos.

Se no contexto dos anos 1920, por exemplo, discutia-se a validade de aproveitar em nossa literatura as conquistas estéticas trazidas pelas correntes de vanguarda européias, nos anos 1960 a discussão gira em torno da assimilação do *rock and roll* e das guitarras elétricas (o elemento estrangeiro) pela música brasileira, num momento em que predominava o banquinho e o violão de João Gilberto. Da mesma forma que Oswald, os tropicalistas propunham “devorar” e “deglutir” as influências musicais estrangeiras e assimilá-las em nosso corpo primitivo de tradições em que convivem a bossa-nova, a música regional nordestina, o samba e o estilo “brega” de Vicente Celestino.

Caetano Veloso, em *Verdade tropical* (1997), confirma a admiração dos tropicalistas pelas idéias de Oswald:

O encontro com as idéias de Oswald se deu quando todo esse processo [de gestação das primeiras idéias tropicalistas] já estava pronto. Seus poemas curtos e espantosamente abrangentes, a começar pelos *ready-mades* extraídos da carta de Caminha e de outros pioneiros portugueses na América, convidavam a repensar tudo o que eu sabia sobre literatura brasileira, sobre poesia brasileira, sobre arte brasileira, sobre o Brasil em geral, sobre arte, poesia e literatura em geral.

[...] Esse “antropófago indigesto”, que a cultura brasileira rejeitou por décadas, e que criou a utopia brasileira de superação do messianismo patriarcal por um matriarcado primal e moderno, tornou-se para nós o grande pai.”

(Caetano Veloso, 1997. p. 256-7.)

Na busca dos diálogos entre textos literários, ou entre textos literários e outras linguagens, poderíamos, ainda, estender nosso olhar para além da canção:

o cinema “antropofágico” em *Macunaíma* de Joaquim Pedro de Andrade, o teatro de feição assumidamente oswaldiana e antropofágica até nas produções mais recentes de José Celso Martinez Corrêa, as deglutições e misturas musicais de Carlinhos Brown na Bahia ou do movimento “mangue beat”, em Pernambuco.

Numa abordagem didática convencional de “as meninas da gare”, o professor certamente se limitaria a situar cronologicamente o poema na produção oswaldiana e a estabelecer relações com a *Carta* de Caminha, sob a alegação de que os modernistas reaproveitavam ou parodiavam criticamente os textos do passado. Ou então se limitaria a reconhecer características da poesia oswaldiana ou do Modernismo no texto em estudo.

Os movimentos de leitura que realizamos, entretanto, permitiram estabelecer relações com outros textos da época, do próprio Oswald e de outros autores, bem como relações com textos da “grande temporalidade”, isto é, textos do passado, como o de Caminha, e textos do futuro, como o de Caetano e o de Torquato Neto e Gil, relativizando a dicotomia entre sincronia e diacronia. Se, para Alfredo Bosi, “Histórico é, ao contrário do que diz a convenção, o que ficou, não o que morreu”, a *Carta* de Caminha renasce na releitura de Oswald de Andrade, da mesma forma que a literatura de Oswald renasce na releitura dos tropicalistas, trinta anos depois. Hoje, os tropicalistas também são referência para novos diálogos, seja como fonte de inspiração e modelo, seja como tradição a ser superada ou combatida.

Para esse tipo de abordagem dialógica da literatura, a escolha de uma daquelas opções metodológicas comentadas — historiográfica, temática, por gêneros ou por tradição — embora importante, não é decisiva. Todas elas, desde que desenvolvidas numa postura aberta, sem rigidez, poderiam levar a um resultado satisfatório em termos de leitura de textos literários e de contextualização desses textos no âmbito maior da literatura e da cultura brasileira como um todo.

Da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente: todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros

discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas — eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de *dialogismo*.

Se, conforme Jauss, a obra literária “é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhes existência”, espera-se fazê-lo “ressoar” novamente em contato com novos leitores, permitindo-lhe ganhar a liberdade e, ao mesmo tempo, libertar os leitores de seu presente.

6. 3. A didatização da proposta

No item anterior, procuramos demonstrar, do ponto de vista teórico, como e por que encaminhar uma proposta dialógica de ensino de literatura. Como, entretanto, esse trabalho seria didatizado e organizado em atividades que pudessem, a um só tempo, garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e contribuir para uma reflexão sobre a literatura e a cultura brasileiras em seus momentos decisivos?

Apresentamos, a seguir, algumas atividades didáticas que, a título de sugestão, poderiam ser desenvolvidas com os alunos a propósito do poema de Oswald de Andrade. Lembramos, contudo, que um curso de literatura não se constrói apenas com atividades específicas de leitura e com o tempo restrito que elas demandam. Um curso de literatura se constrói também com uma série de outras interações, mediadas por textos literários e não literários, por textos didático-expositivos, por linguagens verbais e não verbais, etc. Assim, é esperado que atividades como as que passamos a apresentar, isoladamente, não comportem o conjunto das reflexões que desenvolvemos na parte teórica. Contudo, elas indicam um ponto de partida para uma abordagem dialógica da literatura.

Apresentaremos *respostas previstas* (que chamaremos de “RP”), para que as questões possam ser avaliadas por completo, isto é, para que se possa

verificar se são pertinentes e que habilidade ou habilidades de leitura estão sendo solicitadas em cada uma das questões.

Leitura 1

Você vai ler, a seguir, dois textos. O primeiro é um trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha, texto fundador da brasilidade, escrito em 1500; o segundo é um poema de Oswald de Andrade, poeta do século XX que se empenhou em resgatar criticamente o passado primitivo e colonial brasileiro.

[Durante a leitura dos textos, conviria que o professor, em conversa com a classe, tirasse dúvidas quanto ao vocabulário e discutisse, em função do contexto, o sentido de palavras como “vergonhas” e “cerradinhas”.]

Texto 1

“Ali andavam, entre eles, três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, caídos pelas espáduas abaixo; e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha.” (Pero Vaz de Caminha. *Carta*, fragmento. Em: Voght, C. e Lemos, J. A. G. *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Educação, 1982.)

Texto 2

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha
(Oswald de Andrade, 1978, p. 80.)

1. O primeiro contato com os índios causou no conquistador português um estranhamento. No texto 1:

a) O que mais chama a atenção dos portugueses em relação às índias?

RP.: A nudez das índias e o fato de elas não terem pêlos pubianos.

b) No final do excerto, Caminha escreve: “de as olharmos muito bem, não tínhamos nenhuma vergonha”. O que a “vergonha” mencionada revela em relação à formação moral e religiosa do conquistador?

RP.: Revela uma formação moral e religiosa rígida, de acordo com as idéias cristãs da época.

2. O poema de Oswald foi construído a partir da apropriação do fragmento da *Carta* de Caminha reproduzido no texto I. Como novidade, Oswald introduziu o título “as meninas da gare”.

a) O que o emprego do termo *gare* revela a respeito da cultura brasileira na época de Oswald?

RP.: Revela a forte influência da cultura francesa sobre a brasileira no início do século XX, sentida na moda, nos hábitos, na língua.

b) Levante hipóteses: o uso de *gare*, no poema, remete ao tempo de Pero Vaz de Caminha (séculos XV e XVI) ou ao tempo de Oswald de Andrade (século XX)? Por quê? RP.: Remete ao século XX, pois não havia estações de trem no tempo de Caminha.

“A deselegância discreta de suas meninas”

Quando Oswald de Andrade escreveu “as meninas da gare”, em 1924, havia muitas prostitutas nas imediações da estação de trem da cidade São Paulo (Estação da Luz), onde vivia o poeta, fato muito comum ainda hoje em várias cidades brasileiras.

3. Compare os dois textos. Ambos retratam o olhar de um viajante que chega a determinado lugar e se surpreende com o nu das mulheres. Leia o boxe lateral e, a seguir, responda: o enunciador (aquele que fala) é necessariamente um estrangeiro nos dois textos?

RP: Não. No texto 2, o enunciador pode ser um brasileiro ou estrangeiro.

4. No poema de Oswald, as “moças gentis” são também, como na *Carta* de Caminha, as índias brasileiras? RP.: Não, elas se referem às prostitutas urbanas em geral.

b) Levando em conta os quatro séculos que separam os dois textos e a cena descrita no poema de Oswald, responda: Pela ótica do poema, a civilização européia trouxe benefícios ou malefícios? Justifique sua resposta.

RP: Nesta questão, o professor deveria abrir a discussão com a classe, perguntando a ela, por exemplo, como viviam os índios naquela época e como os índios e a maior parte dos brasileiros vivem hoje. Na época de Caminha, as índias viviam nuas, em estado natural, num Brasil primitivo em que não havia doenças, prostituição, fome, etc. Depois de séculos de colonização, o Brasil do século XX apresenta os males das civilizações modernas. O professor também pode chamar a atenção dos alunos para o caráter ao mesmo tempo ideológico, crítico e irônico do poema, o que coincide com as propostas do Modernismo brasileiro dos anos 1920.

5. Oswald de Andrade é um dos principais escritores do Modernismo brasileiro, movimento literário que se estruturou na década de 1920 e que, entre outras coisas, se caracterizou pela retomada do *nacionalismo*, lançado primeiramente pelos escritores românticos (século XIX). O nacionalismo dos modernistas, entretanto, pretende ser menos ufanista do que o dos românticos e mais crítico em

relação ao passado histórico e cultural brasileiro. O poema “as meninas da gare” pode ser considerado como uma expressão desse nacionalismo crítico? Por quê?

RP: Sim, pois retoma um tema fundador da brasilidade, o “descobrimento”, e lhe dá um tratamento crítico, ao pôr em dúvida as vantagens do processo colonizador e civilizador empreendido pelos conquistadores europeus.

6. Outro aspecto que é valorizado por Oswald de Andrade e por outros modernistas é a convivência de aspectos díspares e contraditórios da cultura brasileira, como o catolicismo e as religiões africanas e indígenas, ou o atraso rural e o desenvolvimento urbano, a cultura popular e a ópera, e assim por diante.

Que contradições o poema “as meninas da gare” enfoca e denuncia?

RP: Enfoca as contradições entre o Brasil primitivo e moderno (o primitivo sugerido pelo Brasil selvagem, que ainda pode ser encontrado na Amazônia, por exemplo, e o Brasil moderno e industrial, das estações de trem); o nacional e o estrangeiro, ao empregar o francesismo “gare” e ao mencionar o trem (trazido pelos ingleses); e denuncia o suposto “avanço” trazido pelo conquistador, que transformou índias americanas, em estado natural e em comunhão com a natureza, em prostitutas brasileiras urbanas.

Leitura 2

Você vai ler agora outro poema de Oswald de André e vai confrontá-lo às letras de três canções do *Tropicalismo*, movimento artístico que surgiu na década de 1960 e se manifestou na música, na literatura, no cinema, no teatro e nas artes plásticas. Se possível, ouça as canções.

[O recomendável, nesse caso, é que o professor providencie a audição das canções, que se encontram nos discos *Tropicália* (1969) e *Jóia* (1975), a fim de que os alunos também possam estabelecer relações entre as letras e as músicas]

Texto 1

Capital da república

Temperatura de bolina
O orgulho de ser branco
Na terra morena conquistada
E a saída para as praias calçadas
Arborizadas
A Avenida se abana com as folhas miúdas
Do Pau-Brasil

Políticos dormem ao calor do Norte
Mulheres se desconjuntam
Bocas lindas
Sujeitos de olheiras brancas
O Pão de Açúcar artificial
(Oswald de Andrade, 1978, p. 108-9.)

Texto 2

Jóia

beira de mar beira de mar
beira de maré na América do Sul
um selvagem levanta o braço
abre a mãe e tira um caju
um momento de grande amor
de grande amor
Copacabana Copacabana
louca total e completamente louca
a menina muito contente
toca a coca-cola na boca
um momento de puro amor
de puro amor
(Caetano Veloso, *Jóia*, 1975.)

Texto 3

Geléia geral

Um poeta desfolha a bandeira
E a manhã tropical se inicia
Resplandente, cadente, fagueira,
Num calor girassol com alegria,
Na geléia geral brasileira
Que o *Jornal do Brasil* anuncia

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

A alegria é a prova dos nove

E a tristeza é teu porto seguro
Minha terra é onde o Sol é mais limpo
E Mangueira é onde o samba é mais puro
Tumbadora na selva-selvagem
Pindorama, pais do futuro

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

É a mesma dança na sala
No Canecão, na TV
E quem não dança não fala
Assiste a tudo e se cala
Não vê no meio da sala
As relíquias do Brasil:
Doce mulata malvada
Um LP de Sinatra
Maracujá, mês de abril
Santo barroco baiano
Superpoder de paisano
Formiplac e céu de anil
Três destaques da Portela
Carne-seca na janela
Alguém que chora por mim
Um carnaval de verdade
Hospitaleira amizade
Brutalidade jardim.

[...]

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

Um poeta desfolha a bandeira
E eu me sinto melhor colorido
Pego um jato, viajo, arrebento

Com o roteiro do sexto sentido
Voz do morro, pilão de concreto
Tropicália, bananas ao vento

Ê bumba – yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
É, bumba – yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

(Letra de Torquato Neto e música de Gilberto Gil. 1968.

Em: Rennó, 1996, p. 97.)

Texto 4

BATMAKUMBA

Batmakumbayêyê batmakumbaobá

Batmakumbayêyê batmakumbao

Batmakumbayêyê batmakumba

Batmakumbayêyê batmakum

Batmakumbayêyê batman

Batmakumbayêyê bat

Batmakumbayêyê ba

Batmakumbayêyê

Batmakumbayê

Batmakumba

Batmakum

Batman

Bat

Ba

Bat

Batman

Batmakum
Batmakumba
Batmakumbayê
Batmakumbayêyê
Batmakumbayêyê ba
Batmakumbayêyê bat
Batmakumbayêyê batman
Batmakumbayêyê batmakum
Batmakumbayêyê batmakumba
Batmakumbayêyê batmakumbao
Batmakumbayêyê batmakumbaobá
(Gilberto Gil e Caetano Veloso, 1968.)

1. O poema “Capital da república”, de Oswald de Andrade, foi publicado em 1924, quando a capital do país era o Rio de Janeiro. Como é próprio da poesia modernista, o poema foi construído a partir de *flashes*, causando a impressão de um texto desconexo ou de uma realidade fragmentada.

a) Que tipo de retrato os *flashes* compõem da realidade brasileira: social, natural, cultural ou étnica? RP.: Eles compõem um retrato étnico (“O orgulho de ser branco/ Na terra morena”), natural (“as folhas miúdas/ Do Pau-Brasil”, “as praias calçadas”, “O Pão de Açúcar artificial”) e social (“Mulheres se desconjuntam”, “Bocas lindas”, “Sujeitos de olheiras brancas”).

b) Localize no texto elementos contrastantes da realidade nacional, tais como o natural e o artificial, o primitivo e o moderno, o nacional e o estrangeiro.

RP.: *Natural/ artificial* ou *moderno/ primitivo*: “O Pão de Açúcar artificial”, “praias calçadas/ Arborizadas”; *nacional/ estrangeiro*: “O orgulho de ser branco/ Na terra morena conquistada”.

2. A letra da canção “Jóia”, de Caetano Veloso, pode ser dividida em duas partes, cada uma delas representando um espaço. Um dos espaços é identificado pela expressão “beira de mar”; o outro, pela palavra “Copacabana”.

a) Levante hipóteses: em que momento histórico se dá a cena protagonizada pelo selvagem? RP.: É possível que seja no passado, antes de os portugueses conquistarem o Brasil, mas é possível também que seja durante a colonização ou nos dias de hoje, pois nosso ainda tem regiões preservadas.

b) E em que momento se dá a cena protagonizada pela “menina contente”? Justifique sua resposta com elementos do texto RP.: Na modernidade, pois é citada a “coca-cola”.

c) Discuta com os colegas e interprete: o espaço geográfico em que ocorrem as duas cenas é necessariamente diferente um do outro? RP.: Podem ser lugares diferentes e também o mesmo lugar. Neste caso, haveria um deslocamento temporal do mesmo espaço, ou seja, a “beira de mar”, séculos depois, ter-se-ia transformado em Copacabana.

3. Há, na canção, uma oposição entre *caju* e *coca-cola*, assim como entre *selvagem* e *menina*.

a) Que tipo de oposição existe entre *caju* e *coca-cola*, considerando a origem de cada um? RP.: Caju é um elemento autóctone, nacional e natural. Já a coca-cola é um refrigerante artificial, criado na sociedade de consumo moderna.

b) Com base em suas respostas, conclua: o que representam, respectivamente, o selvagem e a “menina contente”? RP.: O selvagem representa o lado primitivo, histórico e natural do país; a menina representa o lado moderno e civilizado, sujeito às influências estrangeiras.

4. Em 1924, Oswald de Andrade lançou o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, no qual afirmava a respeito da sociedade e da cultura brasileira:

Temos a base dupla e presente — a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de “dorme nenê que o bicho vem pegá” e de equações.

Considerando a oposição entre primitivo e moderno ou nacional e estrangeiro, associe:

a) A que correspondem elementos como “floresta”, “raça crédula e dualista”, a “mamadeira”, o “chá de erva-doce” e o “dorme nenê que o bicho vem pegá”? RP.: Ao lado primitivo e espontâneo de nossa gente e de nossa cultura.

b) E a que correspondem elementos como “escola”, a “geometria, álgebra e a química” e as “equações”? RP.: Ao lado civilizado, moderno, que imita as grandes nações.

5. Compare a visão de Brasil expressa no poema “Capital da república”, de Oswald de Andrade, e na canção de Caetano Veloso. Em que se assemelham?

RP.: Ambos os retratam mostram a visão de um Brasil cheio de contrastes, em que elementos primitivos e convivem com elementos modernos, assim como elementos nacionais se misturam a estrangeiros

6. A canção “Geléia geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, apresenta no refrão a expressão “Ê bumba — yê-yê-boi”, que é um misto do “yê-yê-yê” (como era chamado o rock no tempo da Jovem Guarda, anos 1960) com “bumba-meu-boi”, manifestação artística popular de música e dança em várias regiões do Brasil.

a) Que semelhança tem a síntese “Ê bumba — yê-yê-boi” com a canção “Jóia”, de Caetano, e o poema de Oswald? RP.: A junção de elementos nacionais, oriundos da tradição popular, como o bumba-meu-boi, com elementos modernos e estrangeiros, como o rock .

b) Que outros aspectos da canção evidenciam uma visão “oswaldiana” do Brasil?

R.: A convivência de elementos nacionais (“doce mulata”, “maracujá”, bananas”, etc.) e estrangeiros (“Frank Sinatra”, “Santo barroco baiano”, “Formiplac”) e de elementos modernos (“jato”, “Formiplac”) e primitivos (“carne-seca na janela”, “TV”).

7. As canções “Batmakumba” e “Geléia geral” pertencem ao mesmo disco, *Tropicália*, e apresentam vários elementos comuns, entre eles procedimentos lingüísticos e sugestões culturais.

a) Segmente o verso “Batmakumbayêyê batmakumbaobá” e descubra que palavras podem ter participado da construção das palavras que formam esse verso.

RP: Entre outras, Batman, makumba, Obá (entidade africana), yêyêyê, bat (de *bater*), ba (interjeição), etc., numa clara confirmação da mistura de línguas e das culturas africana e americana ou européia.

b) Considerando a origem lingüística e cultural dessas palavras, é possível dizer que elas traduzem características da realidade brasileira? Por quê?

RP.: Sim, pois o Brasil caracteriza-se pela mistura étnica, cultural e lingüística.

8. Nesta atividade e na anterior, você leu o poema “Capital da república”, de Oswald de Andrade e as canções “Jóia”, “Geléia geral” e “Batmakumba”. O que eles têm em comum? R.: Têm em comum a visão de um país multifacetado, marcado por contrastes ou pela fusão de elementos díspares como primitivo e moderno, rural e urbano, nacional e estrangeiro.

6. 4 A leitura em primeiro plano

As sugestões de atividades apresentadas no item anterior foram produzidas com a finalidade de mostrar como poderia ser feito um trabalho didático em literatura a partir de uma perspectiva dialógica. Evidentemente, essas sugestões poderiam ser alteradas, com a inclusão de novos textos, por exemplo, dependendo das opções metodológicas do professor. Se ele estiver trabalhando, por exemplo, com uma perspectiva temática, poderá incluir outros textos que também discutem o conceito de *nacionalidade*, e não necessariamente com um ponto de vista semelhante ao de Oswald de Andrade. Se estiver trabalhando pela perspectiva histórica, poderá ampliar o leque de leituras, incluindo textos do grupo modernista: o nacionalismo de Mário de Andrade, o do grupo verde-amarelo, e assim por diante.

Qualquer que seja a opção, o importante é que o texto seja o objeto central das aulas de literatura e em função dele se articulem todas as outras atividades didáticas e produções discursivas.

Não se pode esquecer que o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão sobre os temas que envolvem o estar do ser humano no mundo. Ela tem, portanto, um papel formador, pedagógico. Em síntese, tem um papel “humanizador”, como diz Antonio Candido:

“As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...]. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em

que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

(Candido, 1989: p. 117.)

Esse papel humanizador de que fala Candido está em perfeita sintonia com as novas concepções de ensino, comprometidas com a formação para a cidadania. Contudo, não se pode ver nos textos literários apenas a sua camada ideológica, seu conteúdo. Partilhar com jovens a leitura de um texto literário é *ensinar a ler*, função primordial das aulas de literatura.

Por essa razão, não se pode perder de vista que toda atividade de leitura, principalmente com jovens, desenvolve habilidades essenciais para a formação de um leitor autônomo e competente.

Vejamos, de modo esquemático, que habilidades são desenvolvidas nas atividades de leitura sugeridas a partir do poema de Oswald de Andrade.

Leitura 1

- Questão 1:
 - a) observação, interpretação e análise
 - b) interpretação, análise e dedução
- Questão 2:
 - a) análise, dedução, comparação e interpretação
 - b) levantamento de hipóteses, comparação, justificativa.
- Questão 3: levantamento de hipóteses, análise
- Questão 4:
 - a) análise, comparação, interpretação e explicação
 - b) análise, comparação, interpretação e justificativa
- Questão 5: transferência, análise, interpretação, justificativa.
- Questão 6: Análise e interpretação.

Leitura 2

- Questão 1:
 - a) identificação, análise, inferência, síntese, comparação, interpretação e explicação

- b) identificação, classificação e explicação
- Questão 2:
 - a) levantamento de hipóteses, análise, interpretação, memorização, dedução e explicação
 - b) levantamento de hipóteses, análise, interpretação e justificativa
 - c) análise, interpretação, comparação, explicação e dedução
- Questão 3:
 - a) análise, comparação, interpretação e explicação
 - b) análise, comparação, interpretação e explicação
- Questão 4:
 - a) comparação, transferência, análise, interpretação e explicação
 - b) interpretação, análise e explicação
- Questão 5: comparação, análise, interpretação e explicação
- Questão 6:
 - a) comparação, análise, interpretação e explicação
 - b) transferência, análise, identificação, interpretação, explicação e dedução
- Questão 7:
 - a) análise, levantamento de hipóteses, comparação, explicação
 - b) transferência, análise, explicação e dedução
- Questão 8: comparação, transferência, síntese, análise e explicação

De acordo com o documento “Exame Nacional do Ensino Médio – A Reforma do Ensino Médio”, publicado pelo Conselho Federal da Educação - MEC (1998), eis as habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino médio por meio da leitura de textos em geral, e não apenas de textos literários, :

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de:

- ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados;
- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;

- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

(MEC, 1998: 46.)

Como se nota, as habilidades mencionadas no documento — identificar, selecionar informações, inferir, justificar, analisar, comparar e interpretar — foram todas exploradas nas atividades desenvolvidas. Portanto, são habilidades mais complexas do que as habilidades *identificar*, *classificar* e *memorizar*, exaustivamente exploradas em algumas em alguns vestibulares e em alguns manuais didáticos, conforme observamos nos capítulos anteriores..

6.5. Outros exemplos e sugestões didáticas

A fim ilustrar como seria a aplicação dessa proposta em outros contextos da literatura, apresentaremos, a seguir, dois conjuntos de atividades. O primeiro deles diz respeito ao Barroco e o segundo, ao Romantismo.

Exemplo 1: O Barroco

Neste exemplo, apresentaremos três leituras, cada uma delas com um objetivo diferente. Por meio da primeira leitura, o aluno tomaria conhecimento dos procedimentos da linguagem barroca, em seus aspectos verbais (de forma e de conteúdo) e não verbais. Para tanto, analisaria dois poemas de Gregório de Matos e uma pintura de Harman Steenwyck. Na segunda e na terceira leituras, o aluno estabeleceria relações dialógicas entre a cultura contemporânea e a literatura barroca.

Leitura 1

Você vai ler, a seguir, dois poemas de Gregório de Matos, o principal poeta barroco brasileiro, e uma pintura, a tela *As vaidades da vida humana* (1645), do pintor holandês Harmam Steenwyck, a fim de observar semelhanças entre os

textos quanto a uma visão que eles expressam da vida. Leia-os e responda às questões propostas:

Texto 1

É a vaidade, Fábio, nesta vida,
Rosa, que da manhã lisonjeada,
Púrpuras mil, com ambição dourada,
Airosa rompe, arrasta presumida.

É planta, que de abril favorecida,
Por mares de soberba desatada,
Florida galeota empavesada,
Sulca ufana, navega destemida.

É nau, enfim, que em breve ligeireza,
Com presunção de Fênix generosa,
Galhardias apresta, alentos preza:

Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa
De que importa, se aguarda sem defesa
Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?

(Em: Antonio Candido e José A. Castello. 1976, p. 61.)

Texto 2

Que és terra, Homem, e em terra hás de tornar-te,
Te lembra hoje Deus por sua Igreja,
De pó te faz espelho, em que se veja
A vil matéria, de que quis formar-te.

Lembra-te Deus, que és pó para humilhar-te,
E como o teu baixel sempre fraqueja
Nos mares da vaidade, onde peleja,
Te põe à vista a terra, onde salvar-te.

Alerta, alerta pois, que o vento berra,
E se assopra a vaidade, e incha o pano,
Na proa a terra tens, amaina, e ferra.

Todo o lenho mortal, baixel humano
Se busca a salvação, tome hoje terra,
Que a terra de hoje é porto soberano.
(Gregório de Matos. 1993. p. 25.)

Texto 3



Seria conveniente que o professor, antes de dar início às atividades de interpretação, promovesse uma conversa entre os alunos a respeito dos textos, permitindo que relatem livremente suas impressões. Em seguida, poderia sanar dúvidas de vocabulário e construção, a fim de garantir um nível mínimo de compreensão.

1. No texto 1, o eu lírico diz a seu interlocutor, Fábio, o que pensa sobre a *vaidade*, um tema que fazia parte das preocupações do homem barroco. Para explicar o que é a vaidade, ele emprega três metáforas, distribuídas nas três primeiras estrofes. A metáfora é uma forma de expressão que consiste no emprego de uma palavra com um sentido que não lhe é comum, resultante de uma relação de semelhança ou uma comparação implícita entre dois termos.

a) A que é comparada a vaidade na primeira estrofe? E na segunda? E na terceira?

RP.: A uma rosa, a uma planta e a uma nau (navio), respectivamente.

b) O que há em comum entre a vaidade e cada um desses elementos?

RP: Como a rosa, a vaidade rompe graciosa, elegante; como a planta, favorecida pelo mês de abril (quando é primavera na Europa), segue rapidamente como uma embarcação enfeitada; como a nau, a vaidade é ligeira, presunçosa, animada.

2. No texto 1, na última estrofe, os três elementos comparados à rosa são retomados e o eu lírico menciona o destino de cada um deles: a penha (a pedra) aguarda a nau; o ferro aguarda a planta; a tarde aguarda a rosa.

a) O que a pedra, o ferro e a tarde podem provocar, respectivamente, na nau, na planta e na rosa? RP.: A pedra pode fazer a nau naufragar; o ferro pode cortar a planta, e a tarde pode murchar a rosa, matando-a.

b) Portanto, o que há em comum entre estes três elementos: nau, planta e rosa?

RP: Todos são frágeis e morrem; não são eternos.

c) Relacione com a vaidade a característica comum desses três elementos e conclua: qual é a opinião do eu lírico sobre a vaidade? RP.: A vaidade não leva a nada, pois tudo envelhece e morre.

3. Os dois poemas apresentam aspectos em comum como, por exemplo, o tipo de composição, as imagens e o tema. Compare-os e responda:

a) Que tipo de composição poética foi empregado nos dois textos?

Gregório de Matos vira filme

A vida Gregório de Matos tinha tudo para virar cinema: sua experiência como padre, seus atritos com os poderosos, suas paixões, sua vida devassa... Apesar disso, Ana Carolina não fez um filme biográfico. Com o poeta Waly Salomão no papel de Gregório de Matos e contando ainda no elenco com Ruth Escobar, Marília Gabriela e Xuxa Lopes, entre outros, a diretora costurou um roteiro a partir de versos do poeta, que ora líricos, ora satíricos ou eróticos, vão desafiando os rumos de sua obra poética e de sua vida pessoal, que o levaram ao exílio e ao abandono. Pode-se dizer que o filme retrata o surgimento de uma nação, o Brasil.

RP.: O soneto.

b) Os dois poemas são ricos em imagens. Uma das imagens do texto 1 é criada pela metáfora da nau (embarcação). Destaque do texto 2 um verso que corresponde a essa mesma imagem.

RP.: Entre outros, “E como o teu baixel sempre fraqueja” e “Todo o lenho mortal, baixel humano”.

4. O texto 2 opõe duas realidades distintas, representadas respectivamente pelos *mares da vaidade*, por um lado, e pela *terra ou porto soberano*, por outro.

a) Faça a correspondência dessas expressões com o que elas representam no poema:

(1) vida terrena, pecaminosa (2) terra, porto soberano

(2) vida espiritual (1) mares da vaidade

b) Que figura de linguagem se verifica nessa oposição de idéias? RP: Antítese.

5. Embora os dois poemas sejam independentes, o texto 2 parece dar continuidade às idéias do texto

1. Compare-os e responda:

a) Qual é a visão do eu lírico a respeito da *vaidade humana* nos dois textos?

RP.: A visão de que a vaidade é inútil e não duradoura.

b) Se na vida nada é constante, tudo é efêmero, então qual é a saída para o ser humano, de acordo com a perspectiva do homem barroco?

RP: A saída religiosa, a salvação (o “porto soberano”), a Igreja.

6. Leia o box “Cultismo e conceptismo” e identifique nos textos elementos que se identifiquem com as duas tendências de estilo observadas no Barroco.

RP.: O emprego de antíteses, metáforas, metonímias, inversões e de um vocabulário elevado associam-se ao cultismo. O jogo de idéias do texto 1 e a argumentação do texto 2 associam-se ao conceptismo. (Aqui o professor deveria lembrar aos alunos que a distinção entre essas duas correntes não é essencial, pois, na prática, os textos barrocos geralmente apresentam elementos de ambas as tendências.)

7. Observe agora o quadro de Steenwyck. Trata-se de uma natureza-morta, isto é, um tipo de pintura que retrata objetos e seres inanimados ou mortos: um jarro

Cultismo e conceptismo

Duas tendências de estilo atuaram no interior do Barroco. São elas:

Cultismo: gosto pelo rebuscamento formal, caracterizado por jogos de palavras, grande número de figuras de linguagem e vocabulário sofisticado. Explora efeitos sensoriais, tais como cor, som, forma, volume, sonoridade, imagens violentas e fantasiosas.

Conceptismo: (do espanhol *concepto*, “idéia”) é o jogo de idéias, constituído pelas sutilezas do raciocínio e do pensamento lógico, por analogias, histórias ilustrativas, etc.

Embora seja mais comum a manifestação do cultismo na poesia e a do conceptismo na prosa, é normal aparecerem ambos em um mesmo texto. Além disso, essas tendências não se excluem. Um mesmo escritor tanto pode pender para uma delas quanto apresentar traços de ambas as tendências.

com flores, uma cesta com frutas ou outros alimentos, etc. Por que o quadro de Steenwyck pode ser considerado uma natureza-morta?

RP.: Porque apresenta vários objetos inanimados, além do crânio humano.

8. Observe que o centro da tela é ocupado por um crânio humano. Com base no nome do quadro e na posição do crânio, levante hipóteses: qual é o tema central do quadro? RP.: A morte, que põe fim a todas as vaidades.

9. Essa natureza-morta é constituída por símbolos, isto é, elementos que adquiriram certos significados na história de nossa cultura, como a concha vazia, o cronômetro, a espada japonesa, a flauta e a charamela, a lâmpada apagada, o livro, o jarro de vinho (à direita) e o crânio humano. Conheça o significado de alguns deles:

A flauta e a charamela: instrumentos musicais relacionados ao amor e ao prazer; por sua forma alongada, fálca, são elementos relacionados ao universo masculino.

Concha vazia: símbolo da riqueza e da perfeição; como está vazia, também sugere a morte.

O livro: a sabedoria, o conhecimento.

O jarro de vinho: relacionado aos prazeres materiais, como a bebida; por baixo da alça, porém, nota-se o perfil de um imperador romano, sugerindo o desejo humano de glória, de poder.

a) Nesses símbolos, estão representados os prazeres e valores do homem da época. Quais são eles?

RP.: A riqueza, os prazeres sensuais, a sabedoria e a bebida ou o poder.

b) O quadro tem por título *As vaidades da vida humana*. A palavra *vaidade* origina-se do latim *vanitas*, que significa “o que é vão, sem valor”. Qual é, portanto, a visão do artista sobre esses valores da época?

RP: Como o próprio nome sugere, na concepção do artista esses valores são inúteis, são vãos.

c) Considerando o significado do crânio e sua posição de destaque no quadro, o que, na visão do artista, estaria acima de todos esses valores?

RP.: A morte, que põe fim a todas as ambições e prazeres humanos.

10. Atrás e acima do crânio, aparece uma lâmpada recém-apagada, conforme sugere o tênue fio de fumaça que sai dela. Considerando que o fogo, a chama e a luz associam-se à idéia de vida, responda:

a) O que representa a lâmpada apagada?

RP.: Representa a morte, a idéia de que um dia a chama (a vida) se apaga.

b) Que outros elementos do quadro, além do crânio, apresentam o mesmo significado da lâmpada?

RP.: O cronômetro, que sugere principalmente o passar do tempo, da vida, e a concha que está vazia, sem vida.

11. Observe que, da parte esquerda e superior do quadro, desce um raio de luz, criando um contraste entre o claro, que vai do centro para a esquerda, e o escuro, que vai do centro para a direita. Na cultura cristã, a luz é um símbolo do divino e do eterno.

a) O fato de a luz, no quadro, incidir primeiramente sobre o crânio, que representa a morte, sugere uma oposição. Qual é o dualismo barroco existente nessa oposição?

RP.: O da oposição entre vida eterna, divina, e a vida humana, precária e finita.

b) Por que se pode dizer que esse quadro é uma espécie de advertência ao ser humano?

RP.: Porque há nele a idéia de que a vida humana é transitória e frágil, e de que o homem necessita deixar de lado as coisas vãs e se preocupar com o espírito.

12. Compare o quadro de Steenwyck a estes versos extraídos de poemas de Gregório de Matos, já conhecidos e estudados anteriormente:

Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa
De que importa, se aguarda sem defesa
Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?

Lembra-te Deus, que és pó para humilhar-te,
E como o teu baixel sempre fraqueja
Nos mares da vaidade, onde peleja,
Te põe à vista a terra, onde salvar-te.

Considerando o contexto de onde foram extraídos esses versos, responda:

a) Que elemento do quadro corresponde ao mesmo sentido que têm a penha, o ferro e a tarde no primeiro fragmento?

RP.: O crânio, ou a morte.

b) Que semelhança há entre os dois poemas e a pintura, quanto ao tema?

RP.: Os três tematizam a efemeridade do tempo e a pouca duração das coisas.

c) A pintura e o primeiro fragmento não apresentam uma saída para a precária condição humana. Essa saída, entretanto, é explicitada no segundo fragmento.

Qual é ela?

RP.: A saída religiosa, “a terra” onde o ser humano pode salvar-se.

13. Por meio do estudo de textos literários barrocos, você conheceu um conjunto de elementos que caracterizam a linguagem barroca quanto à forma e ao conteúdo. Quais desses elementos também podem ser observados na linguagem pictórica de Steenwyck?

RP.: Consciência da efemeridade do tempo, figuração, jogo de claro e escuro, oposição entre o mundo material e o mundo espiritual, morbidez, requinte formal.

Leitura 2

A seguir você vai ler dois textos. O primeiro é um fragmento do *Sermão da epifania*, pregado por Vieira em 1662, na Capela Real, em Lisboa, na presença da rainha D. Luísa e de D. Afonso IV, ainda menino. O segundo é um fragmento de um romance da atualidade, *Boca do Inferno*, de Ana Miranda, publicado em 1989.

Texto 1

Sermão da epifania

[*Contexto*: Quando Vieira pronunciou este sermão em Lisboa, ele e outros religiosos estavam retornando à cidade depois de terem sido expulsos do Maranhão, em virtude de atritos com os colonos motivados por posições assumidas quanto à escravidão.]

As nações, umas são mais brancas, outras mais pretas, porque umas estão mais vizinhas, outras mais remotas do sol. E pode haver maior inconsideração do entendimento, nem maior erro do juízo entre os homens, que cuidar eu que hei-de ser vosso senhor, porque nasci mais longe do sol, e que vós haveis de ser meu escravo, porque nascestes mais perto?!

[...]

Não posso, porém, negar que todos nesta parte, e eu em primeiro lugar, somos muito culpados. E por quê? Porque devendo defender os gentios que trazemos a Cristo, como Cristo defendeu os Magos, nós acomodamo-nos à fraqueza de nosso poder, e à força do alheio, cedemos da sua justiça, e faltamos à sua defesa [...] Cristo não consentiu que os Magos perdessem a soberania,

porque reis vieram e reis tornaram; e nós não consentimos que aqueles gentios percam a soberania natural com que nasceram e vivem isentos de toda sujeição, mas somos os que, sujeitando-os ao jugo espiritual da Igreja, os obrigamos, também, ao temporal da coroa, fazendo-os jurar vassalagem.[...]

(Pe. Antônio Vieira. In: Alfredo Bosi. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 135-7.)

Texto 2

Boca do Inferno

[Contexto: No romance *Boca do Inferno*, Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira são personagens e se envolvem na luta dos liberais contra o governo ditatorial de Antônio de Souza de Menezes, o Braço de Prata. No episódio a ser lido, o arcebispo João da Madre de Deus conversa com o governador Souza Menezes a respeito de perseguições políticas, entre elas a que se fazia a Vieira, suspeito de ter participado do assassinato do alcaide-mor da cidade de Salvador.]

“[...] O homem está velho. Nenhum de nós pode crer no envolvimento dele [Vieira] em tal sucesso, apesar de sabermos ser ele voltado para assuntos materiais, como a diplomacia, o patriotismo, a estratégia.

“Apesar de sabermos que ele investe contra as acumulações remuneradas”, disse o governador, completando com ironia o pensamento de João da Madre de Deus, “contra a fidalguia. Apesar de sabermos que ele faz no púlpito sua propaganda, que prega a tolerância aos judeus como remédio para Portugal restaurado, que prega a liberdade de consciência dos judeus, a abolição do Santo Ofício. [...] Apesar de sabermos ter ele sido expulso do Maranhão e de ser contra a escravidão, ter criado a teoria das raças, ter pregado a limitação da onipotência divina. [...] E com tantos apesares”, prosseguiu Antônio de Souza, “não pode ter sido capaz de envolver-se num crime? Não se envolveu em guerras? Tudo será investigado com muito rigor. A princípio, todos são suspeitos. Se for inocente, o jesuíta saberá prová-lo. Não é um homem tão bom de tribuna?”

(Ana Miranda. *Boca do Inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 227-8.)

1. No texto 2, o governador apresenta um conjunto de acusações contra Pe. Vieira, entre elas a teoria das raças e o combate à escravidão.

a) Como Vieira explica, no texto 1, a diferença entre as nações e os povos quanto à cor da pele?

RP.: Para Vieira, os povos são mais brancos ou mais negros de acordo com sua proximidade do sol.

b) Converse com seu professor de Biologia. De acordo com a ciência recente, essa hipótese é válida ainda hoje?

RP.: Sim, as pesquisas mais recentes confirmam essa hipótese.

c) Que tipo de argumento Vieira utiliza nesse fragmento para combater a escravidão: econômico, religioso ou político?

RP.: Vieira utiliza um argumento religioso, o exemplo dos reis magos cuja dignidade foi mantida.

2. Em seu sermão, Vieira denuncia o próprio trabalho dos religiosos que, ao submeter os índios ao poder da Igreja, acabam por submetê-los também ao poder do Estado. Identifique o trecho em que é feita essa afirmação.

RP.: “[...] somos os que, sujeitando-os ao jugo espiritual da Igreja, os obrigamos, também, ao temporal da coroa, fazendo-os jurar vassalagem.”

3. De acordo com a fala do arcebispo, no texto 2, Vieira estava “voltado para assuntos materiais, como a diplomacia, o patriotismo, a estratégia”. E, segundo o governador, Vieira contrariava os interesses da fidalguia. Pelo fragmento do *Sermão da epifania*, é possível dizer que essas afirmações eram verdadeiras? Por quê?

RP.: Sim, pois Vieira se envolvia com questões ligadas à política e à economia, como a escravidão. E, com suas posições a respeito desse tema, contrariava os interesses da aristocracia, que explorava a mão-de-obra escrava na lavoura da cana-de-açúcar.

Éramos todos escuros

“Comparando as amostras coletadas [de DNA] dos mais diversos grupos étnicos, os cientistas verificaram serem pequenas e triviais as diferenças entre as raças. A cor da pele, por exemplo, é resultado de mera adaptação ao clima — negra na África, para se proteger do sol forte; branca na Europa, para facilitar a absorção dos raios ultravioleta, que ajudam a produzir vitamina D. Ou seja, se as pesquisas estiverem certas, antes da dispersão dos homínídeos da África, éramos todos escuros. (*Superinteressante*, set/1988.)

Leitura 3

A seguir, você vai ler dois textos. O primeiro é um poema de Gregório de Matos, produzido no contexto da Bahia do século XVII, então capital do Brasil-

Colônia e centro da exploração praticada por comerciantes vindos de várias partes da Europa. O segundo texto é a letra de uma canção de Caetano Veloso, produzida na década de 1970, em Londres, onde o cantor vivia, pelo fato de ter sido exilado pelo regime militar brasileiro. A canção encontra-se no disco *Transa* (1972); procure ouvi-la, se possível.

Leia os textos e compare-os. Em seguida, responda às questões propostas:

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vi eu já, tu a mi abundante.

A ti trocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocando e tem trocado
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh se quisera Deus que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fora de algodão o teu capote!

(Gregório de Matos. In Alfredo Bosi. *Dialética da colonização*, cit. p. 94.)

Observação: Em algumas edições, lê-se, nesse poema, “A ti *tocou*-te a máquina mercante”. Preferimos manter a forma adotada pelo professor Alfredo Bosi na obra mencionada acima, por ser mais coerente com o sentido global do texto. Seria interessante o professor comentar com os alunos o sentido da expressão “máquina mercante” no contexto. A expressão faz referência à política mercantilista em geral; além disso, pode ser também uma referência à abertura do comércio de açúcar brasileiro com países estrangeiros, que passou a ser permitido por D. João IV, depois de 60 anos em que só Portugal gozara desse privilégio.

Triste Bahia

Triste Bahia, oh quão dessemelhante estás
E estou do nosso antigo estado
Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado
Rico te vejo a ti, tu a mim empenhado
Rico te vejo eu, já tu a mim abundante
Triste Bahia, oh, quão dessemelhante
A ti trocou-te a máquina mercante
Quem tua larga barra tem entrado
A mim vem me trocando e tem trocado
Tanto negócio e tanto negociante

Triste, oh, quão dessemelhante, triste...
Pastinha já foi à África

Pastinha já foi à África
Pra mostrar capoeira do Brasil
Eu já vivo tão cansado
De viver aqui na Terra

Minha mãe, eu vou pra lua
Eu vou mais a minha mulher
Vamos fazer um ranchinho
Todo feito de sapê, minha mãe eu vou pra lua
E seja o que Deus quiser

Triste, oh, quão dessemelhante
Ê, ô, galo canta
O galo cantou, câmara
Ê, cocorocó, ô cocorocó, camará
Ê, vamo-nos embora, ê vamo-nos embora camará
Ê, pelo mundo afora, ê pelo mundo afora camará
Ê, triste Bahia, ê, triste Bahia, camará
Bandeira branca enfiada em pau forte

Afoxé leî, leî, leô
Bandeira branca, bandeira branca enfiada em pau forte
O vapor da cachoeira não navega mais no mar

Triste recôncavo, oh, quão dessemelhante
Maria pegue o mato é hora, arriba a saia e vamo-nos embora
Pé dentro, pé fora, quem tiver pé pequeno vai embora

Oh, virgem mãe puríssima
Bandeira branca enfiada em pau forte
Trago no peito a estrela do norte
Bandeira branca enfiada em pau forte
(Caetano Veloso. *Transa*. Em: *Todo Caetano*. Vol. 8. Rio de Janeiro, Polygram, 1996.)

1. Na primeira estrofe do poema de Gregório de Matos, o eu lírico se compara à Bahia e se identifica com ela, pelo que foram no passado e pelo que hoje são, no presente.

a) Como eram a Bahia e o eu lírico no passado? Que palavras traduzem esse estado?

RP.: Antes, tanto o eu lírico quanto a Bahia viviam em estado de riqueza, de fartura; ela era “rica” e ele “abundante”.

b) E como são hoje? Que palavras justificam sua resposta?

RP.: Ambos estão diferentes do que eram. Hoje, tanto o eu lírico quanto a Bahia vivem em estado de pobreza, conforme o emprego das palavras “pobre” e “empenhado” (endividado).

2. A palavra *trocar* foi empregada, no poema, com o sentido de *modificar, alterar-se*, portanto sentidos diferentes daqueles que lhe são comuns atualmente: De

acordo com a segunda estrofe do poema, o que causou as alterações na Bahia e no eu lírico?

RP.: É a “máquina mercante”, ou seja, o comércio desenfreado que se iniciou com a abertura dos portos para os navios estrangeiros.

3. De acordo com a terceira estrofe do poema, o que a Bahia oferecia aos comerciantes estrangeiros e o que recebia em troca?

RP.: A Bahia exportava açúcar e recebia “drogas inúteis” de outros países. (Seria conveniente que o professor comentasse com os alunos que provavelmente o autor se referia às mercadorias de luxo vindas da Índia e da Europa: roupas, especiarias, louça, etc.)

4. O poema dá a entender que a Bahia (o Brasil) é vaidosa e quer se igualar às grandes nações européias. Que palavra expressa essa idéia?

RP.: “Abelhuda”.

5. Na última estrofe do soneto, com a expressão “Oh se quisera Deus”, o eu lírico manifesta o desejo de que a Bahia amanheça *sisuda*, com um *capote de algodão*.

a) Dê uma interpretação a essas imagens.

Conviria abrir discussão com a classe. Sugestão: O eu lírico gostaria que a Bahia (ou as elites baianas) deixasse de lado as sedas e veludos luxuosos e se contentasse com um simples capote de algodão, ou seja, que ela deixasse de querer ser o que não era e assumisse sua verdadeira condição.

b) Na sua opinião, a situação criticada pelo eu lírico ainda é atual, quando se pensa na relação de consumo que os brasileiros têm com os produtos importados? Justifique sua resposta.

Eis uma boa oportunidade para que o professor atualize os sentidos do texto, discutindo o complexo de inferioridade que os brasileiros têm em relação a tudo o que é estrangeiro.

O contexto da canção

Na década de 1960, o Brasil vivia um período desenvolvimentista, chamado “milagre econômico”, que consistiu na entrada de capitais estrangeiros, industrialização e crescimento econômico.

Em 1968, com a efervescência das greves operárias, do movimento estudantil e dos festivais de música, o regime político então vigente no Brasil, sob o comando do General Emílio Garrastazu Médici, decretou o Ato Institucional nº 5, o AI-5, dando início a um período de perseguições políticas e censura. Universidades foram invadidas, teatros foram fechados e alguns artistas foram “convidados” a se retirar do país, por serem considerados “perigosos” ao regime. Entre eles estavam Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque.

Caetano, que já vinha se destacando na música brasileira desde o sucesso de “Alegria, alegria”, música vencedora do III Festival de MPB da TV Record, em 1967, viveu no exílio entre 1969 e 1972.

6. Caetano Veloso e Gregório de Matos, cada um em sua época, cantam a Bahia. Quando Caetano se apropria de alguns versos de Gregório, cerca de trezentos anos depois, estabelece com eles uma *relação interdiscursiva* e confere a eles um sentido novo, principalmente se considerada a situação de exílio em que se encontrava quando compôs a canção. Leia o boxe “O contexto da canção”. Considerando as condições econômicas e políticas do Brasil na época da criação da canção e a situação pessoal do artista no exílio, responda:

a) Que novo sentido ganham os versos “Triste Bahia, oh, quão dessemelhante estás/ E estou do nosso antigo estado” na voz de Caetano?

RP.: O eu lírico lamenta a situação política do país (e não da Bahia, especificamente), que vive um regime ditatorial, e lamenta a sua situação pessoal, vivendo no exílio.

b) Nesse contexto, que sentido novo ganham a pobreza, a riqueza e a “máquina mercante” na voz de Caetano?

RP.: Esses elementos se associam ao quadro político-econômico do país na época: valeria a pena, em nome do desenvolvimento econômico do país, abrir as portas ao capital estrangeiro e suprimir a liberdade de expressão? Trata-se, portanto, da pobreza política e espiritual de um país que já tinha sido livre e alegre no passado.

c) O que há em comum entre o canto de Caetano Veloso e o Gregório de Matos, responsável pela relação interdiscursiva?

RP.: Os dois cantos são lamentos que expressam a tristeza do eu lírico frente à realidade política de seu país.

7. A partir da segunda estrofe, a canção de Caetano distancia-se do poema de Gregório, lembrado apenas por versos como “Triste, oh, quão dessemelhante, triste...” (2ª estrofe) ou “Ê, triste Bahia, ê, triste Bahia, camará” (4ª estrofe), nos quais sempre perdura a idéia da tristeza. Nessa parte da canção, como se pretendesse mudar de assunto, o compositor incorpora, de modo fragmentado, elementos da cultura popular baiana, trechos de cantigas, além de referências ao candomblé e à capoeira. Discuta com o professor e com a classe, buscando uma interpretação:

DRIBLES NA CENSURA

No início da década de 1970, a censura controlava tudo o que era divulgado na TV, nos jornais, na música popular, nas obras literárias, no cinema e no teatro. E havia diferentes formas de enfrentar ou despistar a censura. O jornal *O Estado de S. Paulo*, por exemplo, quando censurado, costumava colocar trechos de receitas no lugar da parte censurada do texto. O compositor Chico Buarque, depois de censurado várias vezes, chegou a criar um pseudônimo, Julinho da Adelaide, a fim de despistar a censura e fazer com que seu trabalho chegasse ao público.

a) Por que, aparentemente, a letra da canção parece “mudar de assunto” e abandonar o tom crítico inicial?

Espera-se que o aluno estabeleça relação com a censura então vigente no Brasil. Apesar de Caetano estar vivendo em Londres, seu objetivo, ao produzir o álbum, era divulgar o trabalho no Brasil.

b) Que possível relação existe entre a situação vivida pelo país na época e os elementos da cultura popular mencionados na canção?

Espera-se que aluno note que a referência a elementos da cultura popular afro-baiana sugerem que o país, para resistir ao momento que atravessa, deve estar próximo do povo, valorizando as raízes da cultura brasileira.

8. No momento em que Caetano Veloso criou a canção, os compositores tinham dificuldades com a censura. Com os meios utilizados na canção “Triste Bahia”, o compositor conseguiu dizer o que queria sem chamar a atenção da censura?

Espera-se que o aluno responda que sim, pois o texto apresenta uma crítica à Bahia (ou ao Brasil) sem torná-la explícita. (Aqui o professor poderia chamar a atenção do aluno para o fato de que a censura dificilmente eliminaria os versos de Gregório de Matos, um poeta do século XVII; quanto aos demais versos, não há motivo para aparente para serem censurados.

9. A partir dos versos iniciais do poema de Gregório de Matos, Caetano Veloso criou uma canção sobre o Brasil do início da década de 1970. Tomando os dois versos iniciais de Gregório de Matos, dê continuidade ao poema, falando de sua cidade ou de seu país hoje:

Triste ... , oh, quão dessemelhante estás
E estou do nosso antigo estado

Ao concluir o texto, leia-o para os colegas e ouça o deles.

Por meio da *Leitura 1*, o aluno construiria referências a respeito da linguagem literária barroca, em seus aspectos de forma e de conteúdo. Além disso, estabeleceria relações de semelhança entre os poemas estudados e a pintura de Steenwyck, principalmente em relação ao tema dessas obras, a

A fundação da poesia brasileira

“O “boca do inferno” é o primeiro poeta de verdade que se pode, sem hesitação, chamar brasileiro. [...]

Gregório é o nosso primeiro poeta “popular”, com audiência certa não só entre intelectuais como em todas as camadas sociais, e consciente aproveitador de temas e de ritmos da poesia e da música populares; o nosso primeiro poeta “participante”, no sentido contemporâneo.”

(Mário Faustino. *De Anchieta aos concretos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 61.)

efemeridade do tempo. Várias habilidades de leitura seriam exploradas nesse exercício de leitura, entre elas a comparação, a transferência, o levantamento de hipóteses, a identificação, a interpretação.

Caso o professor considere insuficiente o *corpus* explorado para que o aluno conheça o conjunto de textos e temas e procedimentos do Barroco, poderá promover outros estudos desse tipo, confrontando, por exemplo, a poesia e a prosa, ou o Barroco português e o Brasileiro, e assim por diante.

Por meio da *Leitura 2*, foi possível flagrar diálogos que a cultura contemporânea estabelece com a literatura barroca, como é o caso do fragmento estudado de *Boca do inferno*, de Ana Miranda, comparado a um fragmento de um sermão de Pe. Vieira, e o poema “Triste Bahia”, de Gregório de Matos, recriado por Caetano Veloso.

Como se nota, em nossa concepção de leitura, deve haver espaço para leituras de textos em outras linguagens, como é o caso da canção e da pintura. Além disso, mesmo que não seja objeto de trabalho em sala, pensamos que o professor deva estabelecer relações, sempre que possível, entre os estudos literários que vem desenvolvendo e outras manifestações culturais ou científicas, como é o caso das citações em boxe do filme *Gregório de Matos*, de Ana Carolina, que, na aula, poderia equivaler a um comentário ou talvez até a uma sessão de cinema, e as teorias científicas existentes a respeito da cor escura da pele, que em aula poderiam equivaler a uma boa discussão sobre preconceito racial.

Exemplo 2: O Romantismo

Neste grupo de atividades, apresentaremos quatro atividades. Na primeira, procuraremos evidenciar parte do diálogo existente entre o Romantismo brasileiro e o Romantismo europeu, enfocando simultaneamente um texto de Lord Byron e outro de Álvares de Azevedo. Na segunda atividade, procuraremos mostrar de que forma a tradição fundada por Edgar Allan Poe suscitou várias criações na literatura brasileira. Na terceira atividade, procuraremos demonstrar semelhanças entre a literatura brasileira e a literatura africana, em virtude das coincidências existentes

em seu processo histórico; por fim, procederemos à leitura de um filme que se prende à tradição gótica, que contou com grandes nomes do Romantismo.

Leitura 1

A fim de observar um dos diálogos que a poesia romântica brasileira estabeleceu com a poesia romântica européia, você fará, a seguir, a análise comparativa de dois poemas: o primeiro é do poeta inglês Lord Byron, e o segundo do poeta brasileiro Álvares de Azevedo. Leia-os e responda às questões propostas:

Versos inscritos numa taça feita de um crânio

Não, não te assustes; não fugiu o meu espírito;
Vê em mim um crânio, o único que existe,
Do qual, muito ao contrário de uma fronte viva,
Tudo aquilo que flui jamais é triste.

Vivi, amei, bebi, tal como tu; morri;
Que renuncie a terra aos ossos meus;
Enche! Não podes injuriar-me; tem o verme
Lábios mais repugnantes do que os teus.

Antes do que nutrir a geração dos vermes,
Melhor conter a uva espumante;
Melhor é como taça distribuir o néctar
Dos deuses, que a ração da larva rastejante.

Onde outrora brilhou, talvez, minha razão,
Para ajudar os outros brilhe agora eu;
Substituto haverá mais nobre do que o vinho
Se o nosso cérebro já se perdeu?

Bebe enquanto puderes; quando tu e os teus
Já tiverdes partido, uma outra gente
Possa te redimir da terra que abraçar-te,
E festeje com o morto e a própria rima tente.

E por que não? Se as fronteiras geram tal tristeza
Através da existência — curto dia —,
Redimidas dos vermes e da argila
Ao menos possam ter alguma serventia.

(Lord Byron. Texto extraído do site Carus Ara: <http://www.noxinvitro.com/carus/felix/?text=29>)

Glória moribunda

É uma visão medonha uma caveira?
Não tremas de pavor, ergue-a do lodo.
Foi a cabeça ardente de um poeta,
Outrora a sombra dos cabelos louros,
Quando o reflexo do viver fogueiro
Ali dentro animava o pensamento,
Esta fronte era bela. Aqui nas faces
Formosa palidez cobria o rosto;
Nessas órbitas, – ocas, denegridas!–
Como era puro seu olhar sombrio!

Agora tudo é cinza. Resta apenas
A caveira que a alma em si guardava,
Como a concha no mar encerra a pérola,
Como a caçoila a mirra incandescente.
Tu outrora talvez desses-lhe um beijo;
Olha-a comigo! Que espaçosa fronte!
Como a seiva nos ramos do arvoredor!
E a sede em fogo das idéias vivas
Onde está? Onde foi? Essa alma errante
Que um dia no viver passou cantando,
Como canta na treva um vagabundo,

Perdeu-se acaso no sombrio vento,
Como noturna lâmpada apagou-se?
E a centelha da vida, o eletrismo
Que as fibras tremulantes agitava
Morreu para animar futuras vidas?

Sorris? Eu sou um louco. As utopias,
Os sonhos da ciência nada valem.
A vida é um escárnio sem sentido,
Comédia infame que ensangüenta o lodo.
[...]
Levanta-me do chão essa caveira!
Vou cantar-te uma página de vida
De uma alma que penou e já descansa.

(Álvares de Azevedo. *Poesias completas de Álvares de Azevedo*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/ data, p. 86-7.)

1. O Ultra-Romantismo tem preferência por elementos contrários à mentalidade materialista e racional da sociedade burguesa. Assim, em lugar da razão, do trabalho, do progresso, etc., os poetas dessa geração preferem o ócio, o tédio, o prazer, o vício (a bebida e o fumo), a decrepitude, a loucura, o humor negro e, às vezes, a morte como saída para a angústia de viver.

Observe o vocabulário empregado nos dois poemas. Que palavras dos textos são responsáveis pela formação de uma atmosfera noturna, macabra e degradante?

RP.: Palavras como *crânio, vermes, larva rastejante* (texto 1) e *moribundo, medonha, caveira, pavor, lodo, sombra, denegridas, sombrio, treva, noturna* (texto 2).

2. Os dois poemas abordam o tema vida/morte.

- a) Que elemento representa a morte em cada um dos poemas?

RP.: O crânio no texto 1 e a caveira no texto 2.

- b) De acordo com a visão dos dois textos, o que resta da vida, depois que se morre? Comprove sua resposta com elementos da última estrofe do poema de Byron e da 2ª. estrofe do poema de Álvares de Azevedo.

RP.: Não sobra nada. Esse ponto de vista é comprovado no poema de Byron pela idéia de que o crânio, ao menos, serve como taça de vinho; e no poema de Álvares, pela frase “Agora tudo é cinza”.

- c) Em qual dos dois a abordagem do tema é feita com sarcasmo e humor negro? Por quê?

RP.: No poema de Byron, pois a imagem de um crânio humano servindo como cálice de vinho não deixa de ser uma espécie de humor negro, uma ironia cáustica. (Conviria que o professor: Comente com os alunos que a morte tradicionalmente é tratada com respeito, em diferentes culturas. No poema, a idéia de profanar um cadáver para transformar o crânio num cálice, ao mesmo tempo que representa uma afronta às tradições religiosas, também dá a dimensão do pessimismo existencial do grupo ultra-romântico.)

BYRON NO CINEMA

Lord Byron é personagem de pelo menos dois filmes relacionados com a figura de Frankenstein. Aparece no filme *A noiva de Frankenstein* (1935), de Boris Karloff, e em *Frankenstein, o monstro das trevas* (1990), de Roger Corman. Neste último filme, um cientista do ano 2031 viaja no tempo e desembarca na Inglaterra, no momento em que a escritora Mary Shelley acabara de criar sua obra *Frankenstein*. Além da escritora, também aparecem como personagens Shelley, marido de Mary, e Lord Byron, amigo do casal.

3. Compare estes versos de Lord Byron

Se as fronteiras geram tal tristeza
Através da existência – curto dia –

a estes versos de Álvares de Azevedo:

A vida é um escárnio sem sentido,
Comédia infame que ensangüenta o lodo.

O que os versos dos dois poetas apresentam em comum quanto à visão de mundo do eu lírico de cada um dos textos?

RP.: Ambos os textos apresentam uma visão de mundo pessimista, a idéia de que a vida é tristeza ou escárnio.

Como nasceu Frankenstein?

A escritora Mary Shelley (1797-1851), esposa do poeta inglês Percy B. Shelley, escreveu *Frankenstein* para uma espécie de concurso de contos de terror, proposto e organizado por Lord Byron. Mesmo competindo com grandes gênios da literatura da época, Mary Shelley venceu o concurso com *Frankenstein*, obra que teve inúmeras edições no mundo inteiro e diversas adaptações para o cinema.

Leitura 2

O escritor norte-americano Edgar Allan Poe é considerado o criador do conto de mistério e um dos mais importantes escritores da literatura universal. Apesar de seu destaque como prosador, nesta atividade você vai ler o seu texto mais conhecido, o poema “O corvo”, uma das expressões máximas da tradição gótica. O poema já foi traduzido para diversas línguas e já teve entre seus tradutores escritores ilustres como Baudelaire e Mallarmé (para o francês) e Machado de Assis e Fernando Pessoa (para o português). Vai também ler outros dois poemas inspirados no poema de Poe: um de Alphonsus de Guimarães, escritor do Simbolismo brasileiro (século XIX), e outro de Augusto de Campos, poeta da atualidade.

Para lidar com um texto longo e importante como este, convém que o professor procure criar expectativa, dizendo aos alunos, por exemplo, que vão conhecer um dos poemas mais impressionantes que existem. Ele deve preparar previamente a leitura do texto, observando as aspas, as inversões sintáticas, as sonoridades, entre outros recursos. Leia o poema na sala, explorando os recursos que o tomam tão expressivo, principalmente a expressão “nada/nunca mais” do último verso de cada estrofe.

Texto 1

O CORVO

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,

Vagos curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
É só isto, e nada mais.”

Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro
E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.
Pra esquecer (em vão) a amada, hoje entre hostes celestiais —
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,
Mas sem nome aqui jamais!

Como, a tremer frio e frouxo, cada reposteiro roxo
Me incutia, urdia estranhos terrores nunca antes tais!
Mas, a mim mesmo infundindo força, eu ia repetindo:
"É uma visita pedindo entrada aqui em meus umbrais;
Uma visita tardia pede entrada em meus umbrais.
É só isto, e nada mais.”

E, mais forte num instante, já nem tardo ou hesitante,
"Senhor", eu disse, "ou senhora, de certo me desculpais;
Mas eu ia adormecendo, quando viestes batendo
Tão levemente, batendo, batendo por meus umbrais,
Que mal ouvi..." E abri largos, franqueando-os, meus umbrais.
Noite, noite e nada mais.

A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,
Como eu qu'ria a madrugada, toda a noite aos livros dada
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.
Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,
E a única palavra dita foi um nome cheio de ais —
Eu o disse, o nome dela, e o eco disse os meus ais,
Isto só e nada mais.

Para dentro então volvendo, toda a alma em mim ardendo,
Não tardou que ouvisse novo som batendo mais e mais.
"Por certo", disse eu, "aquela bulha é na minha janela.
Vamos ver o que está nela, e o que são estes sinais.
Meu coração se distraia pesquisando estes sinais.
É o vento, e nada mais.”

Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça,
Entrou grave e nobre um corvo dos bons tempos ancestrais.
Não fez nenhum cumprimento, não parou nem um momento,
Mas com ar sereno e lento pousou sobre os meus umbrais,
Num alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais,

Foi, pousou, e nada mais.

E esta ave estranha e escura fez sorrir minha amargura
Com o solene decoro de seus ares rituais,
"Tens o aspecto tosquiado", disse eu, "mas de nobre e ousado,
Ó velho corvo emigrado lá das trevas infernais.
Dize-me qual o teu nome lá nas trevas infernais."
Disse o corvo, "Nunca mais".

Pasmei de ouvir este raro pássaro falar tão claro,
Inda que pouco sentido tivessem palavras tais.
Mas deve ser concedido que ninguém terá havido
Que uma ave tenha tido pousada nos seus umbrais,
Ave ou bicho sobre o busto que há por sobre seus umbrais,
Com o nome "Nunca mais".

Mas o Corvo, sobre o busto, nada mais dissera, augusto,
Que essa frase, qual se nela a alma lhe ficasse em ais.
Nem mais voz nem movimento fez, e eu, em meu pensamento,
Perdido murmurei lento. "Amigos, sonhos — mortais
Todos — todos já se foram. Amanhã também te vais."
Disse o corvo, "Nunca mais".

A alma súbito movida por frase tão bem cabida,
"Por certo", disse eu, "são estas suas vozes usuais.
Aprende-as de algum dono, que a desgraça e o abandono
Seguiram até que o entono da alma se quebrou em ais,
E o bordão de desesp'rança de seu canto cheio de ais
Era este "Nunca mais".

Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura,
Sentei-me defronte dela, do alvo busto e meus umbrais;
E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira
Que qu'ria esta ave agoureira dos maus tempos ancestrais
Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais,
Com aquele "Nunca mais".

Comigo isto discorrendo, mas sem sílaba dizendo
À ave que na minha alma cravava os olhos fatais,
Isto e mais ia cismando, a cabeça reclinando
No veludo onde a luz punha vagas sombras desiguais,
Naquele onde ela, entre as sombras desiguais,
Reclinar-se-á nunca mais!

Fez-se então o ar mais denso, como cheio dum incenso
Que anjos dessem, cujos leves passos soam musicais.
"Maldito", a mim disse, "deu-te Deus, por anjos concedeu-te
O esquecimento; valeu-te. Toma-o, esquece, com teus ais,
O nome da que não esqueces, e que faz esses teus ais!"
Disse o corvo "Nunca mais".

"Profeta", disse eu, "profeta — ou demônio ou ave preta —
Fosse diabo ou tempestade quem te trouxe a meus umbrais,
A este luto e este degredo, e esta noite e este segredo
A esta casa de ânsia e medo, dize a esta alma a quem atrais
Se há um bálsamo longínquo para esta alma a quem atrais!"
Disse o corvo, "Nunca mais".

"Profeta", disse eu, "profeta — ou demônio ou ave preta —
Pelo Deus ante quem ambos somos fracos e mortais,
Dize a esta alma entristecida, se no Éden de outra vida,
Verá essa hoje perdida entre hostes celestiais.
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais!"
Disse o corvo, "Nunca mais".

"Que esse grito nos aparte, ave ou diabo", eu disse. "Parte!
Torna à noite e à tempestade! Torna às trevas infernais!
Não deixes pena que ateste a mentira que disseste!
Minha solidão me reste! Tira-te de meus umbrais!
Tira o vulto de meu peito e a sombra de meus umbrais!"
Disse o corvo, "Nunca mais".

E o corvo, na noite infinda, está ainda, está ainda,
No alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais.
Seu olhar tem a medonha dor de um demônio que sonha,
E a luz lança-lhe a tristonha sombra no chão mais e mais.
E a minh'alma dessa sombra que no chão há mais e mais,
Libertar-se-á... nunca mais!

(Edgar Allan Poe. *The raven*. Tradução de Fernando Pessoa. In: Edgar A. Poe. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1965. p. 905-907.)

Texto 2

A cabeça de corvo

Na mesa, quando em meio à noite lenta
Escrevo antes que o sono me adormeça,
Tenho o negro tinteiro que a cabeça
De um corvo representa.

A contemplá-lo mudamente fico
E numa dor atroz mais me concentro:
E entreabrindo-lhe o grande e fino bico,
Meto-lhe a pena pela goela a dentro.

E solitariamente, pouco a pouco,
Do bojo tiro a pena, rasa em tinta...
E a minha mão, que treme toda, pinta
Versos próprios de um louco.

E o aberto olhar vidrado da funesta
Ave que representa o meu tinteiro,
Vai-me seguindo a mão, que corre lesta,
Toda a tremer pelo papel inteiro.

Dizem-me todos que atirar eu devo
Trevas em fora este agoirento corvo,
Pois dele sangra o desespero torvo
Destes versos que escrevo.

(Alphonsus de Guimarães. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.
p. 54.)

Texto 3

TRANSCORVO



mas
o corvo
sem um som
surdo e só
insone e só no
pálido busto de Pallas
curvo
no seu posto jaz
e o seu olhar é tão turvo
como o sonho de um demônio
e a lâmpada desdobra
sua sombra
em meus umbrais
e minha alma
dessa sombra
que socobra
em meus umbrais
não se recobra
nunca mais

(Intradução de Augusto de Campos – 1992)

1. O poema “O corvo”, de Edgar Allan Poe, apresenta uma narrativa, na qual o eu lírico é o protagonista. Nas três primeiras estrofes, vários elementos compõem uma ambientação lúgubre e misteriosa, na qual os fatos acontecem.

a) O que o eu lírico fazia na cena inicial do poema? RP.: Lia livros de “ciências ancestrais”, isto é, ciências antigas. Professor: Chame a atenção do aluno para o fato de que a personagem tinha interesse pela ciência, mas uma ciência antiga, que talvez envolvesse conhecimentos não comprovados pela ciência moderna, como as ciências ocultas.

b) A quem o eu lírico procurava esquecer?

RP.: A mulher amada, que havia morrido.

c) Que elementos do ambiente e que palavras e expressões são responsáveis pela atmosfera lúgubre da cena inicial?

RP.: Além das “ciências antigas” e das lembranças da amada morta, o ambiente noturno, o “resposteiro roxo” da casa e o uso de palavras e expressões como “fogo, morrendo negro”, “sombas”, “estranhos terrores”.

2. Alguém bate na porta, criando expectativa na narração.

a) Que surpresa tem o eu lírico ao atender à porta? RP.:

Ele não encontra ninguém à porta, a não ser a escuridão.

b) A que ou a quem o eu lírico associa essa surpresa?

RP.: À mulher amada, pois ele pronuncia o nome dela ao ver a “noite infinita”.

c) Que novo fato traz ainda mais surpresa e espanto à narrativa?

RP.: O barulho na janela e a entrada súbita de um corvo.

3. O eu lírico, tendo perdido a mulher amada, passa as noites entediada e monotonamente.

a) Que expressão utilizada várias vezes no texto reforça a noção de monotonia vivida pelo eu lírico?

RP.: “Nunca mais”.

Poe e sua “Filosofia da composição”

Esse é o título de um ensaio escrito por Edgar Allan Poe a respeito da criação literária. Nesse estudo, que acabou se tornando um texto obrigatório dos estudos literários, o poeta exemplifica suas teorias com a criação de seu poema “O corvo”. Diz, por exemplo, que uma das primeiras coisas que lhe ocorreram, quando criou o poema, foi a expressão “nevermore” (nunca mais), que se repete ao final de cada estrofe. Diz ele:

“Havia então chegado em definitivo à concepção de um Corvo, uma ave de mau agouro, a repetir monotonamente a palavra única “nevermore” no fecho de cada estância de um poema em tom melancólico e com uma extensão aproximada de cem versos. Sem jamais perder de vista o objetivo – pleno domínio e perfeição em todos os tópicos – perguntei a mim mesmo: “De todos os aspectos da melancolia, qual aquele, de acordo com o universal entendimento da humanidade, é o mais melancólico?” A morte, foi a resposta óbvia. “E quando”, tornei a perguntar, “este mais melancólico dos aspectos se torna o mais poético?” Do que já foi por mim largamente exposto, a resposta também aqui é óbvia: “Quando ele se alia mais de perto à Beleza: então, a morte de uma bela mulher é inquestionavelmente o aspecto mais poético no mundo e fica além de qualquer dúvida que os lábios melhor apropriados para expressarem tal aspecto são os do amante despojado de seu amor”.

Você poderá ter acesso ao ensaio completo no site

http://virtualbooks.terra.com.br/artigos/o_corvo_Silveira_de_Souza01.htm

b) Que visão da vida o eu lírico expressa neste trecho da 10^a. estrofe

“Amigos, sonhos — mortais

Todos — todos já se foram. Amanhã também te vais.”

RP.: Uma visão pessimista da vida, segundo a qual tudo caminha para a morte.

4. Assim como o papagaio, o corvo também tem a capacidade de imitar a voz humana. Com base na 11^a. estrofe, responda:

a) Que hipótese o eu lírico levanta sobre como o corvo teria aprendido a falar “nunca mais”?

RP.: Supõe que a ave tenha aprendido com alguém marcado pela desgraça e o abandono. (Seria conveniente que o professor lembrasse aos alunos que essa é justamente a situação em que se encontra o eu lírico.

b) Troque idéias com os colegas e o professor: é o corvo e seu canto que expressam um conjunto de significados lúgubres e tristes ou é o eu lírico que projeta seu estado de espírito no corvo e no canto da ave?

RP.: Espera-se que o aluno perceba que a entrada de um corvo pela janela, em si, não tem nada de especial. As projeções que o eu lírico faz a partir desse fato revelam seu estado de espírito negativo e sua predisposição para a fantasia.

5. O corvo, ao adentrar a casa do eu lírico, pousa sobre o busto de Palas Atena. A aproximação entre esses dois seres, um natural e outro cultural, gera uma série de contrastes.

a) O que a presença da deusa revela sobre o dono da casa? RP.: Revela que o dono da casa tem cultura e se interessa pela cultura e pela mitologia gregas.

b) Considerando que Palas Atena é a deusa da sabedoria, da ciência e das artes entre os gregos antigos, por que o corvo, e o que ele representa, contrastam com Atena?

RP.: Enquanto Atena representa a sabedoria e a ciência e, portanto, o mundo da razão, o corvo representa o mundo da superstição, o mistério, o misticismo. Professor: Aproveite para chamar a atenção do aluno para os aspectos cromáticos da situação: o corvo negro pousa sobre o “alvo busto de Atena”.

6. Na 13^a. estrofe, o eu lírico pergunta ao corvo se há “um bálsamo longínquo” para seu sofrimento. Na 14^a. estrofe, algo de sobrenatural ocorre: o corvo transmite uma mensagem como que vinda do além. Qual é o teor dessa

Outros corvos

Se você gostou do poema “O corvo” e deseja lê-lo em inglês e conhecer outras traduções e recriações, vale a pena conferir o livro *O corvo, corvos e outro corvo*, de Vinícius Alves (Ed. UFSC), que também inclui o texto teórico “Filosofia da composição”.



Fonte:
<http://editora.ufsc.br/novidade/527.htm>

mensagem e o que isso representa para o eu lírico? RP.: Recomenda que ele esqueça a amada morta, e isso representa o fim de qualquer esperança, a entrega à dor total.

7. Na última estrofe, depois de ter expulsado o corvo de sua casa, o eu lírico diz que a ave “está ainda no alvo busto de Atena”. A situação ganha um caráter ilógico e sobrenatural e faz pensar que a ave tenha a função de um símbolo no poema. Troque idéias com a classe e responda: o que o corvo representa nesse poema? Que interpretação você daria para os versos finais?

RP.: O professor deveria abrir a discussão com a classe, a fim de construir a resposta coletivamente. Sugestões: O corvo pode ser fruto da imaginação ou uma espécie de “espelho” em o eu lírico veja a si mesmo (o “demônio que sonha”); pode também representar o próprio inconsciente do eu lírico, que sofre a perda da mulher amada e talvez sinta o desejo de morrer. Nos versos finais, sugere-se que o eu lírico esteja escravizado a essa sinistra figura, como se “nunca mais” houvesse saída para os sofrimentos do eu lírico.

8. No final do século XIX, o Simbolismo retomou o lado sombrio do Romantismo e deu continuidade à tradição gótica. Compare o poema de Alphonsus de Guimaraes ao de Edgar Allan Poe. Que semelhanças e diferenças podem ser apontadas entre os dois textos?

Seria conveniente construir esta resposta coletivamente. Sugestões: Da mesma forma que, no poema de Poe, o corvo se instala na casa do eu lírico e faz parte de sua intimidade, no poema de Alphonsus de Guimaraes o corvo participa de sua intimidade e de seu cotidiano por meio da transfiguração num tinteiro. Além disso, como no poema de Poe, há o mesmo tom penumbriado e o mesmo pessimismo diante da vida.

9. O poeta contemporâneo Augusto de Campos criou seu “Transcorvo”, inspirando-se no poema de Poe, empregando inclusive palavras que foram utilizadas na tradução de Fernando Pessoa. Ao final do poema, lemos a palavra “intradução”. Veja o sentido dos prefixos *trans-* e *in-*, que formam as palavras “Transcorvo” e “intradução”.

trans-: situação ou ação além de; travessia, transposição; transferência; negação.

in-: privação, negação, movimento para dentro.

Troque idéias com os colegas e, considerando os sentidos do poema de Augusto de campos, interprete as palavras “transcorvo” e “intradução” no contexto.

Sugestões: O prefixo *trans-* pode sugerir que o poema foi construído a partir de uma travessia pela tradição criada pelo poema “O corvo” de Poe, ou a partir de uma “transferência”, ou seja, de uma situação semelhante (de tédio e melancolia) vivida pelo poeta. O sufixo *in-* sugere tanto a idéia de uma “não tradução” (a proposta, então, seria recriar ou transcinar, em vez de traduzir), quanto a idéia de uma tradução para dentro, isto é, a tentativa de buscar uma síntese do poema de Poe.

Leitura 3

A seguir, você vai ler e comparar dois textos: o primeiro é um fragmento do romance romântico *Iracema*, do escritor brasileiro José de Alencar (1829-1877); o outro é um poema de Antonio Jacinto (1924-1991), escritor angolano do século XX. Após a leitura dos textos, responda às questões propostas:

Texto I

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema: a lenda do Ceará

Iracema, que o autor chamou de “lenda do Ceará”, é uma das mais belas realizações indianistas de nossa prosa romântica. O romance narra a lenda (criada pelo próprio Alencar) da origem do Ceará, Estado natal do autor, fruto dos amores proibidos entre o guerreiro português Martim, que se encontra em expedição no Brasil, e a virgem Iracema (anagrama de América), uma jovem índia, filha do pajé Araquém. Iracema estava impossibilitada de casar-se, porque conhecia o segredo da jurema — bebida mágica utilizada nos rituais religiosos da tribo — e deveria manter-se virgem e fiel a Tupã. Desobedecendo às tradições da tribo, Iracema relaciona-se com Martim, dando origem, pela perspectiva da obra, à civilização brasileira.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas de Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.

Iracema saiu do banho: o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste

(José de Alencar. *Iracema*. 2ª. ed. Ed. Crítica de M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1979. p. p. 12.)

Texto II

Carta de um Contratado

Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que dissesse
deste anseio
de te ver
deste receio de te perder
deste mais que bem querer que sinto
deste mal indefinido que me persegue
desta saudade a que vivo todo entregue...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta de confidências íntimas
uma carta de lembranças de ti
de ti
dos teus lábios vermelhos como tacula
dos teus cabelos negros como dilôa
dos teus olhos doces como macongue
dos teus seios duros como maboque
do teu andar de onça
e dos teus carinhos
que maiores não encontrei por aí...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
que recordasse nossos dias na capôpa
nossas noites perdidas no capim
que recordasse a sombra que nos caía dos jambos
o luar que se coava das palmeiras sem fim
que recordasse a loucura
da nossa paixão
e a amargura de nossa separação...

Eu queria escrever-te uma carta
amor
que a não lesses sem suspirar
que a escondesses de papai Bombo
que a sonegasses a mamãe Kieza
que a relesses sem a frieza
do esquecimento
uma carta que em todo Kilombo
outra a ela não tivesse merecimento...
Eu queria escrever-te uma carta
amor,
uma carta que te levasse o vento que passa
uma carta que os cajus e cafeeiros
que as hienas e palancas
que os jacarés e bagres

Oratura na África

Moçambique e Angola foram colônias de Portugal até a década de 1970. Até essa data, esses países eram dependentes culturalmente da metrópole e viviam um grave problema de analfabetismo. Isso não quer dizer, entretanto, que nesses países não havia uma intensa vida cultural e literária transmitida *oralmente*. Havia, sim, e tal era sua importância, que se costuma chamar a essa produção de *oratura*, já que etimologicamente a palavra *literatura* se refere à produção escrita (*littera* = letra, escrita).

Num de seus depoimentos, o escritor Antônio Jacinto conta como foi seu primeiro contato com a poesia: “O meu gosto pela leitura e pela poesia é influência da minha mãe. Na minha infância vivíamos no interior de Angola, numa terra muito pequena, muito isolada, com muito pouco convívio (Cambondo), e a minha mãe contava-me contos infantis, da tradição portuguesa e não só, e também ela conhecia – até de cor – poemas de poetas portugueses, que recitava e muitas vezes também cantava! Daí ficou esse gosto pela poesia e pela literatura. “

pudessem entender
 para que se o vento a perdesse no caminho
 os bichos e plantas
 compadecidos de nosso pungente sofrer
 de canto em canto
 de lamento em lamento
 de farfalhar em farfalhar
 te levassem puras e quentes
 as palavras ardentes
 as palavras magoadas da minha carta
 que eu queria escrever-te amor...
 Eu queria escrever-te uma carta...
 Mas ah meu amor, eu não sei compreender
 por que é, por que é, por que é, meu bem
 que tu não sabes ler
 e eu - Oh! Desespero - não sei escrever também!
 (Em: *Manuel Ferreira* (org.). *No reino de Caliban*. Lisboa: Seara Nova, 1976. p. 133-5.)

Glossário

contratado: termo que designa a pessoa contratada para ir trabalhar na monagamba, isto é, região agrícola de Angola, caracterizada pelas péssimas condições de vida e trabalho.

maboque: fruto do tamanho e da cor da laranja, cuja casca é dura;

tacula: árvore nativa de Angola, de madeira vermelha.

1. Extraído das primeiras páginas da obra *Iracema*, o fragmento lido descreve a protagonista. A caracterização da personagem é feita por meio de comparações.

Observe os quatro primeiros parágrafos:

- a) A que elementos *Iracema* é comparada? RP.: É comparada ao mel, à baunilha, aos pássaros e às plantas; enfim, é comparada a elementos naturais..
- b) Nessa comparação, quem se destaca mais: a índia ou esses elementos?
 RP.: A índia, pois nela tudo é superior: “cabelos *mais* negros que as asas da graúna”, “o favo da jati não era doce como seu sorriso”.
- c) Que elemento típico do Romantismo se observa nesse procedimento? RP.: A idealização da heroína e da mulher.

2. José de Alencar foi um dos principais escritores brasileiros empenhados no projeto romântico de construir uma identidade nacional. Por meio da literatura, o escritor pretendia libertar a cultura brasileira do domínio da cultura portuguesa. De que modo o escritor põe em prática esse projeto no texto, considerando os aspectos da língua e do espaço?

RP: Empregando palavras indígenas e destacando elementos da fauna e da flora nacionais, o autor pretende criar uma literatura identificada com nossa gente, nossa cultura e nossa natureza.

3. No texto II, o eu lírico, estando distante da mulher amada, manifesta o desejo de escrever uma carta a ela.

a) O que o impossibilita de fazê-lo? RP.:

Ambos são analfabetos.

b) O eu lírico não pôde escrever a carta, no entanto seus sentimentos deram origem a outro tipo de escrito. O que o eu lírico produziu para a mulher amada? RP.: Um poema.

c) Na sua opinião, o poema consegue dizer aquilo que o eu lírico deseja dizer na carta?

Espera-se que o aluno reconheça que sim, pois o poema é a expressão do que o eu lírico gostaria de dizer a ela.

4. Leia o box "Oratura na África". O eu lírico, prevendo que talvez a carta não chegasse à mulher amada, pensa numa forma de ela ser transmitida.

a) Que meios de transmissão imagina?

RP.: Imagina uma carta que o vento, as plantas e os animais pudessem entender, assim eles se incumbiriam de transmitir sua mensagem à mulher amada.

b) Que relação existe entre esses meios e a tradição da "oratura" africana? RP.:

Esses meios iriam "dizer oralmente" à mulher amada o que o eu lírico sentia, o que coincide com a tradição da literatura oral em Angola.

5. O poema foi escrito durante o período em que Angola ainda era uma colônia

portuguesa. Considerando esse contexto político, que importância tem, no poema, as várias referências feitas à fauna e à flora angolanas?

Iracema nas canções

Assim como Peri, também Iracema tem servido aos nossos compositores da MPB como referência do lado Brasil primitivo e selvagem. Na canção "Tropicália", por exemplo, Caetano Veloso contrapõe Iracema ao Brasil moderno nos versos "viva Iracema ma ma/ viva ipanema ma ma ma ma". Chico Buarque chegou a compor uma canção a partir da personagem de Alencar. Veja:

Iracema voou

Iracema voou
Para a América
Leva roupa de lã
E anda lépida
Vê um filme de quando em vez
Não domina o idioma inglês
Lava chão numa casa de chá

Tem saído ao luar
Com um mímico
Ambiciona estudar
Canto lírico
Não dá mole pra polícia
Se puder, vai ficando por lá
Tem saudade do Ceará
Mas não muita
Uns dias, afoita
Me liga a cobrar:
-- É Iracema da América

O jornal *Folha de S. Paulo* publicou a seguinte nota sobre a canção:

"Em (mais) uma homenagem clara a Tom Jobim, diz de uma tal Iracema do Ceará, que voou para seu anagrama América, "não domina o idioma inglês", "tem saído ao luar com um mímico" e "ambiciona estudar canto lírico".

É uma brincadeira (triste) em torno da renitente fuga de brasileiros da terra natal [...], e aqui se revela a intenção de Chico em "As Cidades": o disco quer tratar de desterritorialização, da perda de identidade de brasileiros malparados no mundo globalizado. E quer, assim, "reabrasileirar" o Brasil. (Folha de S. Paulo 31/10/98)

RP.: Ao empregar palavras de origem africana e destacar elementos da fauna e da flora locais, o poema pode ser visto como expressão do nacionalismo angolano, uma espécie de resistência cultural ao colonialismo português.

Leitura 4

Roteiro de análise do filme *Drácula*, de Bram Stoker

Para esta atividade, o ideal é que o filme seja apresentado na escola, durante as aulas ou em horário a ser combinado. Outra possibilidade é que o professor recomende aos alunos que assistam ao filme previamente em casa.

O roteiro pode ser desenvolvido pelos alunos individualmente ou em grupo. O professor também pode promover um debate a partir das respostas apresentadas pelos alunos. Pode também dividir as questões em grupo, de modo que cada grupo fique responsável por responder e apresentar uma delas. Também é possível transformar as questões propostas em temas para seminário e solicitar aos alunos que, em data combinada, exponham os resultados da pesquisa.

Assista integralmente ao filme *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Coppola, e desenvolva o roteiro de análise do filme, conforme as orientações do professor.

1. O filme *Drácula de Bram Stoker* baseia-se na obra escrita pelo escritor irlandês, Bram Stoker (1847-1912) autor de vários livros, sendo *Drácula* sua obra mais importante. A história se passa em Londres, em 1897, contudo o filme inclui uma parte introdutória que não existe no livro de Stoker, mas que corresponde à pesquisa histórica feita pelo escritor a respeito das origens da lenda do Conde Drácula (leia o boxe “Drácula: o homem e a lenda”).

De acordo com essa parte introdutória:

a) O que caracterizava a personagem Vlad Tepes ou Vlad Drakul?

RP.: A violência com que enfrentava os inimigos.

b) Como se caracterizava o contexto político no século XV, na região dos Montes Cárpatos, onde se passa a história?

RP.: Era uma época em que os turcos estavam invadindo o império austro-húngaro.

VLAD, O EMPALADOR

As pesquisas históricas em torno de Vlad Tepes apontam o caráter violento de desse príncipe, que chegou a matar 40.000 pessoas. Também era chamado de “o empalador” por conta de seu hábito de empalar os inimigos.

Você poderá conhecer mais profundamente o príncipe Drácula real e a época em que ele viveu no livro *Drácula, o homem por trás do mito*, de Roberta Zugaib (Editora Aleph), uma brasileira que, durante dez anos, pesquisou a fundo a vida do príncipe e os lugares em que ele viveu. Você também pode assistir ao vídeo *Vampiros, a sede pela verdade*, um documentário da Discovery Channel que reúne importantes informações sobre o vampirismo em geral, incluindo a do Conde Drácula.

c) Segundo o filme, que relação tinha a Ordem de Dracul com a Igreja católica?

RP.: A Ordem de Dracul, ao combater os muçulmanos, lutavam em defesa do cristianismo.

2. Faça uma pesquisa em torno da figura histórica de Vlad, o empalador (veja no box lateral onde encontrar informações) e levante informações sobre as seguintes questões:

a) Qual tipo de envolvimento teve do príncipe Vlad com os turcos?

RP.: O príncipe Vlad viveu parte de sua adolescência entre os turcos, nas cidades de Tokat, Egrigoz e Adrianópolis. Quando esteve na Corte Otomana, conviveu com o filho do Sultão Murad II, Mehemed, de quem se tornou amigo. Mais tarde, em lutas travadas contra os turcos, foi preso e permaneceu doze anos na prisão.

b) Por que Vlad tinha o hábito de empalar seus inimigos?

RP.: A empalação era uma prática mais ou menos comum na época quando se queria tratar de modo cruel os inimigos. Essa prática, nas mãos de Vlad, ganhou proporções assustadoras, pois a crueldade já era uma característica pessoal dele.

c) As razões do suicídio da esposa do príncipe Vlad coincidem com a versão dada por Coppola no filme?

RP.: Não. A esposa de Vlad se suicidara pelo fato de não amar o marido, por ter se casado em virtude de um arranjo político. No filme, ela teria se suicidado ao receber uma falsa notícia de que o marido estaria morto.

d) No filme, a versão dada ao rompimento do príncipe

Drakul com a Igreja é a de que a Igreja não poderia preparar os funerais de Mina, uma vez que ela se suicidara. Na vida real, pode ser dada outra explicação para esse rompimento? Se sim, qual?

RP.: Os interesses econômicos. Drakul estava ampliando o comércio com os turcos, o que não coincidia com os interesses da Igreja católica.

3. O vampiro Conde Drácula, tanto nas lendas quanto no filme de Bram Stoker, é associado à figura do demônio.

Que características demoníacas podem ser identificadas na personagem do filme?

RP.: Ele é mau, feroz, violento, sanguinário. Tem olhos vermelhos e é monstruoso e assustador em algumas situações. Tem ligações como animais repelentes, como os morcegos e os ratos.

DRÁCULA: O HOMEM E A LENDA

Lendas sobre vampiros existem em todas as partes do mundo. Contudo, para criar sua história, Bram Stoker se baseou nas lendas do Conde Drácula, que circulavam na região da Transilvânia, província da Romênia. Além disso, empreendeu uma séria e competente pesquisa histórica a respeito das origens dessa lenda na região e chegou à conclusão de que na Idade Média realmente existiu um Drácula: era Vlad Tepes (1431-1476), príncipe da Valáquia, antigo reino que hoje faz parte da Romênia. O nome *Drakul*, que significa dragão ou demônio, advém da figura mitológica que ornava o brasão da família. Hoje, estima-se que *Drácula*, de Bram Stoker, seja o segundo livro mais lido do mundo, depois da *Bíblia*.

4. Em várias situações do filme, aparece um olho em destaque. O que esse olho representa?

RP.: Representa a onipresença e a onipotência de Drácula, que está em todo lugar e sabe de tudo o que acontece.

5. No mundo dos vampiros, o sangue é um elemento físico, orgânico, que representa a vida.

a) Que importância tem o sangue no filme? Cite uma cena em que ele se destaque.

RP.: O sangue participa de várias cenas do filme. Uma das mais importantes se dá quando o príncipe Vlad, ao voltar da guerra e encontrar sua esposa morta, bebe o sangue dos inimigos, dando início à maldição.

b) De que modo o filme e o livro conciliam a lendária atração dos vampiros pelo sangue com a personagem histórica Vlad Tepes?

RP.: Como Vlad Tepes era um homem sanguinário e impiedoso, por isso não foi difícil associá-lo à lenda do vampiro.

6. À época em que a obra foi escrita, era amplamente discutida a teoria evolucionista de Charles Darwin. É possível que Bram Stoker tenha recebido alguma influência da teoria darwinista, já que Drácula pode transformar-se em diferentes animais, como lobos, morcegos e ratos. Informe-se melhor sobre o Evolucionismo com seu professor de Biologia ou em livros dessa área e explique por que essa personagem pode ser vista como o topo da cadeia, isto é, um estágio “evoluído” do ser humano.

RP.: Assim como para Darwin o homem era o resultado da evolução do macaco, na lenda do vampiro ele teria o poder de se transformar tanto em homem (seu estágio imediatamente anterior na evolução) e em outras espécies mais primitivas .

7. A obra de Bram Stoker e os diversos filmes feitos a partir dela situam-se na tradição gótica, que ganhou forte expressão no Romantismo. Faça um levantamento dos elementos do filme que se filiam a essa tradição.

RP.: Ambientes noturnos, relações entre amor e morte, erotismo, personagens macabras e sinistras, acontecimentos sobrenaturais, lugares ermos, florestas sombrias, medo, mistério.

8. Cada autor de livro ou diretor de cinema, ao contar sua versão do lendário Drácula, costuma construir a personagem de modo diferente. Na versão que o

O VAMPIRISMO E A RAIVA

As primeiras lendas de vampiros surgiram milhares anos antes de Cristo. Apesar disso, segundo alguns cientistas, elas se acentuaram na Hungria do século XVIII, provavelmente por causa de uma epidemia de raiva entre cães e lobos que ocorreu entre 1721-1728. É que parte dos doentes afetados pela raiva fica sensível a luzes e reflexos de espelho, a odores fortes (como o alho) e, além disso, pode morder outras pessoas. Por causa desses comportamentos, os doentes eram associados à lenda de vampiros.

cineasta alemão Werner Herzog deu à lenda, o Drácula é uma figura tímida e solitária que chega a causar pena no público. Como é o tratamento dado por Coppola à personagem? Na sua opinião, a personagem provoca repulsa e medo ou compaixão no público?

Sugestão: Provoca todos esses sentimentos juntos, pois, ao mesmo tempo que Drácula é uma figura abominável, é quase impossível não sentir certa simpatia e compaixão por ele, já que ele se transformou num vampiro por causa do amor.

9. Na última cena dentro da igreja, Drácula, ferido, pede a Mina que o liberte. Além disso, diz a ela: “nosso amor é maior do que a morte”.

a) O que significa a libertação para Drácula?

RP.: Morrer, isto é, parar de vagar eternamente em busca de seu amor.

b) Com a libertação de Drácula, Mina também seria libertada? Por quê?

RP.: Sim, porque, sendo objeto de amor do vampiro, ela também fica presa à maldição.

c) Interprete a frase que Drácula diz a Mina.

RP.: Dá a entender que, mesmo que ambos venham a morrer, o amor deles sobreviverá. Em outras palavras, segundo a concepção cristã, eles poderão reencontrar-se na vida após a morte.

10. No livro de Bram Stoker, a narrativa é construída a partir dos diários das personagens, que relatam seu contato e sua participação na caçada ao vampiro. Veja como, ao final do livro, a própria Mina conta a morte de Drácula:

O sol já estava quase desaparecendo por trás dos cumes das montanhas e sua imponente sombra se projetava, em caprichoso contraste, sobre o alvor da neve. E eu vi o Conde estirado ao comprido sobre o seu mortal leitor de terra, parte da qual já se espalhara sobre ele, naturalmente por ocasião da queda da caixa até o chão. Estava então mortalmente pálido, como se possuísse um corpo de cera. Lá estavam também seus olhos vermelhos, abertos e parados, como se nos fixassem com aquele horrível e vingativo olhar que eu tanto temera.

Enquanto os contemplava, seus olhos pareciam dirigir-se ao sol, já prestes a se pôr, e seu olhar de ódio ia adquirindo um brilho triunfante.

Mas, neste preciso instante, flamejou um sibilante golpe da cortante lâmina empunhada por Jonathan. Nada mais fiz que estremecer quando a vi mergulhar em sua garganta. E como numa perfeita sincronização, o aguçado facão do Sr. Morris trespassou o coração do monstro.

Tudo acontecera como por milagre. Mas diante dos meus olhos marejados de alegres lágrimas, num átimo fugaz, seu corpo já inerte se desfez em pó e desapareceu de minha vista.

Um contentamento perdurará para sempre em meu coração até o instante final de minha existência: na consumação da morte, estampara-se em seu rosto uma sensação de paz, como eu jamais imaginara que ainda pudesse comportar.

[...]

O sol acabara de descer sobre o distante cume da montanha, e seus raios avermelhados banhavam meu rosto, transmitindo-lhe um suave tom rosado. Num inexplicável impulso de contrição, os homens todos se ajoelharam e a *uma você* murmuraram um enternecedor e profundo “Amém”.

(Bram Stoker. *Drácula*. Trad. de Theobaldo de Souza. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 584-6.)

Compare esse final do livro ao final do filme e responda:

- a) O comportamento de Mina no livro é semelhante ao do filme? Justifique sua resposta.

RP.: Não, no livro Mina se mostra mais distanciada, tem um comportamento igual ao dos demais envolvidos.

- b) Que outras diferenças você observa entre os dois finais?

Respostas pessoais.

- c) Levante hipóteses: por que você acha que Coppola alterou alguns elementos da obra?

Sugestão: Para ampliar o caráter dramático da cena, para conseguir um efeito cinematográfico grandioso. Professor: Comente com os alunos que, no livro, Mina se mostra firme no casamento com Jonathan Harker e, em nenhum momento, sente seu amor dividido entre ele e vampiro.

Loucos por histórias de mistério e de vampiros

Se você curte esse tipo de histórias, não deixe de ler também estas obras:

- *Histórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe (Europa-América e Ediouro)
- *Frankenstein*, de Mary Shelley (L&PM)
- *13 melhores contos de vampiros da literatura universal*, Flávio Moreira da Costa (org.), (Ediouro);
- *Histórias fantásticas*, Col. Para gostar de ler, n. 21 (Ática)
- *A palavra é mistério* – Ricardo Ramos (org.) (Scipione)
- *O fantasma de Canterville* - Oscar Wilde (L&PM, Scipione)

As *Leituras 1 e 2* têm a finalidade de introduzir o aluno no universo da tradição gótica. Para isso, parte de um estudo comparado entre poemas de Lord Byron e Álvares de Azevedo, flagrando a clássica concepção do mal-do-século. Em seguida, por meio do antológico poema “O corvo”, de Edgar Allan Poe, que também se prende à tradição gótica, busca estabelecer cruzamentos com manifestações dessa tradição em outros momentos da literatura brasileira, como é

o caso do poema “A cabeça de corvo”, de Alphonsus de Guimaraens, e “Transcorvo”, de Augusto de Campos. Não é preciso repetir, as habilidades de leitura envolvidas nessas atividades são as mais complexas.

A *Leitura 3* promove um cruzamento entre a prosa romântica de Alencar, em *Iracema*, e a poesia do escritor angolano Antônio Jacinto. Embora escrevendo em épocas e espaços distintos, a literatura desses dois escritores têm em comum a preocupação de firmar o sentimento de nacionalidade e a busca de uma identidade nacional por meio da valorização do espaço natural e da definição de uma língua nacional, o que se dá pela incorporação de palavras indígenas, no caso de Alencar, e termos originários no quimbundo, no caso de Antônio Jacinto. Esse estudo é um bom exemplo das afinidades existentes entre a literatura brasileira e as literaturas africanas em língua portuguesa e das possibilidades de trabalho que se abrem quando se vê a literatura por uma perspectiva dialógica.

A *Leitura 4* traz para o espaço da discussão a linguagem cinematográfica e amplia os conhecimentos construídos até então a respeito da literatura gótica, uma tradição que tem enorme simpatia por parte dos adolescentes. Tomando o filme como texto e como objeto de estudo, e não apenas como curiosidade cultural, cria-se uma rica oportunidade para o aluno desenvolver habilidades de leitura nesse tipo de linguagem. O cruzamento com um fragmento do próprio livro de Bram Stoker remete o aluno novamente para o universo da literatura e o faz perceber o quanto da produção cultural recente, como as manifestações do cinema e da música, estão relacionadas com os estudos literários que faz na escola. As sugestões de leitura de outras narrativas de mistério aguçam no aluno o desejo de ampliar seu repertório, o que é um passo importante na formação de um leitor autônomo. O roteiro também aproveita para, a partir do vampirismo, explorar o tema do ponto de vista histórico e científico, alargando o universo cultural do aluno.

6.6. A contextualização histórica

A abordagem dialógica da literatura não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico. A nosso ver, elas podem e devem ser feitas, porém não de forma mecânica. Como vimos, no capítulo 3, a

contextualização histórica nos manuais didáticos de literatura limita-se a um texto expositivo do próprio autor didático a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas esse contexto e a produção cultural e literária.

Bakhtin (1997), em texto escrito em 1970, criticava as explicações mecânicas sobre a relação entre a literatura e seu contexto. Diz ele:

Nossa pesquisa [a pesquisa literária da época] costuma operar com base nas características da época a que pertencem os fatos literários em estudo sem distingui-las, na maioria das vezes, daquelas que se aplicam à história em geral e sem introduzir a menor análise diferencial no campo cultural, nem de sua interação com a literatura. Tais análises demonstram, aliás, uma total ausência de metodologia. A chamada vida literária de uma época, cujo estudo se efetua sem referência ao estudo da cultura, resume-se a uma luta superficial de tendências literárias [...].
Bakhtin, 1997, p. 363.)

Partindo do pressuposto de que a literatura é parte dinâmica do processo cultural, convém promover um estudo de textos provindo de diferentes áreas das Ciências Humanas – a História, a História da Arte, a História da Literatura, a Filosofia, entre outras –, que dêem conta dessas relações. Neste caso, as aulas se tornariam, mais uma vez, aulas de leitura, porém leitura de textos não literários.

As habilidades exploradas nesse tipo de leitura são complexas, pois exigem que o aluno não apenas trabalhe esses textos com as exigências que eles demandam – localizar informações, identificar relações de causa e efeito, levantar hipóteses, inferir, interpretar, etc. – mas também compare e transfira conhecimentos de uma área a outra, que busque a conjugação do que aprendeu sobre a linguagem com a discussão teórica acerca dessa produção cultural.

A título de sugestão, vamos dar dois exemplos de como poderiam ser feitas essas atividades: uma com o contexto do Trovadorismo e a outra, com o contexto do Barroco.

Exemplo 1: O Contexto do Trovadorismo

Leia, a seguir, um painel de textos que relacionam a produção literária do Trovadorismo ao contexto histórico, social e cultural em que floresceu. Após a leitura, responda às questões propostas.

A SOCIEDADE FEUDAL

O clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar. Em troca exigiam pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo das terras. O professor Boissonande, competente historiador desse período assim o resume:

“O sistema feudal, em última análise, repousava sobre uma organização que, em troca de proteção freqüentemente ilusória, deixava as classes trabalhadoras à mercê das classes parasitárias, e concedia a terra não a quem cultivava, mas aos capazes de dela se apoderarem.”

(Leo Huberman. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro, LTD, 1986. p. 14-15.)

AS GUERRAS SANTAS

O espírito guerreiro e aventureiro da cavalaria medieval foi fortemente marcado pelas **Cruzadas**, as “guerras santas” que a Europa empreendeu contra o Islão na tentativa de recuperar Jerusalém, então dominada pelos muçulmanos.

Embora os motivos oficiais dessas guerras fossem religiosos, na verdade havia outros interesses em jogo: a atração pelo desconhecido e a realização de saques e pilhagens que garantiram reconhecimento junto ao rei e à comunidade, além de uma vida tranqüila materialmente.

(Texto criado William R. Cereja para este trabalho)

A ARTE NA IDADE MÉDIA

A arte desempenha na Idade Média papel de muito maior importância que nas outras épocas da história européia. Essa afirmativa pode surpreender, mas o fato é assaz natural. Desde o fim do primeiro milênio, os povos europeus se cristianizaram profundamente; o espírito dos mistérios do Cristianismo os possuiu e neles criou uma vida interior extremamente rica e fecunda. Ora, essa vida interior não tinha nenhuma outra possibilidade de expressão que não fossem as artes, visto que tais povos não sabiam ler nem escrever e desconheciam a língua latina, a única que era considerada instrumento digno de exprimir as idéias religiosas. Toda a sua vida interior se realizava, pois, nas obras de arte, e era através delas que, em primeiro lugar, os fiéis aprendiam e sentiam o que constituía a própria base de sua vida. (Erich Auerbach. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 108.)

A POSSE DA TERRA

A Igreja foi a maior proprietária de terras no período feudal. Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado, e desejosos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer, doavam terras à Igreja; outras pessoas, achando que a Igreja realizava uma grande obra de assistência aos doentes e aos pobres, desejando ajudá-la nessa tarefa, davam-lhe terras; alguns nobres e reis criaram o hábito de, sempre que venciam uma guerra e se apoderavam das terras do inimigo, doar parte delas à Igreja; por esse e por outros meios a Igreja aumentava suas terras, até que se tornou proprietária de entre um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental. (Leo Huberman. *Idem*, p. 13.)

O SAGRADO NO COTIDIANO

A vida individual e social, em todas as suas manifestações, está saturada de concepções de fé. Não há objeto nem ação que não esteja constantemente relacionado com Cristo ou a salvação. [...] A vida estava tão saturada de religião que o povo corria constantemente o risco de perder de vista a distinção entre o espiritual e o temporal. Se, por um lado, todos os pormenores da vida ordinária podem santificar-se, por outra parte tudo o que é sagrado cai na banalidade pelo fato de se misturar à vida quotidiana. (Johan Huizinga. *O declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo/ Edusp, 1978. p. 141-5.)

O AMOR CORTÊS

O “amor cortês”, presente no gênero mais refinado do trovadorismo provençal — a *chanson* (canção, cantiga) — integrou a imagem da dama no jogo intelectual dos poetas. A *chanson* é sempre uma mensagem endereçada à mulher amada ou um monólogo sobre o estado de espírito do trovador apaixonado. Trata-se invariavelmente de uma convenção amorosa. Um poeta, via de regra um “jovem”, isto é, um cavaleiro de condição humilde ou solteiro, dirige-se a uma mulher de alta linhagem, algumas vezes a esposa de seu senhor. O poeta canta o “bom amor”, que em geral é estéril, inacabado, impossível; canta a mulher distante, a mulher inacessível e inatingível, a *dame sans merci* (dama indiferente). (José Rivair Macedo. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75.)

O PERIGO VEM DAS MULHERES

Na intimidade das casas ricas, as mulheres recebiam um tratamento diferente dos homens, pois representavam um perigo à paz familiar. Veja o que dizem os historiadores:

“O eixo mais sólido do sistema de valores a que se fazia referência na casa nobre para bem conduzir-se apoiava-se sobre este postulado, ele próprio fundado na Escritura: que as mulheres, mais fracas e mais inclinadas ao pecado, devem ser trazidas à rédea. O dever primeiro do chefe da casa era vigiar, corrigir, matar, se preciso, sua mulher, suas irmãs, suas filhas, as viúvas e as filhas órfãs de seus irmãos, de seus primos e vassallos. O poder patriarcal sobre a feminilidade via-se reforçado, porque a feminilidade representava o perigo. Tentava-se conjurar esse perigo ambíguo encerrando as mulheres no local mais fechado do espaço doméstico, o quarto — o “quarto das damas”, que não se deve tomar, com efeito, por um espaço de sedução, de divertimento, mas sim de desterro: elas eram ali encerradas porque os homens as temiam.”

(G. Duby, D. Barthélemy, C. de La Roncière. *História da vida privada*. Vol.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 88.)

1. Pelo texto “A sociedade feudal”, é possível notar que existiam três classes bem definidas na sociedade medieval.

a) Quais são elas?

RP.: O clero, a nobreza e os trabalhadores.

b) O autor faz referência a “classes parasitárias”. A quem ele se refere e o que essas classes ofereciam a quem trabalhava?

RP.: Refere-se à nobreza e ao clero, que oferecia uma suposta proteção aos servos. Professor: Comente com os alunos que, durante a Idade Média, houve muitas invasões bárbaras. Os nobres ofereciam segurança militar aos servos em troca de defesa militar em caso de invasões.

2. Numa sociedade de economia basicamente agrária e com comércio pouco desenvolvido, como a medieval, a terra era o principal bem que se podia possuir. Com base nos textos “A posse da terra”, “Guerras santas” e “O sagrado no cotidiano”, responda:

a) Por que se pode dizer que, na Idade Média, o poder da Igreja não era apenas espiritual, mas também econômico e político?

RP.: Porque, sendo detentora de mais de 1/3 das terras da Europa, a Igreja acabava tendo grande importância sobre as decisões políticas e econômicas da época.

b) O que representavam as Cruzadas para a economia da Europa medieval?

RP.: Representavam a entrada de novas riquezas e o domínio de novas terras. (Seria conveniente que o professor comentasse com os alunos que a Europa vivia um sério problema crescimento demográfico. As Cruzadas representavam uma saída para gerar riquezas e ocupar as pessoas.)

c) Por que as pessoas viam nos representantes da Igreja um poder político tão importante quanto o poder do rei?

RP.: Uma das razões é forte religiosidade na Idade Média, que levava as pessoas a crerem que os religiosos eram pessoas especiais, escolhidas por Deus. Outra razão é que, de fato, a Igreja se envolvia com assuntos de natureza política e econômica, como as Cruzadas.

3. Com base nos textos “O sagrado no cotidiano” e “A arte na Idade Média”, responda: qual a importância da arte na vida cotidiana das pessoas da Idade Média?

RP.: Uma vez que a escrita não era difundida, a expressão da vida interior das pessoas era feita por meio da arte, no caso as artes plásticas.

4. Compare os textos “O amor cortês” e “O perigo vem das mulheres”:

a) O **amor cortês** declarado à mulher, nesse tipo de relacionamento, é sempre um sentimento verdadeiro? RP.: Não, é uma espécie de convenção amorosa, um jogo poético em que o trovador finge declarar-se apaixonado por uma mulher, geralmente a esposa de seu senhor.

b) Na vida real, as mulheres eram tratadas com tanta consideração e respeito como nas cantigas de amor? Por quê?

RP.: Não; pelo fato de serem consideradas fracas e inclinadas ao pecado, as mulheres eram isoladas da vida social.

Exemplo 2: O contexto do Barroco

Leia, a seguir, um painel de textos que relacionam a produção literária do Barroco ao contexto histórico, social e cultural em que floresceu. Após a leitura, responda às questões propostas.

Economia, política e sociedade no século XVII

A sociedade européia do século XVII vivia o período da revolução comercial, cuja política econômica, o mercantilismo, se baseava no metalismo, na balança de comércio favorável e no acúmulo de capitais. A burguesia despontava nesse contexto como classe de forte poder econômico. Porém, se a política econômica se mostrava aberta e favorecia a ascensão de setores populares, como a burguesia, o mesmo não se verificava em relação à estrutura social e à estrutura política.

A sociedade estava organizada em três classes impermeáveis: o clero, a nobreza e o Terceiro Estado, este formado pelos camponeses, pelos artesãos e pela burguesia. A burguesia, fortalecida pelo poder econômico que detinha, pressionava politicamente a nobreza e o rei, a fim de participar das decisões políticas do Estado.

Do ponto de vista político, consolidava-se o Estado absolutista, sistema político baseado na centralização absoluta do poder nas mãos do rei, que se considerava representante de Deus na Terra. Apesar de fechado politicamente, esse sistema atendia às necessidades da burguesia, para a qual convinha um governo centralizado que unificasse e ampliasse as condições do mercado nacional.

(Texto criado por William R. Cereja para este trabalho)

O metalismo

Os textos que seguem fazem referência à importância dada aos metais e à riqueza durante a revolução comercial: "Ouro e prata, por muitas razões, são os metais mais adequados para acumular riqueza: são duráveis, podem ser transformados de qualquer modo sem prejuízo, e de grande valor em proporção de volume. Sendo o dinheiro do mundo, representam a forma de troca mais imediata para todas as coisas, e a que mais rápida e seguramente se aceita em pagamento de todos os serviços". (J. Harris)

" Seja o homem néscio e rude [lavrador
os dinheiros o fazem fidalgo é
[sabedor
Quanto mais algo tem, tanto é [mais de valor,
O que não tem dinheiros não é [de si senhor.."
(Arcipreste de Hita)

(Em: Rubim Santos L. de Aquino. *História das sociedades modernas às sociedades atuais*. Et alii. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, p. 51 e 54.)

O PODER ABSOLUTISTA

Nas "Memórias para a instrução do Delfim", Luís XIV expõe sua concepção de monarquia absoluta:

"Todo poder, toda autoridade, residem na mão do rei e não pode haver outra autoridade no reino a não ser a que o rei estabelece. Tudo que se encontra na extensão de nossos estados, de qualquer natureza que seja, nos pertence (...) os reis são senhores absolutos e têm naturalmente a disposição plena e inteira de todos os bens que são possuídos tanto pelas pessoas da Igreja como pelos seculares (...)

Aquele que deu reis aos homens quis que os respeitassem como seus lugares-tenentes, reservando apenas a si próprio o direito de examinar sua conduta. Sua vontade é que qualquer um nascido súdito obedeça sem discernimento; e esta lei tão expressa e tão universal não foi feita em favor dos príncipes apenas, é salutar ao próprio povo ao qual é imposta". (Rubim Santos L. de Aquino, op. Cit., p. 43.)

A temática barroca

Na sua ânsia de valorização da experiência humana, acentuando os seus estados contraditórios, da exaltação dos sentidos à reflexão, a essência da temática barroca se encontra na grande antítese entre vida e morte. Daí deriva o sentimento da brevidade enganosa da vida, da transitoriedade das coisas. Voltando-se então para a morte, o homem barroco ou assume uma atitude estóica ou adota um comportamento epicurista, o *carpe diem*, o gozar a mocidade, aproveitar o momento presente livre de outros compromissos. Flores, ruínas, pompa traduzem a inquietação causada pelo escoamento do tempo refletido na condição humana, como que castigando o seu egoísmo e vaidade ou reconduzindo o homem ao arrependimento dos seus pecados, enquanto se reconhece a bondade inesgotável e suprema de Deus, Deus infinitamente bondoso, tanto mais digno de suas qualidades quanto mais piedoso em relação às fraquezas humanas.

(Antonio Candido e J. A. Castelo. *Presença da literatura brasileira*. Vol. 1. 7ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro, Difel, 1976, p. 17.)

carpe diem: expressão latina que significa "aproveite o dia". Nasce da consciência da efemeridade do tempo e foi um tema constante na poesia de tradição clássica, tendo forte expressão no Barroco e no Arcadismo.

epicurismo: doutrina do filósofo grego Epicuro (341-270 a.C.), segundo a qual a felicidade reside no aproveitamento dos prazeres materiais que a vida oferece.

estoicismo: doutrina do filósofo grego Zenão de Cicio (335-264a.C), segundo a qual a felicidade reside em aceitar resignadamente o sofrimento e a adversidade.

(Texto criado por William R. Cereja para este trabalho.)

A literatura barroca e a propagação da fé católica

“Se o século XVI, ainda renascentista, conseguiu combinar na literatura a visão de mundo cristã, o humanismo da época e o paganismo da literatura greco-romana, o século XVII distinguir-se-á do anterior e do seguinte, na Península Ibérica, por uma visão eminentemente católica. Não mais cristã, simplesmente, mas católica, a partir de uma visão bastante dogmática do cristianismo.

O Concílio de Trento, que durou de 1545 a 1563, ligou ainda mais estreitamente a Igreja católica e as monarquias ibéricas, imbricando Igreja e Estado de tal forma que os interesses e funções de ambos muitas vezes se confundiam. Esse casamento durou todo o século XVII, só estremecendo no século XVIII. Como Espanha e Portugal tinham ficado fora das reformas protestantes, foi neles que se concentrou a reação católica. Tratava-se de combater toda e qualquer manifestação que lembrasse algum traço dos movimentos protestantes e, ao mesmo tempo, de formular e difundir uma doutrina oficial católica. Além disso, impunha-se participar da expansão ultramarina ibérica, com a finalidade de expandir também o catolicismo. Desse modo, o empenho doutrinador e a vigilância contra as heresias protestantes, que o clero e as ordens religiosas exerciam nas duas nações ibéricas, estendiam-se aos seus mundos coloniais no Oriente e no Ocidente.

[...] Com isso, mais que agradar e concorrer para aperfeiçoar as relações dos homens entre si, a literatura deveria participar dessa disputa ou dessa guerra [entre catolicismo e protestantismo], afirmando e reproduzindo no plano do sensível tudo aquilo que a Igreja pregava no plano do inteligível. O que não quer dizer que a literatura se tenha reduzido a isso. Mas para sua aceitação e difusão — já que todo livro ou publicação deveria receber a aprovação e licença da Mesa do Santo Ofício da Inquisição para não ser censurado — deveria passar por isso, demonstrar de alguma forma sua adequação às funções de afirmação e propagação da fé católica.”

(Luiz Roncari. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. 2ª ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1995. p. 94, 96-7.)

As contradições do Barroco

O gosto barroco pela aproximação de realidades opostas, pelo conflito e pelas contradições violentas está diretamente relacionado ao contexto sócio-histórico. Politicamente, por exemplo, o homem da época sentia-se oprimido, enquanto economicamente se via livre para enriquecer. Tinha possibilidade de ascender socialmente, mas a estrutura fechada de classes sociais do Antigo Regime não lhe permitia isso.

No plano espiritual, novas contradições: a influência do paganismo renascentista e dos prazeres materiais convivia com a restauração da fé medieval e a revitalização da vida espiritual católica empreendidas pela Contra-Reforma.

Por esse conjunto de razões é que se verifica na linguagem barroca, tanto na forma quanto no conteúdo, uma rejeição constante da visão ordenada das coisas. Os temas são aqueles que refletem os estados de tensão da alma humana, tais como vida e morte, matéria e espírito, amor platônico e amor carnal, pecado e perdão. A construção, por sua vez, acentua e amplia o sentido trágico desses temas, ao fazer uso de uma linguagem de difícil acesso, rebuscada, cheia de inversões e de figuras de linguagem.

Fruto da síntese entre duas mentalidades, a medieval e a renascentista, o homem do século XVII era um ser contraditório, tal qual a arte pela qual se expressou.

(Texto criado por William R. Cereja para este trabalho)

1. Na sociedade europeia do século XVII, havia uma contradição entre a situação econômica e a estrutura política e social. A economia estava em plena expansão, favorecendo a ascensão social de alguns setores, como a burguesia.

Que contradição existia entre a situação econômica e:

a) a situação política?

RP.: Não havia liberdade política; o poder se concentrava nas mãos do rei.

b) a estrutura de classes sociais?

RP.: A estrutura de classes era fechada, impermeável, e não permitia a ascensão social de pessoas que não pertencessem à nobreza ou ao clero.

2. O painel de textos deixa claro que, no século XVII, ao lado das idéias religiosas da Contra-Reforma, ainda era forte a influência da cultura greco-latina. Identifique nos textos dois elementos que comprovem essa influência.

RP.: A presença de elementos como o epicurismo, o estoicismo e o *carpe diem*.

3. De acordo com o texto “A literatura barroca e a propagação da fé católica”:

a) Por que a Contra-Reforma teve repercussão tão grande nos países da península Ibérica (Portugal e Espanha)?

RP.: Porque nesses países a Reforma protestante não tinha chegado e ali houve uma concentração de esforços para difundir o catolicismo e combater o protestantismo.

b) No último parágrafo é feita uma oposição entre o “plano do sensível” e o “plano do inteligível”. A que corresponde cada um dos planos?

RP.: O “plano do sensível” corresponde à literatura, que atinge a sensibilidade humana; o “plano do inteligível” corresponde à ideologia, às idéias da Contra-Reforma que a Igreja vinha difundindo.

c) A literatura barroca compactuava com os ideais da Contra-Reforma?

Justifique sua resposta.

RP.: Sim, pois era conveniente aos escritores incluir temas religiosos em suas obras, que, para serem aceitas e difundidas, tinham de ser aprovadas pela censura da Inquisição.

4. O Barroco apresenta temas contraditórios, tais como vida e morte, pecado e perdão, amor platônico e amor carnal, entre outros. De acordo com os dois últimos textos:

a) De que modo esse conflito espiritual se manifesta em termos de *linguagem*?

RP.: Manifesta-se por meio de linguagem rebuscada, cheia de inversões e figuras de linguagem.

b) Que relações existem entre a angústia barroca e o contexto sociocultural da Europa no século XVII?

RP.: As contradições existentes no plano econômico, social e religioso coincidem com o conflito espiritual do homem barroco.

c) Por que o *carpe diem* é um tema que traduz muito da visão de mundo do homem barroco, dividida entre a mentalidade renascentista e a mentalidade religiosa da Contra-Reforma?

RP.: Tendo consciência de que a vida é efêmera, o homem barroco sente o desejo de aproveitar a vida materialmente (mentalidade renascentista); contudo, ele é tomado pelo sentimento de culpa, pois entende que a vida espiritual é a melhor opção (mentalidade da Contra-Reforma)

6.7 Conclusão

Neste capítulo, fizemos referência a três metodologias, três formas distintas de focar, abordar e organizar os estudos de literatura: a perspectiva historiográfica, a abordagem por temas e a por gêneros. Todas elas, a nosso ver, podem sortir bons resultados desde que abertas a uma visão dialógica da literatura.

Mesmo a abordagem historiográfica, a mais polêmica em virtude das práticas de ensino atuais, também pode levar a bons resultados se se despojar do compromisso que, a exemplo da historiografia acadêmica, assumiu de cobrir todos os autores e obras, até os menos representativos para os dias de hoje, e se se dispuser a trabalhar sincronicamente, como propõe Jauss, os cortes da diacronia. Nesse caso, a série literária seria antes uma forma de agrupar blocos de atividades – isto é, leituras e relações que se fazem *a partir* do Barroco, do Arcadismo, do Romantismo, etc. – do que uma camisa-de-força que concentre todas as atividades numa exposição interminável de autores e obras desiguais.

Se, como diz Bakhtin (1997: 364): “Encerrar uma obra na sua época [...] não permite compreender a vida futura que lhe é prometida nos séculos vindouros”, libertemos a obra de seu tempo, façamo-la ressoar e renascer aos olhos do leitor contemporâneo, que procura compreender o presente com os olhos no passado.

CONCLUSÃO

“As obras rompem fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade, e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade.”
Mikhail Bakhtin

Em janeiro de 2004, o SAEB/INEP publicou o relatório “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio”, no qual divulgou os resultados do desempenho dos alunos do ensino médio no exame SAEB/2001.

Eis uma parte do relatório, que trata dos resultados relativos à leitura dos estudantes:

Como se poderá ler, a situação dos concluintes do ensino médio, em termos de consolidação dos conhecimentos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está abaixo do esperado. Para esse nível de ensino, o quadro é ainda agravado pelo fato de que a demanda pelo ensino médio vem crescendo fortemente. Hoje, são cerca de 9 milhões de estudantes no ensino regular. Nesse sentido, o desafio nacional é incorporar mais estudantes, com o melhor aprendizado. Qual é a situação hoje? Ela pode ser evidenciada nos indicadores produzidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os dados indicam que 42% dos alunos da 3ª série do ensino médio estão nos estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do ensino médio. Os denominados “adequados” somam 5%. São os que demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Relacionam tese e argumentos em textos longos, estabelecem relação de causa e consequência, identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação,

além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social.

(SAEB/INEP, 2004. p. 7.)

A análise apresentada pelo relatório é ampla, pois cruza os resultados com diversos dados importantes, como idade, região do país em que vive o estudante, nível sócioeconômico da família, se o estudante trabalha ou não, o período em que estuda, etc.

Para o interesse desta pesquisa, fica claro que o atual estudante brasileiro do ensino médio lê mal, apesar de passar onze anos de sua vida escolar fazendo estudos de leitura e escrita, três dos quais dedicados aos estudos de literatura, o que em tese pressupõe um leitor com as habilidades básicas de leitura construídas.

De acordo com o relatório do Saeb, apenas 5% dos estudantes do ensino médio alcançam um nível “adequado” de leitura. Que perfil tem esse estudante que o Saeb considera em nível “adequado”? Que habilidades ele deve desenvolver para chegar a esse nível de desenvolvimento? Esclarece o mesmo documento:

São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção dos gêneros).

(idem, p. 10.)

Como se observa, as habilidades de leitura solicitadas nesse nível de desenvolvimento são as mesmas que envolvem a leitura de textos literários, contudo há especificidades que dependem do texto lido. Ser capaz de ler um texto de jornal com recursos gráficos, por exemplo, é uma habilidade vista pelo próprio Saeb como menos complexa do que trabalhar com relações interdiscursivas. No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa deve haver espaço tanto para uma quanto para a outra, e cada uma tem de ser construída com seus objetos de ensino específicos, isto é, o texto de jornal com gráficos é tão importante, do ponto de vista das habilidades de leitura, quanto o texto literário.

Como nosso objetivo, nesta pesquisa, era focar especificamente o ensino de literatura nas escolas de ensino médio do Brasil, deixamos de lado outras práticas de ensino igualmente importantes em Língua Portuguesa, que envolvem o estudo da língua (gramática) e a produção de texto. Porém, entendemos que as práticas de leitura na disciplina devam se estender para além dos limites do ensino de literatura, envolvendo também, além dos gêneros literários, a leitura, a análise e eventualmente a produção de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais – por exemplo, a notícia, a reportagem, o editorial, a crítica, o relatório, o texto de iniciação científica, o anúncio publicitário, etc.

Para dar conta desse amplo repertório de gêneros, é necessário que o ensino de gramática e o de produção textual também se modifiquem e deixem de lado tanto a perspectiva puramente descritiva e classificatória de língua quanto a prática de produção de textos centrada no tripé narrar—descrever—dissertar, tipologia textual que pouco contribui para a recepção e a produção dos gêneros em circulação.

O que pudemos observar, nesta pesquisa, é que as práticas de ensino de literatura no ensino médio encontram-se cristalizadas há mais de um século. Os motivos são vários e passam por razões de ordem histórica, ideológica, política, legal, contextual, etc., mas há também uma razão muito simples, pela qual se poderia iniciar uma mudança de perspectiva e de ação pedagógica: a consciência do professor do ensino médio sobre para que serve o ensino de literatura.

Como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, falta clareza aos professores de literatura sobre os objetivos de sua disciplina. Como decorrência disso, ficam comprometidas suas opções metodológicas e suas ações didáticas, que, completamente à deriva, subordinam-se às opções feitas pelo autor de um manual didático qualquer.

O ensino de literatura no ensino médio, a nosso ver, deve estar comprometido, primeiramente, com o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor competente de textos literários. Além disso, como a literatura é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico,

ela deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica.

A historicidade do texto literário, entretanto, não deve ser confundida com a historiografia literária. Esta, aliás, quando substituiu o ensino de Retórica e de Poética na escola, distanciou a literatura de sua aplicação social — seja do ponto de vista da recepção, seja do da produção de textos — e reduziu os estudos literários a uma minuciosa descrição de obras, autores e estilos de época, revestindo-se tanto da bandeira nacionalista dos românticos quanto da bandeira positivo-científica dos naturalistas.

A concepção nacionalista da primeira historiografia, somada ao espírito positivista dos historiadores do fim do século XIX, resultou na visão, ainda predominante hoje, de que, se a literatura é a mais alta expressão de nossa língua e de nossa cultura, então é preciso descrevê-la e esmiuçá-la como demonstração de apego à pátria e às nossas tradições culturais e lingüísticas. A legislação que regulou o ensino de literatura no século XX só fez reforçar essa concepção de literatura, identificada como um requinte das elites que têm acesso à cultura letrada.

Os diversos fatores observados neste trabalho — por exemplo, a simbiose entre a escola e o curso pré-vestibular, ou entre o vestibular e a escola, ou entre a escola, o vestibular e o livro didático — contribuíram decisivamente para criar o impasse em que se encontram as escolas e os professores atualmente, que menosprezam sua importância social e sua força política e contentam-se com as migalhas de prestígio que advêm da aprovação de seus alunos no exame vestibular. Este, aliás, vive um franco processo de mudanças em relação às questões de literatura, atribuindo cada vez mais destaque ao texto, em prejuízo das questões de memorização e classificação, contudo ainda carece de uma discussão mais ampla e aberta sobre o perfil de estudante que se deseja nas universidades brasileiras de hoje.

O MEC, por meio de suas políticas de ensino, de órgãos como Saeb e Enem, e de publicações como as *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio* e os *Parâmetros*

Curriculares + Ensino Médio, tem sido o verdadeiro centro catalisador desse processo de mudanças. Contudo, talvez por falta de detalhamento ou de clareza da proposta dos PCNEM e dos PCN+, ou de consistência ou coerência teórica desses documentos, ou por causa da pequena divulgação que os PCN+ tiveram entre os professores, os resultados, na prática, têm sido bem menores do que as mudanças que vêm ocorrendo no ensino fundamental. A avaliação e a aquisição de livros didáticos destinados ao ensino médio pelo MEC poderão acelerar o processo de discussão sobre novas propostas de ensino, a exemplo do que vem ocorrendo no ensino fundamental há pelo menos seis anos.

Uma nova proposta de ensino de literatura deve se despojar de alguns preceitos, tão cristalizados quanto sua prática, como o de que o ensino de literatura deva, necessariamente, ser feito pela perspectiva da historiografia literária. Ou, por outro lado, de que a historiografia seja a única causa do enrijecimento dessas práticas de ensino.

Se o texto literário deve ser o principal objeto de estudo das aulas de literatura, e não um discurso sobre a história da literatura, é preciso levar em conta que conhecimentos de diferentes áreas afins — História, Sociologia, Psicologia, História da Arte —, e entre elas a História da literatura, podem ser ferramentas úteis para lidar com o texto literário em todas as suas dimensões.

Qualquer que seja a opção metodológica de ensino, ela deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para as necessidades do mundo contemporâneo. E, para isso, apostamos numa perspectiva dialógica como meio de orientar nossas ações pedagógicas.

Os embates entre as diferentes linhas da crítica e da historiografia literárias, embora distantes das práticas de ensino da maioria dos professores de Língua Portuguesa, podem ser tomadas como referência ou pano de fundo para a nova proposta. Não se trata nem de desenvolver uma Sociologia da literatura, superestimando as relações do objeto com o contexto social, nem de uma abordagem puramente estética desse objeto, desprezando suas relações com a situação de produção. Trata-se de uma perspectiva, como propôs Antonio

Candido, que não supervalorize os elementos internos nem os elementos externos da obra de arte, mas olhe para a *relação* existente entre eles.

Uma perspectiva a um só tempo diacrônica e sincrônica, que busque não apenas as relações da literatura com o seu tempo, mas também os diálogos que a própria literatura trava dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, se transformando. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia descritiva e classificatória.

Bakhtin já apontava para os riscos de uma historiografia que despreza esse conceito de historicidade do texto, que torna impermeáveis as séries literárias, como se não houvesse contato, continuidade, atração e repulsa entre elas. Diz Bakhtin (1988):

A História não concebe séries isoladas: uma série, enquanto tal, é estática, a alternância dos elementos nela pode ser somente uma articulação sistemática ou simplesmente uma disposição mecânica das séries, mas de modo algum um processo histórico; só a determinação de uma interação e de um mútuo condicionamento de dada série com outras cria a abordagem histórica. É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História.

(Mikhail Bakhtin, 1988, p. 26-7.)

Se histórico, como diz Bosi, não é tudo o que morreu, mas o que ficou, este pode ser o critério para fazer os cortes sincrônicos na diacronia propostos por Jauss. Dentro dessa perspectiva, interessam os momentos de afirmação e de superação da literatura, de consolidação e de ruptura. Interessa o que está vivo, em diálogo com o nosso tempo.

Abordado dessa perspectiva, o texto literário deixa de ser peça de museu, deixa de se assemelhar a obituário ou álbum velho de fotografias para transformar-se em desafio, em conquista, em conhecimento *significativo* que faz o adolescente compreender melhor o mundo em que vive, como propõem os PCN.

Essa perspectiva dialógica não cabe nos limites estreitos de uma concepção ufano-nacionalista de ensino, que admita apenas o texto literário nacional ou luso-brasileiro como objeto de ensino. Os diálogos no âmbito da literatura e da cultura transcendem fronteiras geográficas e lingüísticas.

Não se trata de desprestigiar nossas tradições, nossa cultura nem nossa formação étnica e lingüística. Ao contrário, perseguir os diálogos travados por nossa literatura, com ela mesma ou com outras literaturas, é compreendê-la melhor e respeitá-la em sua historicidade, em suas particularidades e diferenças, em seus movimentos de pura subserviência e imitação ou de revolta em relação à cultura estrangeira.

Também não cabe, nessa perspectiva dialógica, o limite estrito do texto literário. Como força dinâmica do processo cultural, a literatura dialoga com outras artes e linguagens, às vezes tomando a dianteira do processo de mudanças (como ocorreu no Surrealismo), às vezes ficando à mercê das mudanças que ocorrem primeiro em outras artes. Sem perder de vista o objeto central — o texto literário —, na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho, cabem todas as linguagens e todos os textos; cabe, enfim, a vida que com ela dialoga.

“O autor, diz Bakhtin, é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. Os tempos que lhe sucedem o libertam dessa prisão e a ciência literária tem a vocação de contribuir para esta libertação” (Bakhtin, 1997: 366.). Assim, sem perder a dimensão estética e a historicidade do texto, olhando simultaneamente para a sua situação de produção e para suas diferentes recepções ao longo do tempo, espera-se poder libertar o texto e o autor das amarras de seu próprio tempo e colocá-los em diálogo vivo na “grande temporalidade”. E se só é possível compreender o passado olhando para o presente, também só se compreende o presente olhando para o passado. Neste corte da diacronia e da sincronia situa-se o leitor, também libertado das armadilhas do presente.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABREU, Márcia (org.) (1999). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas, SP, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp.
- _____ (2003). *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp.
- ALVES, José Hélder (2001). “Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho”. In: DIAS, Luiz Francisco Dias (org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia.
- AUERBACH, Erich (1972). *Introdução aos estudos literários*. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix.
- AMORIM, Marília (2001). *O pesquisador e seu outro*. São Paulo Musa Editora.
- ANDRADE, Mário (s/ data). *Poesia Completa*. São Paulo, Círculo do Livro.
- ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas* (1978). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (1996). *História da educação*. 2ª ed. São Paulo, Moderna.
- BAKHTIN, Mikhail. “O problema do texto”. (1979). In: *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____ (1997). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (1988). *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo, Hucitec/Unesp.
- _____ (1996). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3ª ed. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo-Brasília, Hucitec-Hedunb.
- _____ (1997). *Problemas da poética de Dostoievski*. 2ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____; VOLOSHINOV (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

- BARBOSA, Sidney (1988). “Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX”. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo, Brasiliense/Edusp. p. 59-78.
- BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, José Luiz (orgs.) (1999). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, Edusp.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes (1999). “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Fapesp/ Mercado de Letras. p. 529-575.
- BOLOGNINI, Carmen Zink (org.) (2003). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp.
- BOSI, Alfredo (1975). *História concisa da literatura brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Cultrix.
- _____ (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras.
- _____ (2000). “Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão na história literária”. In: *Teresa. Revista de Literatura Brasileira*, nº 1, 1º semestre de 2000.
- BRAIT, Beth (org.) (1982) *Gonçalves Dias*. São Paulo, Abril Educação.
- _____ (1994). “As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso”. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade – em torno de Bakhtin*. São Paulo, Edusp.
- _____ (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- _____ (org.) (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas-SP, Editora da Unicamp.
- _____ (1999). “A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva”. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. *Diálogos com Bakhtin*. 2ª ed. Curitiba, Editora da UFPR. P. 69-92.
- _____ (1999). “Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte”. In: DIETZSCH, Mary J. M. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas. p. 11-39.

- _____ (2003). "Estudos lingüísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida". In: FREITAS, Alice Cunha de & CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme. *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo, Contexto.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira (1988). "Os manuais de retórica brasileiros do século XIX". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo, Brasiliense/Edusp. p. 43-58.
- CAMPOS, Haroldo de (1989). *O seqüestro do Barroco na formação da literatura brasileira*. 2ª ed. Salvador, FCJA.
- CANDIDO, Antonio (1975). *Formação da literatura brasileira*. 5ª ed. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/Edusp.
- _____ (1980). *Literatura e sociedade*. 6ª ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- _____ (1988). *A educação pela noite e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo, Ática.
- _____ (1989). "Direitos humanos e literatura". In: *Direitos humanos e...* . São Paulo, Brasiliense.
- _____ (1998). *Iniciação à literatura brasileira (Resumo para principiantes)*. 2ª ed. São Paulo, Humanitas.
- _____ ; CASTELLO, José A. (1976). *Presença da literatura brasileira*. V.1. São Paulo, Difel.
- CLARK, Katerina e HOLQUIST, Michael (1998). *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- CHOPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires*. histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation.
- CORACINI, Maria José (Org.) (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP. Pontes.
- _____ (org.) (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes.
- CUNHA, Luiz Antonio (1979). *Educação e desenvolvimento Social no Brasil*. 4ª ed. São Paulo, Francisco Alves.

- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Tradução provisória de Roxane H. R. Rojo e de circulação restrita no Lael, Puc-SP. A sair em R.H.R. Rojo e G. S. Cordeiro (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Coleção Faces da Lingüística Aplicada. Lael/ Puc-SP. SP/ Campinas: Educ/ Mercado de Letras.
- EAGLETON, Terry (1997). *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo, Martins Fontes.
- EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Jeliana M. B., MACHADO, Maria Z.(2003). *A escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.
- FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (1999). 2ª ed. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR.
- FARIA, Maria Alice (1999). *Parâmetros curriculares e literatura. As personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo, Contexto.
- FAUSTINO, Mário (2003). *De Anchieta aos concretos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- GUINSBURG, J (1978). "Romantismo, Historicismo e História", p. 13-21. In: GUINSBURG, J. (org.) (1978) *O romantismo*. São Paulo, Perspectiva.
- JAUSS, Hans Robert (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, Ática.
- JAUSS, Hans Robert et alii (2002). "O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*". Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia (2003). *Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Programa de Lingüística Aplicada. São Paulo, PUC-SP, mimeo.
- KLEIMAN, Ângela B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas-SP, Pontes.
- _____ (1995). *Texto & leitor*. 4ª ed. Campinas, Pontes.

- _____ (1996) *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4ª ed. Campinas-SP: Pontes/Ed. Unicamp.
- _____ e MORAES, Sílvia E (1999). *Leitura e interdisciplinaridade*. Porto Alegre, Mercado de Letras.
- LAJOLO, Marisa (1982). *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro, Globo.
- _____ (1995). “Literatura e História da Literatura: senhoras muito intrigantes”. In: MALLARD [et. alii.]. *História da literatura: ensaios*. 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP. p. 19-36.
- _____ (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo, Ática.
- _____ (2001). *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo, Moderna.
- _____ (2003). “A leitura na formação da literatura brasileira de Antonio Candido”. In: SERNA, Jorge Ruedas (org.). *História e literatura: homenagem a Antonio Candido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo, Imprensa Oficial do Estado. p. 51-75.
- LEAHY-DIOS, Cyana (2001). *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas-SP, Papirus.
- LIMA, Luiz Costa (2002). *A literatura e o leitor*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MACHADO, Irene (1995). *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo, Fapesp.
- MAINGUENEAU, Dominique (1996). *Elementos de lingüística para o texto literário*. Tradução de Maria Augusta de Matos. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (2001). *O contexto da obra literária*. Tradução de Marina Appenzeller. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MATOS, Gregório de (1993). *Poesias selecionadas de Gregório de Matos*. São Paulo: FTD. p. 25.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1968). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Coleção A. E. C., no. 12. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC/COLTED.

- _____ (1971). *Reforma do ensino — 1º e 2º graus.*. Brasília: CFE.
- _____ (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação.* São Paulo, Fepesp.
- _____ (1998). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.* Brasília, MEC/CNE.
- _____ (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília, Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.
- _____ (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos PCN.* Brasília, MEC/ SEMTEC.
- _____ (2004). “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio”. Brasília, MEC/INEP. Texto extraído do site www.inep.gov.br.
- _____; INEP (2001). *Saeb — Perspectivas 2001.* Brasília: MEC/INEP. Texto extraído do site www.inep.gov.br.
- NICOLA, José de (1998). *Literatura brasileira — das origens aos nossos dias.* 15ª ed. São Paulo, Scipione.
- OLINTO, Heidrun Krieger (1996). *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs.* São Paulo, Ática.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (orgs.) (1994). *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus.* Belo Horizonte, Ed. Lê.
- PEYTARD, Jean (1995). *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours.* Paris, Bertrand-Lacoste.
- RENNÓ, Carlos (org.) (1996). *Todas as letras.* São Paulo, Companhia das Letras.
- ROCCO, Maria Thereza F.(1992) *Literatura/Ensino: uma problemática.* 2ª ed. São Paulo, Ática.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. Gomes (orgs.) (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas-SP, Mercado de Letras.
- RONCARI, Luiz (1995). *Literatura brasileira: Dos primeiros cronistas aos últimos românticos.* 2ª ed. São Paulo, Edusp/FDE.

- RÖSING, Tânia M. K (1988). *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (1997). *Repères 15*. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro, a partir de discussão com os autores. A sair em: R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro (orgs) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Coleção *Faces da Lingüística Aplicada/LAEL/PUC-SP*. SP/Campinas: EDUC/Mercado de Letras.
- SERNA, Jorge Ruedas (org.) (2003). *História e literatura: homenagem a Antonio Candido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo, Imprensa Oficial do Estado..
- SODRÉ, Nelson Werneck (1976). *História da literatura brasileira*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed.
- SOUZA, Roberto Acizelo (1999). *O império da eloqüência*. Rio de Janeiro, Eduerj/Eduff.
- VELOSO, Caetano (1996). *Todo Caetano*. Rio de Janeiro, Polygram.
- VENTURA, Roberto (1995). "História crítica em Sílvia Romero". In: MALLARD [et.alii.]. *História da literatura: ensaios*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 37-54.
- VERÍSSIMO, José (1901). *Estudos de literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Garnier.
- VOGHT, Carlos e LEMOS, J.G. *Cronistas e viajantes* (1982). São Paulo, Abril Educação.
- VOLOSHINOV, V. N; BAKHTIN. (1926/1976) "Discurso na vida e discurso na arte. In: *Freudism*. New York: Academic Press. Tradução de circulação restrita (mimeo) de Carlos Faraco e Cristóvão Tezza.
- ZILBERMAN, Regina (org.) (1986). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____ (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo, Ática.
- _____ (1991). *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo, Contexto.
- _____ (org.) (s/data) *O ensino de literatura no segundo grau*. Cadernos da A.L.B., nº 2. Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.) (1999) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática.