

ERNANI MÜGGE

**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

**PORTO ALEGRE
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA
ESPECIALIDADE: LITERATURA BRASILEIRA, PORTUGUESA E LUSO-
AFRICANA
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS LITERÁRIAS E
INTERDISCIPLINARIDADE**

**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

**ERNANI MÜGGE
ORIENTADORA: PROFA. DRA. REGINA ZILBERMAN**

Tese de Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2011**

CIP - Catalogação na Publicação

Mügge, Ernani

Ensino Médio e Educação Literária: Propostas de
Formação de Leitor / Ernani Mügge. -- 2011.
187 f.

Orientadora: Regina Zilberman.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Ensino Médio. 2. Literatura. 3. Leitor. 4.
Recepção. 5. Interdisciplinaridade. I. Zilberman,
Regina, orient. II. Título.

Para minha família, pelo incentivo
em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina Zilberman, pela orientação segura e rigorosa.

Aos arguidores Prof. Dr. José Luís Jobim de Salles Fonseca, Profa. Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva e Prof. Dr. Homero José Vizeu Araújo pelas contribuições na ocasião da defesa da tese.

À Profa. Dra. Jane Fraga Tutikian, Prof. Dr. Antonio Sanseverino, Prof. Dr. Homero José Vizeu Araújo e Prof. Dr. Luís Augusto Fischer pelos ensinamentos ao longo do curso.

Ao Prof. Dr. Caio Ritter, pelas sugestões na defesa do projeto, e à Profa. Dra. Tânia Maria Kuchenbecker Rösing, na qualificação da tese.

Aos amigos Cláudia Bechara Fröhlich, Roberto H. A. de Medeiros, Gabriela Hoffmann Lopes, Adriana Jorgge, Márcia Regina Ribeiro e Miquéias Henrique Mügge, pela amizade e pelo apoio.

Ao amigo Geraldo Korndörfer, pelos inúmeros momentos de reflexão e pelo apoio incondicional sempre.

Aos colegas da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Dois Irmãos, pelo apoio e incentivo.

A todos os amigos e colegas que contribuíram para a realização desse sonho.

RESUMO

A presente tese defende a presença da literatura no ensino médio com a justificativa de que, quando possibilitado o exercício crítico de análise de textos, ela desempenha papel relevante na formação do aluno. Entende-se, assim, que, pela sua função formadora e social, a leitura literária constitui-se em um direito do aluno. O trabalho proposto evidencia uma concepção que privilegia a obra literária em detrimento do texto literário em seu aspecto operacional. Para justificar sua necessidade e mostrar a viabilidade da execução de projetos de leitura dessa natureza, apresenta-se um diagnóstico do ensino médio na atualidade e um estudo sobre a interdisciplinaridade, cuja prática é sugerida pelas novas orientações ministeriais. Além disso, com o intuito de discutir o conceito de letramento, recupera a trajetória da leitura literária no ensino médio. A base teórica é constituída por preceitos da Estética da Recepção, com base em Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e estudos de Antonio Candido sobre o direito do ser humano à literatura pela sua propensão formadora. A metodologia apresentada e defendida coloca o professor como articulador e mediador de propostas de análise.

Palavras-chave: ensino médio, literatura, leitor, recepção, interdisciplinaridade

ABSTRACT

This thesis advocates that literature be taught in secondary school, because it is relevant in the education of students that they be able to analyze texts critically. Thus, it is believed that, for its educating and social function, the students have the right to read literature. The proposed study shows a concept that privileges works of literature to the detriment of the operational aspect of literary texts. In order to justify its need and show the feasibility of performing this kind of reading project, a diagnosis of current secondary school education is presented, and a study on interdisciplinarity, a practice suggested by new ministerial guidelines. In addition, for the purpose of discussing the concept of literacy, it recovers the trajectory of literary reading in secondary school. The theoretical foundation is constituted by precepts of Aesthetics of Reception, based on Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, and studies of Antonio Candido on human beings' right to literature because of its propensity to educate. The methodology presented and advocated places the teacher in the position of articulating and mediating proposals for analysis.

Key-words: secondary school, literature, reader, reception, interdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O ATUAL ENSINO MÉDIO NO BRASIL	10
1.1 UM DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO: ACESSO E DESEMPENHO.....	11
1.2 A NOVA PROPOSTA CURRICULAR.....	17
1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE	18
1.4 OS REFERENCIAIS CURRICULARES NO RIO GRANDE DO SUL.....	25
2 HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....	31
2.1 AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO.....	39
2.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	45
2.3 A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NA LITERATURA BRASILEIRA.....	56
2.4 LETRAMENTO OU ENSINO DE LITERATURA?.....	66
3 TEORIAS DO TEXTO.....	71
3.1 PLATÃO E ARISTÓTELES: OS PRECURSORES.....	71
3.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A ÊNFASE NO LEITOR.....	75
3.2.1 A atualização histórica da obra e a recepção coletiva	78
3.2.2 Efeito estético, recepção implícita e preenchimento de vazios	81
3.3 DIREITO: À LITERATURA E À HUMANIZAÇÃO.....	86
3.4 LIVRO ELETRÔNICO: A MARCA DA CONTEMPORANEIDADE.....	94
4 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	101
4.1 A ESCOLHA DOS TEXTOS.....	105
4.2 A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA NO CORPUS.....	106
4.3 O PAPEL DO PROFESSOR.....	118
4.4 O CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	121
5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	123
5.1 <i>ESAÚ E JACÓ</i>	123
5.2 <i>VIDAS SECAS</i>	141
5.3 <i>DOIS IRMÃOS</i>	153
5.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	169
CONCLUSÃO.....	177
REFERÊNCIAS	183

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são práticas necessárias no processo de desenvolvimento do conhecimento humano em uma sociedade letrada. Dessa maneira, ocupam lugar central na escola contemporânea, espaço institucionalizado que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

A leitura literária tem uma longa história na educação. A literatura, de uma ou de outra forma, com maior ou menor prestígio, sempre circulou na escola. A finalidade do seu uso, no entanto, por vezes se altera: ora fortalece uma forma de pensar, ora serve de modelo para a valorização de uma língua-padrão, outras vezes exemplifica estilos de época.

A presente tese reconhece a importância da leitura literária na escola para a formação do estudante e concebe, assim, o acesso à literatura como um direito. No entanto, por tratar especificamente do ensino médio, por razões justificadas adiante, privilegia a obra literária como um todo em detrimento do texto literário no seu aspecto operacional.

Ao apresentar um diagnóstico do ensino médio brasileiro, justifica a necessidade de projetos voltados à leitura literária. Ao mesmo tempo, propõe alternativas viáveis de valorização da literatura, indicando uma metodologia que considera a reflexão e a participação dos alunos fatores importantes na construção do conhecimento.

O primeiro capítulo destina-se a analisar e avaliar o ensino médio na atualidade. Para tal, apresentam-se estatísticas de evolução de matrículas, marcos legais e resultados de avaliações dos últimos anos, com ênfase no ENEM. O objetivo é investigar em que medida as matrículas evoluíram e qual é o desempenho dos alunos demonstrado em avaliações realizadas para esse fim por institutos de pesquisa ou através das provas do referido exame.

A pesquisa apresenta, também, iniciativas dos governos federal (*Nova proposta curricular para o ensino médio*) e estadual (*Referenciais curriculares no Rio Grande do Sul*), para adequar essa etapa do ensino à contemporaneidade com vistas a qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Pela importância que recebe nas orientações governamentais, o conceito de interdisciplinaridade e a possibilidade de contemplá-lo no âmbito da leitura literária também entra em pauta.

O argumento de que o acesso à literatura é um direito do aluno, por desempenhar papel relevante em sua formação quando possibilitada a análise crítica de textos, conduz a

pesquisa para um estudo da sua presença na história do ensino médio. Nesse aspecto, valorizam-se as políticas em prol do livro didático, principal veículo de introdução do texto literário nas escolas. Com a finalidade de recolher mais elementos que possam confirmar a hipótese de que o incentivo à leitura literária nas escolas brasileiras é falho, analisa-se o perfil do professor representado em obras de expressão da literatura brasileira. A avaliação dos resultados é realizada a partir da ótica do letramento.

O terceiro capítulo constitui a base teórica do trabalho. Aborda estudos desenvolvidos por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. A escolha desses dois teóricos se justifica pela relevância de seus estudos no âmbito da valorização do leitor como agente de coautoria do texto, fator que dialoga com a formação do indivíduo na medida em que esta se dá, especialmente, quando o ser humano participa, de forma ativa, das transformações sociais.

Além disso, discutem-se as funções da literatura, priorizando-se a formadora, e o direito de acesso do ser humano a essa arte. Os textos *Literatura e a formação do homem* e *O direito à literatura*, de Antonio Candido, fundamentam essa etapa. Discussões atuais sobre a permanência ou não do livro impresso contextualizam os estudos.

O quarto capítulo explicita uma proposta metodológica idealizada a partir das questões desenvolvidas até o momento, considerando a escolha dos textos, a eleição do tema, o papel do professor e o cronograma de atividades. A proposta prevê a elaboração de roteiros de atividades, sob a perspectiva da recepção e da formação. A orientação procede dos programas *Carrossel de Letras* e *Entre Estrelas e Letras*¹, implantados em Dois Irmãos e Morro Reuter, respectivamente. Ambos os programas articularam uma reflexão crítica sobre a leitura e o tratamento dispensado aos textos literários na escola com a concepção de atividades que visaram à interpretação de textos que levassem à produção escrita, formando o circuito ler-entender-produzir. As atividades sugeridas dividiram-se em três etapas: a motivação, a leitura compreensiva e interpretativa do texto, e a transferência e aplicação da leitura. Alguns dos resultados obtidos com o *Carrossel de Letras* estão reunidos na obra intitulada *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

No entanto, considerando alguns aspectos, como a maturidade linguística e de leitura do público do ensino médio, bem como os objetivos desta etapa, aliado ao fato de tratar-se de um projeto interdisciplinar de leitura, optou-se pela ênfase a questões que promovem a

¹ *Carrossel de Letras* foi um programa de valorização da leitura e da escrita promovido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Dois Irmãos. A ideia partiu de uma necessidade expressa pelos professores de Língua Portuguesa durante uma palestra sobre o tema proferida por Juracy Assmann Saraiva. O Programa foi desenvolvido no município de 2004 a 2008. *Entre Estrelas e Letras* é um programa da mesma natureza, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Morro Reuter. Teve início em 2005 e ainda se desenvolve naquele município.

reflexão. Além disso, a proposta aqui apresentada difere daquela por tratar-se de um projeto de leitura, elaborado com a perspectiva de estudo da representação de uma temática – a família.

Isso, entretanto, não afeta o argumento principal da proposição: de que a leitura de bons textos literários e a sua conseqüente interpretação são elementos indispensáveis para a formação integral de alunos, que saibam, a partir de um domínio mais qualificado do código da língua escrita, ascender a uma categoria de discentes mais preparada para enfrentar a sociedade atual, em que um dos principais requisitos para a inserção social é o domínio da língua e o posicionamento crítico diante das questões do mundo contemporâneo. Defende-se a noção de que a obra literária, no âmbito da escola, quando aplicada uma metodologia adequada para a sua interpretação, potencializa no ser humano os requisitos necessários para o bom exercício da cidadania. Ressalte-se a importância do professor, nesse contexto, cuja prática deve ser alicerçada no papel de mediação, no sentido de traçar caminhos para que o aluno possa ter uma leitura mais qualificada, absorvendo detalhes que, em uma leitura superficial da obra, passam, na maioria das vezes, despercebidos.

Entende-se que a proposta, comprovadamente eficaz e vitoriosa no âmbito do ensino fundamental, quando aplicada no ensino médio, poderá, também, inscrever-se como uma alternativa viável para o combate, não só aos resultados desastrosos na área da leitura e escrita, comprovados pelo ENEM e outros mecanismos de avaliação que verificam a capacidade de leitura, compreensão e escrita dos alunos, mas também ao perfil pouco crítico dos adolescentes da atualidade. Nesse sentido, considera-se a sala de aula um lugar privilegiado para desenvolver as capacidades de raciocínio e o conseqüente exercício de liberdade através da leitura literária.

Portanto, a proposta de investigação científica aqui apresentada justifica-se sob vários aspectos: por enfatizar o valor literário do texto, uma vez que o qualifica enquanto via de conhecimento do indivíduo e do mundo, e enquanto instrumento de motivação para a produção de textos por parte do aluno. De uma parte, por valorizar a função educacional, visto que esta pesquisa se propõe a discutir uma lacuna na escola, ao ter como alvo o aluno, leitor e produtor de textos, e o professor, mediador do processo de criação a partir da leitura de textos literários; de outra, por explorar uma etapa da formação escolar que recebe, ainda, pouca atenção por parte de pesquisadores de todas as áreas.

Para exemplificação da proposta, apresenta-se uma possibilidade de idealização de um projeto de análise da representação da família que integre as obras *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum.

1 O ATUAL ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Um novo caminho para o ensino médio no Brasil começou a ser traçado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. A partir da promulgação da Lei, estudiosos e profissionais da educação em geral debruçaram-se sobre ela com a finalidade de compreender e interpretar os vários pontos referidos e, posteriormente, desencadear desdobramentos em forma de textos críticos. Além disso, os governos e as escolas privadas adequaram suas práticas educacionais às novas orientações. No entanto, esse processo ainda não está concluído. Se muitos esforços já foram realizados no sentido de corresponder às expectativas postas, muitos obstáculos ainda precisarão ser vencidos para que se possa dizer que o Brasil tem um ensino médio de qualidade.

Citem-se, como alguns desdobramentos da LDBEM (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio), o esforço do Poder Público no sentido de garantir condições adequadas para a demanda originária da política de acessibilidade à escola, a implantação de instrumentos de avaliação com a intenção de, ao mensurar a qualidade, construir um diagnóstico da realidade educacional brasileira. Esse levantamento favorece a eleição das prioridades na medida em que esclarece quais os pontos mais críticos e que, por essa razão, devem receber maior atenção. Citem-se, como exemplo, os investimentos na qualificação das bibliotecas escolares e a formação dos docentes, pontos que se evidenciaram como necessários para que se almejassem melhores índices nas avaliações. No entanto, como poderemos verificar ao longo desse capítulo, garantia de acesso à escola e qualidade de ensino não se correlacionam.

Em 1998, ciente de que, para atingir qualidade na educação, era necessário alavancar uma mudança de postura pedagógica, elaborou-se uma nova proposta curricular, em concordância com a LDB. A proposta sugere práticas educacionais voltadas para a formação geral; ao mesmo tempo, e por consequência, se contrapõe ao estilo de vida contemporâneo, voltado ao ter, em que os valores são buscados, não no interior do ser, mas nos objetos de consumo imediato. Em outras palavras, isso significa a retomada da lógica do ser em detrimento da lógica do ter. Para que se atinja esse objetivo, o documento propõe a prática da interdisciplinaridade, com a finalidade de motivar iniciativas que considerem uma visão de mundo mais integrada e, por conseguinte, menos fragmentada.

Com o propósito de garantir com que as novas diretrizes chegassem às escolas públicas do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação do Estado elaborou, em 2009, os

referenciais curriculares, editados sob o título de *Lições do Rio Grande*.

Diante dessa nova configuração, oriunda de várias medidas governamentais, é possível estabelecer algumas perguntas-chave: O que se entende por interdisciplinaridade? De que forma a leitura literária pode se inserir em uma prática pautada pela interdisciplinaridade? Qual é, enfim, o espaço que é destinado ao ensino da literatura? Que relação pode-se estabelecer entre leitura literária e exercício da cidadania?

Essas são algumas das questões a serem respondidas ao longo deste capítulo.

1.1 UM DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO: ACESSO E DESEMPENHO

A Constituição de 1988, que define como dever do Estado a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1988, Art. 208)², e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que determina que esse nível integre o ensino básico juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental, são determinantes para a realidade que se construiu a partir desse período nas escolas brasileiras.

As estratégias criadas pelos governos no sentido de expandir e qualificar o ensino fundamental, garantir o acesso ao ensino médio, aliado às exigências do mercado de trabalho, têm feito evoluir significativamente as matrículas para este nível. Além disso, a mobilidade social igualmente deve ser considerada. Conforme dados do Ministério da Fazenda, Economia Brasileira em Perspectiva, junho/julho de 2010, divulgado 10 de agosto de 2010³, a porcentagem de pessoas da Classe D reduziu de 27% para 24% e da classe E, de 28% para 16%.

Conforme dados do INEP⁴, o número de alunos matriculados no ensino médio em 1994 era de 5.073.307; em 1997, as matrículas já somavam 6.405.057, o que representa um crescimento de 26,2%. Somente de 1996 a 1997, houve um crescimento de 11,6%. Em 1999, registram-se 7.769.199 (sete milhões, setecentos e sessenta e nove mil, cento e noventa e nove) de matrículas. Segundo o censo de 2009, atualizado em 23/08/2010, o número de matrículas no ensino médio é de 8.337.160 (oito milhões, trezentos e trinta e sete mil, cento e sessenta). Portanto, de 1994 a 2010, ou seja, nos últimos dezesseis anos, houve um

² Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

³ Disponível em: www.fazenda.gov.br/portugues/docs/perspectiva-economia-brasileira/edicoes/Economia-Brasileira-Em-Perspectiva-Jun-Jul10.pdf. Acessado em 23 de outubro de 2010.

⁴ Disponível em: www.inep.gov.br. Acessado em 12 de outubro de 2010.

crescimento de 3.263.853 (três milhões, duzentos e sessenta e três mil e oitocentos e cinquenta e três) alunos nas classes do ensino médio. No entanto, esse crescimento vertiginoso não se repetiu nos últimos anos: em 2009, o ensino médio matriculou quase 30 mil alunos a menos que em 2008, o que representa uma queda de 0,3%. Apenas 50% dos jovens de 15 a 17 anos – idade escolar adequada – estão matriculados do 1º ao 3º ano. Dos 8.337.160 alunos matriculados em 2009, 7.364.153 (sete milhões, trezentos e sessenta e quatro mil, cento e cinquenta e três) foram para a rede pública (federal, estadual e municipal), o que representa um percentual de 88,33.

Essa demanda, em especial após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, recaiu sobre uma realidade estrutural⁵ e profissional⁶ pouco preparada para atender um público tão diverso em suas condições. Esses complicadores, aliados a outros de ordem histórica, leva a preocupantes desempenhos do alunado deste nível, acusados por vários indicadores de pesquisa. Para Clarice Nunes,

não há como negar que a universalização do ensino médio é o grande problema pelo aumento crescente da demanda, pelas carências tradicionais e distorções de todo tipo que esse nível de ensino envolve. (NUNES, 2002, p. 17)

A avaliação da educação básica, no Brasil, é realizada, desde 1989, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No entanto, apenas a partir de 1995 passou-se a usar a Teoria de Resposta ao Item, para permitir a comparação de resultados. Os testes são feitos por amostragem com estudantes da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

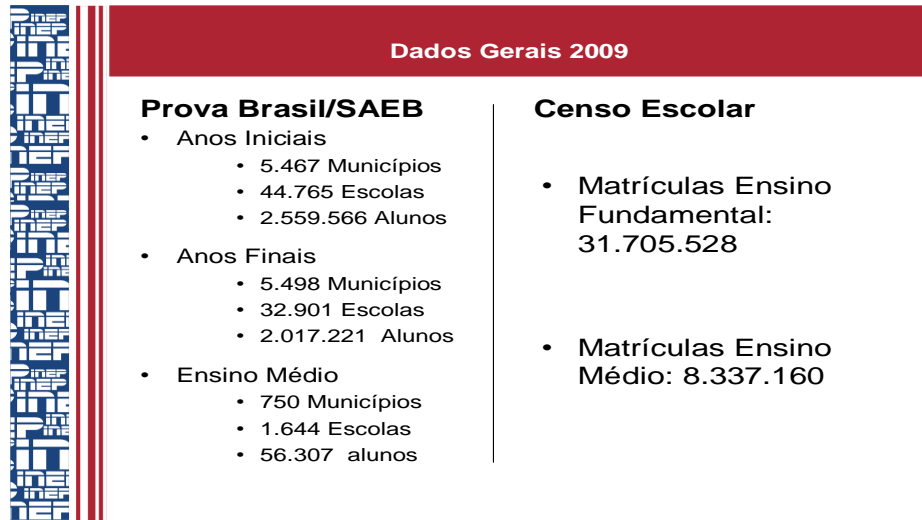
Em 2005, foi implantada, também, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil. A Prova serve de instrumento para captar dados sobre o ensino oferecido, individualmente, pelos municípios e escolas. Os primeiros resultados desta modalidade de avaliação datam de 2006 e correspondem aos resultados obtidos por outros instrumentos que também revelaram deficiências na educação básica, mormente a pública. Além disso, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com uma metodologia diferente: ele combina dados de desempenho em exames padronizados, do Prova Brasil e do Saeb, com informações sobre aprovação, reprovação e abandono escolar. Dessa maneira, constitui-se em um instrumento bastante complexo e

⁵ A partir da promulgação da LDB, o Ministério da Educação motivou os estados a elaborar um documento-base que contemplasse o planejamento de ações e metas nas áreas técnico-administrativa e pedagógica previstas no âmbito da reforma da sua rede de ensino médio. A iniciativa visava ao benefício junto ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

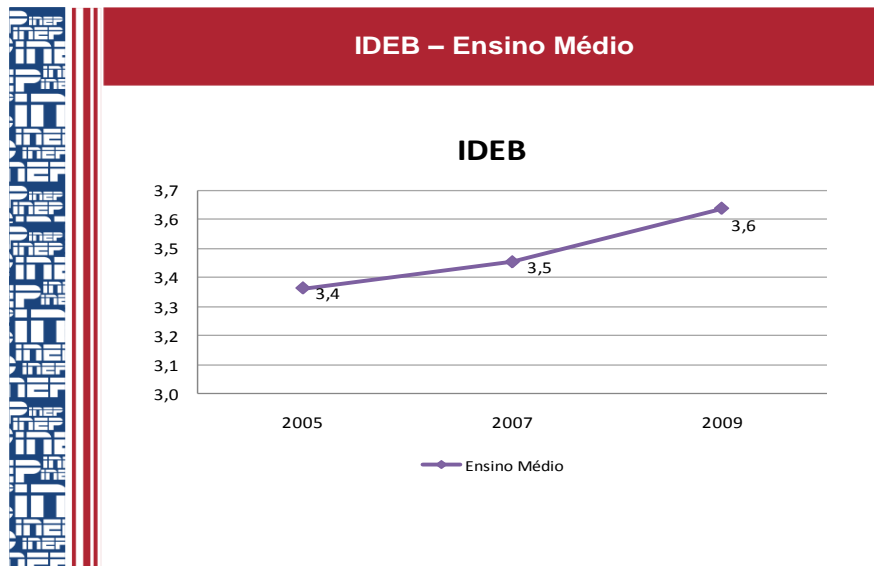
⁶ Visando melhor qualificar os professores, os governos das três esferas (nacional, estadual e municipal) têm oferecido cursos de capacitação continuada.

eficiente para retratar a realidade escolar. O objetivo traçado é atingir o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 6,0, em 2022, ano do bicentenário da Independência.

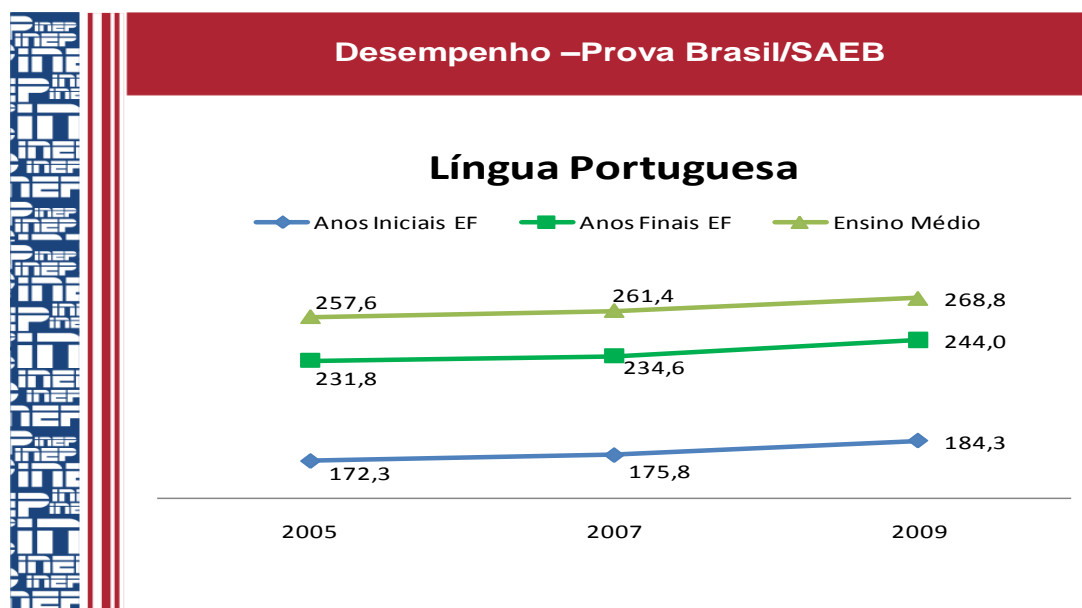
O número de avaliados ainda é insignificante, conforme os dados de 2009:



Conforme avaliação do MEC, no caso do ensino médio, o Ideb do Brasil avançou de 3,5 para 3,6, superando a meta nacional prevista para 2009. O crescimento na faixa ocorreu fundamentalmente em razão do desempenho dos estudantes, que contribuiu com 57,9% do aumento do indicador.



Em Língua Portuguesa, especificamente, ocorreu um pequeno avanço no desempenho:



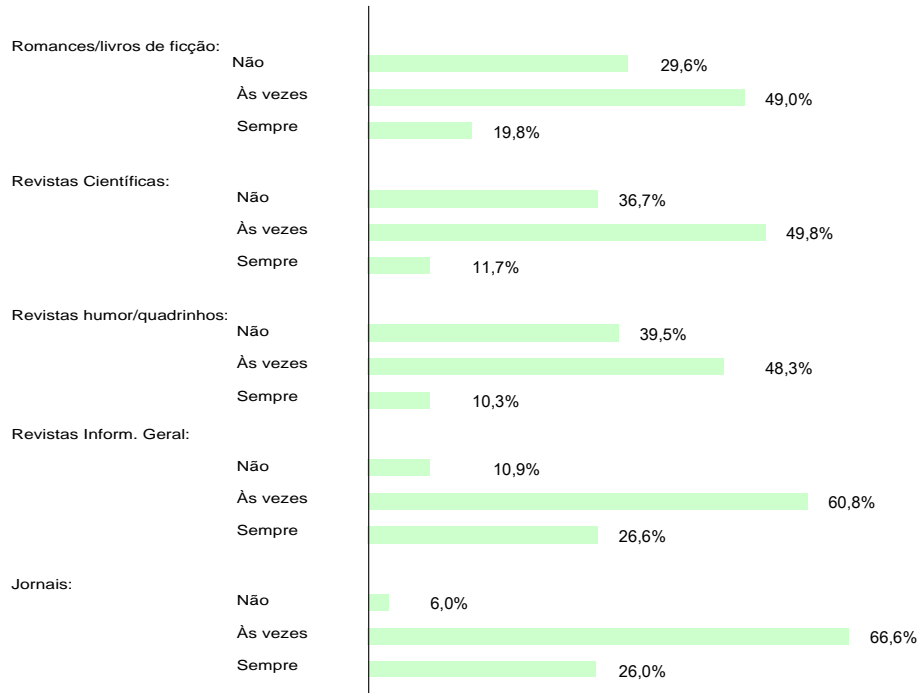
O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é outro instrumento de avaliação de desempenho. Foi criado em 1998 e tem como foco o estudante em fase final da escolaridade básica ou que já concluiu o ensino médio em anos anteriores.

O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.⁷

Em 1998, no primeiro ano da prova, apenas 157.221 estudantes se inscreveram; destes, 115.575 realizaram a prova. No questionário, os inscritos responderam sobre os hábitos de leitura. Os dados mostram que pouco menos de 20 % dos entrevistados leem sempre romances ou livros de ficção, e quase 30% não leem esse gênero.

⁷ Em 2009 e 2010, o ENEM passou por importantes modificações, que colaboraram com o aumento do número de interessados em realizar a prova. Em 2009, além de mudanças na estrutura das questões (de 63 questões interdisciplinares passou-se para 45 perguntas para cada uma das quatro áreas de conhecimento, com redação), o Ministério propôs que gradualmente as universidades passem a adotar o avaliador como meio de ingresso. Assim, a função foi alterada: de instrumento de avaliação de desempenho passou a pré-requisito para quem quer participar de programas de acesso ao ensino superior. Isso fez com que crescesse sua atratividade. A partir de 2010, os alunos que não cursaram o ensino médio também puderam realizar a prova. Para 2011, está prevista outra mudança: a participação no Enem será obrigatória para quem quiser financiar seus estudos por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

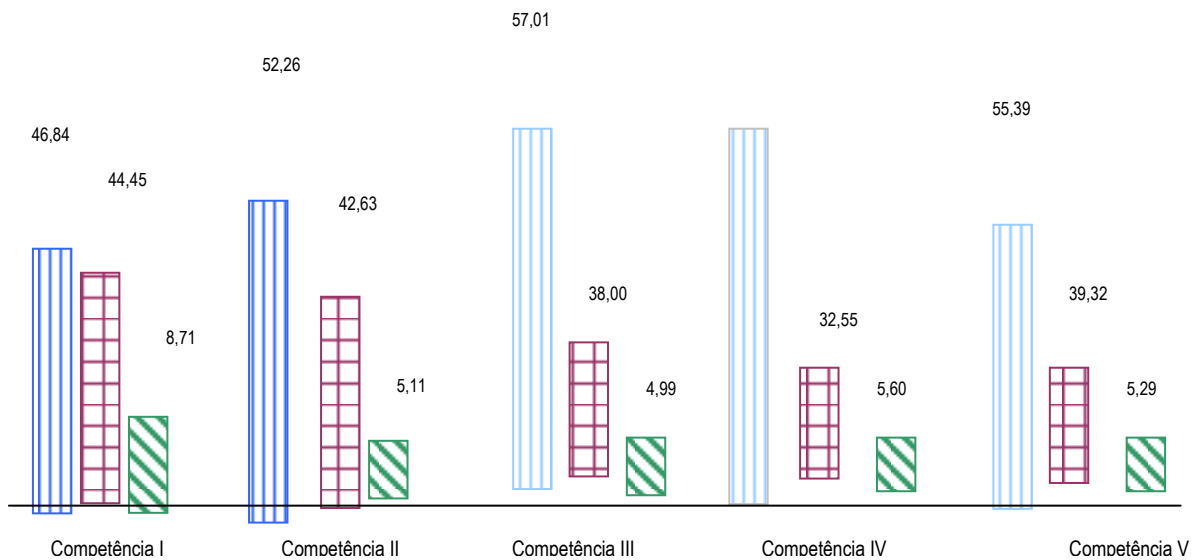
Hábitos de Leitura dos Participantes do ENEM



A prova foi elaborada para avaliar, no aluno, as seguintes habilidades: o domínio de linguagens, a compreensão de fenômenos, o enfrentamento de situações problema, a construção de argumentações e a elaboração de propostas.

Em relação ao desempenho, tem-se o seguinte quadro:

Desempenho dos Participantes por Níveis, nas Cinco Competências



LEGENDA

- Insuficiente/Regular (até 40% acerto)
- Regular/Bom (41% a 70% de acerto)
- Bom/Excelente (71% a 100% de acerto)

Médias das notas global e por competências – Parte Objetiva e Redação

Média das notas	Parte objetiva	Redação
Geral	39,4	56,0
Competência I	42,4	64,3
Competência II	38,4	57,4
Competência III	36,8	55,0
Competência IV	39,8	55,9
Competência V	39,2	47,3

Fonte: MEC/Inep/Enem.

Os resultados não são nada satisfatórios, ainda mais os das escolas públicas. Na prova de 2009, entre as 20 melhores escolas do país, 18 são particulares e duas pertencem à rede pública de ensino. As duas, no entanto, são ligadas a universidades: o Coluni, colégio de aplicação da UFV (Universidade Federal de Viçosa), em Minas Gerais, marcou 730,2 pontos e ocupou a sétima colocação, e o Cap-Uerj (colégio ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro), na capital fluminense, alcançou o 17º lugar, com nota 697,9.

A prova do ENEM 2010 teve um total de 4.611.441 estudantes inscritos, atraídos em especial pela nova função do instrumento, que se tornou pré-requisito para o ingresso na universidade.

Diante dos baixos resultados no rendimento escolar dos alunos, o governo federal tem tomado algumas medidas para reverter o quadro. São elas:

1) A promulgação da Lei 12.306, de 06 de agosto de 2010, que institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio. Por esta Lei, a União ficou obrigada a repassar aos Estados e ao Distrito Federal, no ano de 2010, um valor de R\$ 800.000.000,00 (oitocentos milhões de reais) a título de apoio financeiro. Conforme a Lei, no entanto, o Programa atenderá somente aos Estados das regiões Norte e Nordeste cujo valor anual por aluno do ensino médio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em 2010, seja inferior à média dessas regiões.

2) A Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições públicas e privadas de ensino do País. Pela referida Lei, cada escola deverá dispor de um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado. Determina, ainda, que cabe ao respectivo sistema de ensino decidir sobre a ampliação deste acervo conforme suas possibilidades e necessidades, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Essa universalização, conforme o Art. 3º, deverá ocorrer em um prazo de dez anos. Dessa maneira, para atender ao que prevê a Lei, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) 2011, em seu Edital para convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção, prevê, tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio, três acervos distintos, com até 50 (cinquenta) títulos cada, num total de 150 (cento e cinquenta) títulos.

Outro fator a considerar diz respeito à reforma curricular. A Lei prevê que 25% da carga horária seja definida pelas escolas e/ou Secretarias de Educação Estaduais, com o objetivo de possibilitar a afinidade dos conteúdos ofertados com os interesses e inclinações dos alunos. Assim, apesar da base nacional comum, há a possibilidade de se criar em currículos diversificados, o que torna possível uma série de inovações no sentido de adaptar a escola ao seu contexto.

1.2 A NOVA PROPOSTA CURRICULAR

A Resolução 15/98, do Conselho Nacional de Educação, trata da concepção curricular para o ensino médio. Alguns pontos assinalados justificam o termo “novo” atribuído ao currículo proposto e resumem as iniciativas a serem tomadas para a busca da qualificação do ensino médio: sensibilidade, igualdade e identidade.

a) A estética da sensibilidade: prevê a substituição da repetição e padronização, própria das revoluções industriais. Tem como meta estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade com vistas a preparar o indivíduo para que consiga suportar a inquietação e conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Conforme Clarice Nunes (NUNES, 2002, p. 56), a estética da sensibilidade “realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista.” O intento da estética é realizar um

contraponto às atuais tendências do ser humano de valorizar o que é próprio do mundo industrial, baseado no consumo e na valorização do “ter”, em detrimento de uma consciência de responsabilidade em prol do que contribui para a valorização do “ser”.

b) A política da igualdade: tem como base o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania. Não basta que isso esteja posto como determinação, como regra a ser seguida; sua prática resulta de uma mudança de postura oriunda de uma consciência de respeito e de consideração ao outro e do que a ele pertence. A estética da igualdade, dessa maneira, pressupõe a vivência da estética da sensibilidade.

c) A ética da identidade: Tem como ideal o humanismo. Busca, através do desenvolvimento da sensibilidade e do respeito mútuo, fortalecer e orientar condutas resultantes, não de ensinamentos moralistas, mas do processo de construção da identidade através do reconhecimento de si e do outro. A proposta percebe a autonomia, condição indispensável para juízos e escolhas para projetos de vida, como o fim mais importante almejado no processo da construção da identidade. A autonomia, conforme Nunes, “precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social” (NUNES, 2002, p. 63). São esses conhecimentos e competências que permitirão com que o indivíduo possa exercer sua cidadania de forma plena.

Para garantir a sensibilidade, a igualdade e a identidade nas escolas brasileiras, a LDB propõe uma prática baseada na interdisciplinaridade, na qual atividades e projetos de estudo possam relacionar as diversas disciplinas. O argumento é de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que “pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (NUNES, 2002, p. 79).

1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE

Nos últimos anos, a palavra interdisciplinaridade tem sido pronunciada e escrita com muita frequência no meio educacional, mas não sem levantar dúvidas e questionamentos, tanto em relação ao seu conceito quanto à sua aplicabilidade. Ivani C. A. Fazenda (FAZENDA, 1993, p. 15) registra essa afirmação, ao observar que o conceito é um dos mais pronunciados nos eventos sobre educação ocorridos no início da década de 1990, mas que,

apesar disso, os educadores sentem-se perplexos e não sabem como colocá-lo em prática. Esse sentimento de insegurança de duas décadas atrás ainda é recorrente hoje.

A insegurança é uma marca do próprio conceito de interdisciplinaridade, muito próximo a outros como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, todos com o mesmo propósito: dar fim à visão de conhecimento baseado, arbitrariamente, na compartimentação; na educação, esta se apresenta em forma de disciplinas muitas vezes com fronteiras bem definidas e de difícil diálogo.

O termo interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, nos anos 1960. Portanto, é um movimento contemporâneo ao surgimento da Estética da Recepção, na Alemanha, igualmente resultado de reivindicações de mudanças, em especial no meio acadêmico.

A interdisciplinaridade já influenciou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5692/71). No entanto, nesta, não passou da superficialidade, uma vez que se resumiu, apenas, na junção de algumas disciplinas nas séries iniciais (1ª a 4ª série): os conteúdos de História e Geografia deram lugar a Estudos Sociais e Ciências Físicas e Biológicas a Ciências. Mas o conceito repercutiu de forma intensa na LDB de 1996.

Hilton Japiassú, epistemólogo e professor de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi o primeiro pesquisador a escrever, no país, a respeito do então novo termo interdisciplinaridade. Discute, em sua obra, entre outros temas, a diferença entre Inter-, Multi- e Pluridisciplinaridade, conceitos elaborados por Eric Jantsch, e Transdisciplinaridade, já proposto por Jean Piaget (1896-1980):

- Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

- Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.

- Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.

- Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino (JAPIASSU, 1976, p. 73, 74).

Mesmo unidos em torno de um mesmo objetivo, os conceitos se diferenciam em seu método de abordagem do objeto.

Jantsch e Bianchetti (1995) promovem um outro debate acerca da prática interdisciplinar, com bases mais históricas, afastando-se, nesse sentido, da concepção corrente

até então, que tinha, entre os principais representantes, Ivani Fazenda. Para os autores, a simples parceria entre as diversas disciplinas não é o suficiente para abarcar, ordenar e totalizar a realidade supostamente confusa do mundo científico. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 12) Argumentam que é preciso que se observe a construção histórica do conhecimento, manifestado de diversas formas e em diferentes contextos. Nessa nova concepção, não se estabelece a dualidade entre a organização das disciplinas e a interdisciplinaridade; pelo contrário, percebem uma possibilidade de parceria entre as duas perspectivas.

Jantsch e Bianchetti vislumbram a possibilidade de uma prática interdisciplinar ser protagonizada por um só professor, dentro de sua disciplina. Nessa perspectiva, haveria um ponto inicial, a partir do qual se daria um impulso para outras direções, externas a ele, mas, de alguma forma, carregadas de significado diante de uma concepção única de conhecimento. Essa prática, parece, à primeira vista, a mais viável e a de maior sucesso no âmbito da escola, pela sua potencialidade de construir diálogos tanto entre professores de diversas disciplinas como com os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

É consensual que algumas disciplinas constantes na grade curricular possibilitam maior diálogo entre seus conteúdos do que outras, o que implica a eleição de habilidades e competências diferentes. Nesse sentido, a LDB trabalha com a ideia de três áreas de conhecimento, que deverão compor a base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A primeira é formada por disciplinas, atividades e conteúdos relacionados com as formas de expressão, nos seus mais diferentes aspectos, e onde a língua portuguesa ocupa lugar de destaque. Na segunda, aparece o conhecimento mais diretamente relacionado às ciências e à matemática. Finalmente, na terceira, as ciências humanas e sociais, como a história, a geografia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, entre outras, são agrupadas.

Clarice Nunes chama a atenção para o fato de que “o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica” (NUNES, 2002, p. 111). Nesse sentido, afirma que não é exclusividade das disciplinas desta última área contribuir “para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política” (NUNES, 2002, p. 111). Portanto, o objetivo de formar cidadãos aptos a serem protagonistas na sociedade deve estar presente em todas as disciplinas, o que aponta para o trabalho em equipe, em forma de projetos e de maneira interdisciplinar.

A presença, nas três áreas, do termo “tecnologias” justifica-se pela necessidade de o jovem se integrar em uma sociedade altamente tecnológica, o que requer que o discurso do ensino vá além daquele que simplesmente fale sobre a presença do fenômeno; é necessário desenvolver atividades que deem conta da aplicabilidade prática em todos os setores da vida, inclusive da arte.

Portanto, tendo por base a interdisciplinaridade, o objetivo é trabalhar com o conceito de integração, promovendo no aluno capacidades e competências para que suas atitudes e ações se deem a partir de uma visão abrangente de mundo. No entanto, o trabalho interdisciplinar não pode ser “mera justaposição de disciplinas”, nem “diluição delas em generalidades” (NUNES, 2002, p. 78).

A interdisciplinaridade pressupõe troca, diálogo, interação entre duas ou mais disciplinas. Consiste, portanto, em aproximações entre temáticas comuns que visem a uma visão mais abrangente de um objeto, através de análise. Para isso, é necessário haver cooperação, engajamento, contribuição mútua por parte dos agentes no sentido de construir uma proposta conjunta que integre os diversos ramos de conhecimento. Assim, cria-se um outro espaço de saber, intermediário às disciplinas envolvidas.

Uma prática nessa direção exige a quebra de limites muitas vezes sedimentados, com avanços para outras áreas. Essa quebra de paradigmas pode resultar em questionamentos e incertezas para o professor.

Pode-se afirmar, dessa maneira, que um trabalho interdisciplinar traz em seu bojo ônus e bônus. Se, por um lado, a integração de saberes presentifica práticas que objetivavam domínio de saber mais amplo e geral, por outro requer disposição para posicionamentos diferentes daqueles aos quais se possa estar habituado como professor, o que implica incertezas e inseguranças.

Esse, no entanto, não é o único ponto para o qual convergem as dúvidas para a efetiva implementação de propostas interdisciplinares. Necessitam-se, também, de espaços e tempos para debates acerca das construções, o que nem sempre é viável nas escolas brasileiras.

As Unidades Federativas, a partir da LDB/1996, criam seus próprios documentos para evidenciar estratégias e iniciativas e tornar claras as perspectivas com fins à melhoria da qualidade da educação.

A interdisciplinaridade é uma proposta integradora de disciplinas; a obra literária, um objeto carregado de elementos que apontam para o ser humano como um todo e, assim, propenso a desenvolver nele a reflexão acerca de sua própria identidade e a de seus semelhantes. Essa potencialidade inata de cada uma permite a integração entre elas.

Dois caminhos parecem, à primeira vista, possíveis no atual contexto. O segundo pode ser complementar ao primeiro, na medida em que suscita frentes de reflexão que abrangem disciplinas afins:

- 1) Uma proposta que parta de um só professor/disciplina, no caso o de Literatura.
- 2) Uma proposta que tenha como base a leitura de determinada(s) obra(s) e que contemple a concepção de um projeto de leitura literária que integre toda a comunidade escolar.

A primeira proposta tem como possibilidade o desenvolvimento das atividades nas próprias aulas de Literatura. Para isso, pode sugerir a obra que considerar apropriada para o trabalho, com base em critérios que estejam de acordo com o objetivo que pretende alcançar. Um deles pode ter como base a classificação da obra em determinada época literária, o que pode fazer com que as informações apresentadas sobre o estilo do conjunto das obras, como, por exemplo, as características, sejam mais bem compreendidas e, inclusive, memorizadas.

As possibilidades apresentadas, apesar de diferentes em sua elaboração e concretização, apontam para uma mesma concepção de aquisição de conhecimento: que ela se materializa por conexões mentais.

Angela B. Kleinman e Silvia E. Morais sintetizam com propriedade essa ideia ao falar da metáfora da rede em construção:

a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos (KLEINMAN; MORAIS, 1999, p. 47).

Em relação ao professor, elas comentam: “A função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção”. Portanto, ele é peça fundamental na condução desse trabalho.

Segue-se a definição para o fenômeno da construção do conhecimento: é construção de significado que, conforme as pesquisadoras, articula-se com seis domínios:

- simbólico: relativo à linguagem;
- empírico: relativo às ciências do mundo físico, da natureza;
- estético: próprio das artes, música, artes visuais, artes do movimento e literatura;
- sinoético: refere-se ao conhecimento experiencial pessoal, direto e existencial;
- ético: inclui significados morais que expressam obrigação em vez de fato, formas perceptuais ou compreensão de relação;

- sinóptico: que abrange a construção de conceitos na história, religião e filosofia que integram os outros em todos coerentes.

Portanto, um currículo desse tipo englobaria linguagem, matemática, ciência, arte, relações pessoais, moral, história, religião e filosofia (KLEINMAN; MORAIS, 1999, p. 48).

As autoras consideram a atividade verbal uma “construção de sentidos” (KLEINMAN; MORAIS, 1999, p. 48). Ela pode dar-se a partir de “um texto já escrito ou em construção”. Portanto, constitui-se em requisito básico para a construção inicialmente do sentido e, depois, do conhecimento.

Baseado nisso, é possível chegar à seguinte conclusão: a sala de aula e, por extensão, o ambiente escolar, constituído por sujeitos (alunos, professores, funcionários, pais, enfim, todos os segmentos que compõem a comunidade escolar) é, por conseguinte, um espaço social, que por sua vez pressupõe interação, troca, sendo, dessa maneira, um lugar de construção de conhecimento social.

A escola, ocupando esse lugar, deve privilegiar construções que possibilitem interações dos diversos segmentos em torno do objeto a ser estudado, para que o conhecimento se torne mais significativo para todos os envolvidos, criando-se, dessa maneira, uma rede de novas significações e, portanto, de transformações.

A obra literária pode ser considerada, por sua natureza constitutiva, um instrumento que permite integrar os sujeitos em torno dos mesmos objetivos, e de uma forma com que diversas áreas do conhecimento também se correlacionem. A ficção constrói espaços que repercutem temáticas acerca da condição humana. Assim, dialogam com diversos campos do conhecimento, tornando-se material adequado para a prática interdisciplinar.

Atraindo em torno de si pessoas em interação, a narrativa literária retorna ao seu lugar de origem, que era a de integrar as pessoas, em círculo, fazendo da aprendizagem um movimento social, rompendo com o conhecimento compartimentado e a construção do saber na individualidade.

Um dos papéis do professor, portanto, está posto: o de ser mediador desse processo social de construção de conhecimento a partir do texto literário. Isso se torna viável, quando a escola promove espaços para planejamentos coletivos; talvez este ainda seja um grande entrave, visto que a organização da estrutura escolar não permite, muitas vezes, que os professores possam se reunir com essa finalidade.

São várias as possibilidades de construir projetos dessa natureza. No entanto, sejam quais forem as ações e metodologias empregadas, a centralidade deve estar na obra. Colocada ao centro, ela se legitima como elemento irradiador, possibilitando com que sujeitos e

conhecimentos circulem em sua órbita de forma integrada.

O fim último da interdisciplinaridade é o movimento integrador entre disciplinas e seus conteúdos e dos sujeitos envolvidos em torno das construções dos saberes.

Para Kleiman e Moraes, “um projeto em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação” (KLEINMAN; MORAIS, 1999, p. 55). Dessa maneira, ao promover o circuito ler, compreender, produzir, está-se promovendo o sujeito que, ocupando o lugar também de agente, muda a si mesmo e o espaço em que está inserido, através de uma atitude cidadã. Portanto, nessa concepção, o domínio da leitura e da escrita são pré-requisitos para o exercício da cidadania.

Promovendo o encontro entre a obra literária e os vários sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a formação do aluno de ensino médio a partir de uma perspectiva interdisciplinar, é possível vislumbrar os seguintes resultados:

- Aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita;
- Refinamento da capacidade de reflexão e ação;
- Desenvolvimento da oralidade;
- Valorização da obra literária;
- Percepção do mundo como um todo;
- Desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo;
- Construção de sentidos;
- Estímulo à imaginação e ao desenvolvimento do raciocínio;
- Concepção de construção do saber como uma atividade social.

Dessa maneira, a escola estará cumprindo com seu papel mais nobre, apresentado com ênfase na sua filosofia: preparar o aluno para o exercício consciente da cidadania. À literatura, por sua vez, é concedido espaço e lugar de honra, não com vistas a apenas exemplificações da bela escrita e caracterizações de épocas literárias, mas enquanto objeto com recursos para referendar reflexões críticas acerca da natureza humana. E esse talvez seja o papel mais pertinente que se possa atribuir a ele, uma vez que por sua natureza carrega em si um potencial que não dialoga com aplicações práticas.

No entanto, por uma série de razões, essa prática não acontece na maioria das instituições. A leitura literária está muito mais para a valorização do texto em si do que para a promoção da literatura como um bem cultural ao qual o aluno tem direito inquestionável. O motivo mais forte dessa prática possivelmente esteja relacionado ao próprio descrédito da literatura entre o corpo docente brasileiro. Ezequiel Teodoro da Silva, com base em pesquisas

acerca da prática de leitura de professores, conclui: “o retrato do professor-leitor é, sem dúvida, de muita amargura” (SANTOS, 2009, p. 34). Na medida em que a sociedade e, em especial, o professor não percebe a literatura como uma fonte inesgotável de conhecimento e não identifica nela a sua função formadora e social, as iniciativas para promovê-la não ocorrem, e o texto literário é identificado como um instrumento para se atingir determinados objetivos da disciplina.

1.4 OS REFERENCIAIS CURRICULARES NO RIO GRANDE DO SUL

O Estado do Rio Grande do Sul, através de sua Secretaria de Educação, elaborou, em 2009, um documento com o título de *Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais*. Conforme Mariza Abreu, Secretária de Educação que assina a apresentação do documento, ele tem a pretensão de constituir um ponto de equilíbrio entre a centralização total das iniciativas na secretaria e a liberdade plena para as escolas construírem seus currículos. Dessa maneira, apresenta as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sob a responsabilidade do estado. A ideia é que, com base nesse Referencial, cada escola organize seu próprio currículo. Relativiza-se, portanto, a liberdade da escola, na medida em que seu papel reside

na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares (RS, 2009, p. 10).

Neste documento, a interdisciplinaridade é quase uma palavra de ordem. Já na abertura, é citada uma definição de currículo de Nilson José Machado, o que reflete a tendência para o rompimento com a ideia de fronteiras rígidas entre as disciplinas:

O objetivo principal de um currículo é mapear o vasto território do conhecimento, recobrando-o por meio de disciplinas, e articular as mesmas de tal modo que o mapa assim constituído constitua um permanente convite a viagens, não representando apenas uma delimitação rígida de fronteiras entre os diversos territórios disciplinares (RS, 2009, p. 11).

O currículo é considerado, por Guiomar Namó de Mello, como o núcleo da proposta

pedagógica (RS, 2009, p. 11). A nova proposta rompe com a noção de que, na escola, deva existir, além do currículo, um currículo extra, com a finalidade de fazer um contraponto entre as aulas que primavam pela memorização e que, por essa razão, não eram atraentes ao aluno. O desafio contemporâneo é construir um currículo atraente na medida em que os conteúdos são trabalhados em contextos que façam sentido para os alunos (RS, 2009, p. 12). Assim, o currículo apresenta um equilíbrio entre a prescrição estrita e aberta, sendo esta a que permite que a escola crie e inove, “sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas” (RS, 2009, p. 13). Portanto, se por um lado está delineado o que é comum a todas as escolas, por outro há autonomia para que cada uma opte por iniciativas que estejam de acordo com as expectativas da comunidade escolar.

Em meio a uma breve análise da sociedade contemporânea, são transcritos os objetivos que se querem alcançar:

é urgente garantir que a permanência na escola resulte em aprendizagens de conhecimentos pertinentes. Conhecimentos que os cidadãos e cidadãs sejam capazes de aplicar no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida pessoal e profissional, na convivência respeitosa e solidária com seus iguais e com seus diferentes, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país (RS, 2009, p. 17).

O documento concebe a aprendizagem como um processo coletivo. Coloca-a em contexto e aposta na interdisciplinaridade na medida em que ela resulta de estratégias facilitadoras para que o processo se consolide (RS, 2009, p. 22). As DCNs (Diretrizes curriculares nacionais) definem a aprendizagem em contexto como um recurso de que a escola dispõe para tornar o aluno um sujeito de transformação, na medida em que se estabelece um vínculo entre ele e o objeto do conhecimento (apud RS, 2009, p. 23). Dessa maneira, a contextualização evoca “áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas” (apud Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

A interdisciplinaridade, por sua vez, é compreendida como um caso particular de contextualização. Como os contextos são normalmente multidisciplinares, um conteúdo em contexto presentifica outras áreas de conhecimento (RS, 2009, p. 23). Assim, a interdisciplinaridade acontece naturalmente desde que haja “sensibilidade para o contexto”. Como a interdisciplinaridade se dá de diversas formas, é possível ao professor disciplinarista, individualmente, realizar a “interdisciplinaridade de um professor só”, observa o documento,

desde que identifique e faça relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras, existentes no currículo ou não (RS, 2009, p. 24).

Assim, ela

não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais de uma, dentro da mesma área ou não; e pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios (RS, 2009, p. 24).

Evidencia-se, nessa afirmação, que o objetivo principal do governo do estado é fazer com que o professor repense sua prática e considere a possibilidade de relacionar os conteúdos de sua disciplina com outras afins.

Conforme a Legislação, a Literatura insere-se, ao lado da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna, da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e da Educação Física, na área Linguagens e Códigos. As disciplinas compõem o conjunto por terem como linha em comum a capacidade de articular significados coletivos em códigos. Elas “compartilham princípios, competências, conceitos e práticas que possibilitam uma articulação didático-pedagógica interna” (p. 38).

São dois os princípios que orientam essa área: o direito à fruição e o exercício da cidadania. Ambos trazem a ideia de que educar é, acima de tudo, construir subjetividades. Para tal, nessa área, a autoria constitui-se ponto estratégico e fundamental: “É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis” (p. 39). O documento vai além, afirmando que ser autor implica abertura para que a singularidade de cada um possa ser construída; no entanto, também esclarece que essa singularidade envolve responsabilidade. Ser autor significa assumir-se diante do outro, mas não negá-lo.

Os Referenciais Curriculares da educação básica do Rio Grande do Sul apresentam três competências transversais que devem ser objetivadas por todas as áreas: ler, escrever e resolver problemas. No que tange à leitura, cabe ao aluno atribuir sentidos ao texto. Para isso, é necessário que ele o decodifique, participe dele, use e analise-o. À escrita estão ligadas ações como codificar sinais (letras, sons, imagens, gestos) com o propósito de expressar significados possíveis, participar da construção de sentidos do texto, selecionar e usar esses recursos, analisar criticamente o texto construído (p. 39).

Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Diana Maria Marchi e Luciene Juliano Simões

assinam o *Referencial Curricular de Língua Portuguesa e Literatura*. Inicialmente, as autoras justificam o fato de os dois componentes curriculares constituírem uma só disciplina (p. 53):

- Tanto na Língua quanto na Literatura a centralidade está no texto, e as duas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados;

- estabelece-se uma intensa relação entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura;

- não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, aquele mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua, limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa.

Compreensão oral, leitura, escrita e fala são diretrizes fundamentais para o ensino da disciplina; o trabalho deve partir do texto e a ele chegar. Nessa perspectiva, o texto é compreendido como um desencadeador de ideias que, entre sujeitos em interação, provocam debates acerca de temáticas. A finalidade da leitura e o gênero lido vão desencadear ações-respostas diferentes, ampliando, dessa maneira, o nível de letramento do aluno. Isso justifica o esforço em prol de converter a leitura em produção de sentidos, garantido pela adequada análise e interpretação do texto.

Portanto, há que se considerar dois envolvimento para que o ato de leitura se realize a contento: o acesso do aluno a diferentes gêneros e a interação entre o público leitor.

Em relação às práticas pedagógicas, as autoras apresentam alguns procedimentos:

- preparação, que se resume em tarefas com vistas a criar um suporte de conhecimentos necessários para a leitura, como conhecimento da temática, do gênero ou recursos linguísticos utilizados;

- leitura e compreensão global do texto: na leitura literária, são finalidades acordadas entre professor e alunos;

- contrato de leitura: baseia-se nas tarefas que devem ser realizadas fora da escola, tanto de leitura quanto de atividades sobre ela, considerando sempre que as leituras devem ser socializadas. Aconselha-se que o professor, em conjunto com a pessoa responsável pela biblioteca, deixe um número considerável de obras ao alcance dos alunos, garantindo, entre elas, uma parte considerável de textos canônicos. Com a finalidade de visualizar a história de leitura de cada aluno, cabe ao professor anotar os títulos lidos por cada aluno.

- Estudo do texto: é o momento em que se propõem tarefas das mais variadas, seja sobre passagens do texto, vocabulário, implícitos, etc. A finalidade é qualificar os atos de leitura. Essa etapa não precisa, necessariamente, ser realizada com todos os textos, como ocorre nos procedimentos “leitura e compreensão global”.

- Resposta ao texto: consiste na atividade final sobre o texto, que fecha o ciclo de leitura. Pode ser a produção de um outro texto a partir das informações obtidas durante a leitura.

Segue-se uma explanação a respeito de “como fazer”, ou seja, apresenta-se um guia para que o professor da rede estadual possa organizar seu trabalho com o texto literário. No quadro, as autoras apresentam diferentes etapas de organização de atividades a serem seguidas para que a escola possa obter sucesso na formação do leitor literário. A cada “atitude síntese” corresponde uma breve descrição.

As etapas constantes (p. 92) são as seguintes:

- Abordar diferentes habilidades de leitura literária;
- Propor leitura de gêneros variados;
- Planejar leituras progressivamente mais complexas;
- Apresentar bons exemplos de leitura em colaboração;
- Realizar releituras em dupla ou individualmente;
- Demandar leitura extensiva e espaço para discuti-la;
- Oportunizar leitura individual supervisionada;
- Estimular a leitura recreativa por meio de “contratos de leitura”;
- Promover momentos de síntese das aprendizagens.

Portanto, a proposta é coerente com o que as autoras explicitaram anteriormente, privilegiando alguns aspectos importantes como: o cuidado com a complexidade da obra quando de sua proposição, a promoção dos diversos gêneros, a realização de atividades de leitura dentro e fora da escola, a socialização dos resultados da leitura.

Para a organização do trabalho, o documento sugere – e apresenta – quadros para cada etapa escolar, considerando, para sua elaboração, a articulação entre temas e gêneros de discurso, considerados os eixos estruturantes. Para o 1º ano do ensino médio, por exemplo, sugere-se como tema da unidade “Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano” e como gênero estruturante a crônica; para o 2º ano, o tema é “Leitura e leitores”, e o gênero o ensaio; no 3º ano, o tema é “O lugar social da arte”, e os dois gêneros, o texto de opinião e o poema.

Mesmo que tenha transcorrido mais de uma década desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os resultados esperados com a iniciativa ainda são incertos e

duvidosos. Se, por um lado, se garantiu a democratização da educação, a sua qualidade, uma das metas previstas, ainda não se instalou na maioria das escolas brasileiras. Esse fator leva a concluir que resultados não mensuráveis, como as condições para o exercício da cidadania, outro objetivo a ser alcançado, também estão aquém do esperado. Essa conclusão é possível quando se entende o domínio das habilidades e competências cognitivas básicas, que tem como fundamento a leitura, a escrita e a matemática, enquanto pré-requisitos para a capacidade de compreensão do mundo que qualifica a pessoa para a prática cidadã.

Conforme se pode verificar, várias ações foram realizadas no sentido de buscar a qualidade. Suficientes ou não, carregam a marca da mudança, na qual a aposta nas estratégias pedagógicas tem seu lugar de honra. A aposta está, pois, na forma de ensinar. Os conteúdos apresentados devem se tornar significativos para os alunos na medida em que estabelecem conexões entre si, nas diversas disciplinas, e dialoguem com a realidade do aluno. O professor, nesse contexto, não exerce mais o papel de detentor do conhecimento e responsável único pela transmissão desse manancial de informações, muitas vezes fragmentado e desconectado do mundo do aluno, para assumir uma postura de mediador. O aluno, por sua vez, abandona o lugar de quem não sabe e, por essa razão, precisa aprender, para protagonizar as ações com fins à garantia de aprendizagem a partir de interações.

Em relação ao trabalho com o texto literário, é possível constatar que a atual legislação não só garante o seu espaço na escola, como também lhe atribui, entre outros papéis, o de “humanizar o homem coisificado” (BRASIL, 2006, p. 53). Para isso, esclarece o próprio documento, é preciso ir além da prática comum, que sobrecarrega o aluno “com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.” (BRASIL, 2006, p. 54). Propõe-se o letramento literário, que consiste na formação do leitor através da apropriação “daquilo a que tem direito” (p. 54). Isso é possível, conforme o próprio texto, através do contato efetivo com o texto, da possibilidade de sentir o “estranhamento” do texto, de vivenciar o “prazer estético”.

No entanto, da teoria para a prática há um longo caminho. Legislações e ações no sentido de permitir o acesso ao livro são apenas os primeiros passos para tornar a leitura literária uma prática escolar.

São necessários esforços no sentido de refletir sobre ações e estratégias que possam resultar em instrumentos metodológicos para que o aluno possa analisar criticamente a literatura e, assim, apropriar-se de seu conteúdo.

2 HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

No Brasil, a etapa que hoje é denominada de ensino médio teve início na época colonial, por meio de um modelo educacional implantado por religiosos da Igreja Católica, mais precisamente pela ordem dos jesuítas. É denominado Curso de Letras e Filosofia.

Ele atende a uma demanda de alunos (somente do sexo masculino), filhos da elite brasileira que, tendo concluído o período de alfabetização, buscam aperfeiçoamento para ingressar em universidades europeias. Lança-se uma ideia de etapa intermediária entre a base, o fundamento, e os estudos superiores, visando a uma preparação para o ingresso na universidade. O curso de Letras abrange as disciplinas de Gramática Latina, Humanidades e Retórica. Conforme Tobias, é um ensino médio “raqúitico e despersonalizado, cada vez mais fora da realidade brasileira” (1986, p. 42).

Os jesuítas permanecem como mentores da educação brasileira até 1759, portanto, durante 210 anos, quando são expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão do primeiro-ministro de Portugal (1750-1777), o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo). Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Pombal extingue as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criando, ao mesmo tempo, as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que devem suprir as disciplinas antes oferecidas.

A ideologia da reforma pombalina, no campo da educação, tem os seguintes princípios:

- a) valorizar a língua portuguesa;
- b) dificultar o acesso dos alunos ao nível secundário, quer seja pela dificuldade nos exames, ou pela limitação dos professores régios, os quais eram, eles mesmos, a própria escola;
- c) instrução baseada na educação nobre, tendo como característica a valorização dos escritores clássicos portugueses e a cultura clássica antiga. (CASTRO, 1986, p. 324)

Com a vinda da Família Real (1808) e a posterior independência do Brasil (1822), o objetivo passa a ser a formação das elites dirigentes do país, portanto, a educação aponta apenas para um segmento da sociedade, a mais privilegiada em termos econômicos. Então, se, por um lado, não há estrutura técnica para dar conta de uma educação abrangente e eficaz para toda a população jovem brasileira, por outro, vigora a ideologia segmentária e excludente do Poder. A prioridade passa a ser a criação de universidades e o fortalecimento das escolas

secundárias para preparar o ingresso dos alunos desse segmento aos cursos superiores. A montagem de um sistema de ensino “integrado em todos os seus graus e modalidades” (PILETTI, 2008, p. 145) não é efetivada.

A partir de 1822, ano da independência, o ensino se torna assunto importante nos meios políticos, porém sem que se chegue a um consenso, em especial no que concerne ao ensino secundário. Um fato representativo ocorre em 1834, com o Ato Adicional, que delega às províncias a responsabilidade de regulamentar e promover a educação primária e secundária, o que suscita “uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central)”. (ROMANELLI, 2007, p. 39) Como os candidatos ao ensino superior são examinados nos cursos superiores, o ensino secundário estrutura seu ensino de acordo com as exigências deles.

Outro fator resultante do Ato Adicional foi a entrada gradativa da iniciativa privada na gestão do ensino secundário, uma vez que as províncias não possuem recursos para promovê-lo a contento. O resultado repercute na acessibilidade: apenas os alunos advindos de famílias com melhores condições financeiras podem frequentar esse grau de ensino.

Em 1837, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, o governo pretende dar um salto de qualidade na educação brasileira, visto o caos em que se encontrava. O Imperial Colégio é concebido para ser referência na área educacional, o que de fato acontece. Ao servir de parâmetro para as outras instituições, organiza, uniformiza e qualifica o ensino secundário público em todo o Brasil, apresentando um plano de estudos moderno, concebido a partir de experiências que se desenvolvem, em especial, na Europa. As disciplinas são as seguintes: Gramática, Retórica, Poética, Filosofia, Latim e Grego (estudos clássicos), Gramática Nacional, duas línguas “vivas”: francês e inglês, História e Geografia, Filosofia, Matemáticas, as Ciências Naturais, além de Música e Desenho.

Até a Proclamação da República (1889), ocorrem várias alterações e adaptações no modelo oferecido no princípio. Na década de 1850, por exemplo, estrutura-se o plano de estudos, na medida em que é necessário compatibilizar o ensino secundário ao técnico, o que resulta em uma maior ênfase aos estudos científicos. No início dos anos sessenta, no entanto, retorna-se ao modelo anterior à reforma. Seguem-se reformas nos anos de 1870, 1876, 1878 e 1881.

O ensino secundário recebe regulamentação no ano de 1855, quando é dividido em dois ciclos (quatro e três anos). O primeiro ciclo é chamado de Estudos de Primeira Classe e deve ser frequentado por todos os alunos do colégio. Ao final deste período, os alunos podem prosseguir os estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso

que lhes dá o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica, sem prestar novos exames. O segundo ciclo, ou Estudos de Segunda Classe, dá ao aluno, ao final, o título de Bacharel em Letras, que lhe garante o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior (VECHIA; LORENZ, 2002).

Em 1857, apenas dois anos depois, esse modelo de ensino secundário é novamente alterado, criando-se duas possibilidades de curso: um geral, de sete anos de duração, que prepara os alunos para o ingresso nos cursos superiores, e um curso especial de cinco anos de duração, destinado aos alunos que pretendem ingressar em um dos cursos técnicos (DECRETO nº 2.006, arts. 4º, 6º e 10º).

Em 1862, no entanto, volta-se ao antigo modelo, com curso de sete anos que confere ao aluno o título de Bacharel e o capacita para o ingresso em uma universidade. Dois anos depois, institui-se o currículo clássico no Liceu (VECHIA; LORENZ, 2002), com ênfase nas Humanidades.

Ao longo da década de 1920, época em que a sociedade brasileira já sofrera profundas modificações, outras reformas educacionais são realizadas. Surge o ideário da Escola Nova no Brasil. A Escola Nova é um movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Consiste, principalmente, no reconhecimento da liberdade individual e na responsabilidade do cidadão diante do coletivo. O movimento não obtém o êxito que seus idealizadores pretendem, mas deixa marcas no ensino que podem ser vistas até hoje.

Assim, conforme Mortatti (2004, p. 65), a leitura passa a ser entendida não mais como um “processo ou habilidade de interpretar o pensamento de outro, mas como meio de ampliar experiências e estimular poderes mentais”.

A partir de 1931, a conclusão do curso secundário passa a ser obrigatória para entrar nos cursos superiores; até aí, a seleção é feita pelos “Exames Preparatórios”.

O ministro Francisco Campos (Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932) separa o curso em dois ciclos de estudos, um Fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e outro Complementar, de dois anos, subdividido em três seções: para os candidatos ao curso Jurídico; para os candidatos aos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia; e para os candidatos aos cursos de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial (ZOTTI, 2004, p. 101).

A Reforma de Campos organiza melhor o Ensino Secundário, estabelecendo, definitivamente, o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um Fundamental e outro Complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no curso superior

(ROMANELLI, 2007, p. 135). Além disso, equipara todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e dá a mesma oportunidade às escolas particulares para que se organizem, segundo o decreto, e se submetam à mesma inspeção.

Em 1942, no governo de Getúlio Vargas, são promulgadas várias Leis Orgânicas, com a finalidade de adaptar o ensino às exigências da sociedade, que carece de mão de obra qualificada para atender as demandas das indústrias, em especial. Implanta-se, dessa maneira, o técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. Esse novo modelo de formação escolar é destinada às classes populares.

Se, por um lado os filhos das classes menos abastadas frequentam os cursos técnicos, que não habilitam para o ingresso nos cursos superiores, os da elite brasileira têm à sua disposição os cursos colegiais, que os preparam para a faculdade. Por essa razão, a alteração é considerada, por muitos, de cunho elitista e conservador.

O então ministro Capanema alega, como justificativa para a promulgação da Lei Orgânica do ensino secundário, que este nível tem como função primordial proporcionar uma sólida cultura geral e desenvolver uma consciência patriótica e humanística nos alunos (apud ROMANELLI, 2007, p. 156). Portanto, a preocupação do governo é desenvolver no aluno do curso secundário o espírito patriótico com todos os seus desdobramentos.

A reforma, ao realizar essa divisão, também distingue os saberes. Para Kuenzer (1997), ao não permitir a entrada de alunos dos cursos profissionalizantes na formação superior, os conteúdos gerais (ciências, letras e humanidades) se constituem nos “únicos saberes socialmente válidos para as funções dos dirigentes”.

Conforme Romanelli (2007, p. 157), em resumo, cabe ao novo ensino secundário:

- a) proporcionar cultura geral e humanística;
- b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista;
- c) proporcionar condições para ingresso no ensino superior;
- d) possibilitar a formação de lideranças.

Portanto, quase na sua integralidade, os objetivos continuam os mesmos, com exceção da questão b, que é um acréscimo. Os currículos reafirmam essa conclusão, visto que, pelas matérias que os compõem, pode-se perceber uma preocupação excessiva com a cultura geral e humanística.

O ensino secundário passa a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro, ginásial⁸, com duração de 4 anos, tem como objetivo “dar aos adolescentes elementos fundamentais do

⁸ Como o Ensino Primário tinha duração de cinco anos, este ciclo inicia no sexto ano escolar do aluno.

ensino secundário” (art. 3º). O currículo reúne disciplinas, distribuídas em três grandes áreas: Línguas (português, latim, francês e inglês); Ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil); Artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico) (Título II, Capítulo I).

O segundo ciclo corresponde ao curso clássico e ao curso científico, ambos com duração de 3 anos. Estes têm o objetivo de consolidar a educação ministrada no ciclo anterior. Enquanto o Clássico proporciona uma sólida formação intelectual através de um maior conhecimento de filosofia e do estudo das letras, o Científico dá conta de um estudo maior das ciências. As disciplinas são as seguintes: Línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol); Ciências e Filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil e filosofia); Artes (desenho) (Capítulo II, Artigo 12).

Com a Lei 5.692/71, o curso primário, com duração de cinco anos, e o ensino médio, subdividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos, são substituídos pelo ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, e pelo ensino de segundo grau, com três anos.

A Lei tem uma preocupação evidente com a formação técnica no ensino de 1º e 2º graus. Já no primeiro parágrafo percebe-se essa visão:

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. (<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>)

Pela reforma, o segundo grau torna-se profissionalizante na sua totalidade: o aluno o conclui, recebendo o diploma de auxiliar-técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos). (PILETTI; PILETTI, 2008, p. 207)

O Parecer 853/71 e a Resolução 8/71, ao fixar o núcleo comum para os currículos do ensino de primeiro e segundo graus, complementam a Lei. A Resolução, em seu artigo 1º, determina que o núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrange as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Aliadas a esses núcleos, devem constar quatro Práticas Educativas. As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia são banidas da grade curricular. Com a expansão da economia, e dada a situação do Brasil como país subdesenvolvido, o que se deseja é um indivíduo com alguma base educacional e um treinamento suficiente para permitir sua entrada no mercado de trabalho. Em outras palavras, um trabalhador que, devido

à sua precária formação, não esteja em condições de reclamar de seu salário (ROMANELLI, 1987, p. 234).

A Resolução, no seu artigo 5º, determina que, no ensino de segundo grau, a Comunicação e Expressão seja desdobrada em Língua Portuguesa e Literatura, com ênfase na Brasileira. O ensino dessa área visa à preocupação com as linguagens que possam permitir um “contato coerente” do aluno na sociedade, além de permitir-lhe as condições para que possa se manifestar harmonicamente “nos aspectos físico, psíquico e espiritual. Nesse sentido, a Língua Portuguesa é colocada como expressão da cultura do país”. (ROMANELLI, 1987, p. 244)

Em 1996, promulga-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394), estabelecendo, no Art. 21, que o ensino médio, aliado à educação infantil e ao ensino fundamental, constitui a educação básica. Em seguida, no Artigo 22, explicitam-se as finalidades: proporcionar ao educando a formação necessária para o exercício da cidadania, além de “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No que concerne especificamente ao ensino médio, explicita quatro finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em relação ao currículo, assinala, entre outros aspectos, que:

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.

Não há mais a obrigatoriedade deste nível de ensino preparar para o trabalho, conforme rezam os parágrafos 2º (atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas) e 3º (Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos). Cabe ao Ensino Médio oferecer formação geral, ficando a profissionalização para cursos concomitantes ou posteriores⁹.

A Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares

⁹ O Decreto 2208/97 determina que a educação profissional terá organização curricular própria.

Nacionais para o Ensino Médio. São orientações para a organização pedagógica de cada instituição escolar, atentas ao que determina a lei no que diz respeito à vinculação do estudo ao trabalho, à prática social e ao exercício da cidadania.

O seu artigo 8º trata da interdisciplinaridade, que deverá estar presente, “nas suas mais variadas formas” no trabalho das escolas. Esclarece-se, no mesmo item, que o conhecimento “mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” sob os aspectos mais variados, seja questionando, negando, complementando, ampliando, iluminando.

Sob essa perspectiva, dita que o ensino deve ir além da “descrição” e que deve buscar desenvolver no aluno a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir. De acordo com o texto, isso é mais facilmente alcançável se as disciplinas integrarem áreas de conhecimento e puderem contribuir, cada uma em sua especificidade, para o estudo de questões pertinentes à realidade ou para o desenvolvimento de projetos. Ao levantar essa perspectiva, a lei questiona a forma tradicional de ensino, organizada a partir de disciplinas compartmentadas e fechadas em si. No item III, justifica-se o ponto de vista argumentando que as disciplinas escolares são “recortes de conhecimento” feitos arbitrariamente e que, incapazes, por isso, de, isoladamente, proporcionar uma visão mais ampla e integrada ao aluno. Essa forma de aprendizagem só é possível, conforme o texto, através do diálogo das disciplinas, que devem ser “solidárias” entre si para que, apesar de diferentes, possam se complementar.

No item V, discorre-se sobre o fato de a responsabilidade da escola ter crescido “significativamente” para efetivar a “constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho”.

O Art. 10, ao tratar da base nacional comum dos currículos do ensino médio, observa que ela será organizada em áreas de conhecimento. As Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se insere o Português e a Literatura, devem objetivar com que o educando adquira competências para:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Portanto, se, por um lado, a organização do tempo e a estrutura curricular mudam

muito pouco com a nova lei, por outro, exigem uma nova postura por parte das instituições escolares e do professor. Em função das novas exigências, velhos paradigmas alicerçados na transmissão simples do conhecimento devem ser abandonados para ceder espaço a uma nova relação com o conhecimento, com o trabalho e com o próprio desenvolvimento do aluno. Ademais, a desvinculação da educação profissional parece ser fruto de uma tendência que prima pela valorização da cultura geral do aluno, o que, sob certo aspecto, confronta a linha de pensamento da Lei 5692, que, além de não ter alcançado êxito no que diz respeito à formação profissional, também não patrocina ao aluno um conhecimento geral muito amplo e profundo. Na atual legislação, pretende-se “conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual”¹⁰ Ao estabelecer isso, aponta-se para uma nova postura diante das disciplinas: o conhecimento que anteriormente vinha estabelecido em compartimentos, agora precisa ser apresentar-se inter-relacionado, cabendo à escola permitir que os vários conteúdos possam dialogar entre si.

Nas DCNEM, encontra-se explícita a recomendação de que a escola deve insistir na educação para a sensibilidade. Deve-se, na sala,

acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados, dando lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas.¹¹

Na intenção de fornecer subsídios aos professores em relação a essa nova forma de trabalho e, ao mesmo tempo, dar sustentabilidade à proposta, o Ministério elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são uma tentativa de introduzir nas escolas de todo o país novas ações no trato com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Os resultados, no entanto, são pouco satisfatórios, uma vez que a discussão a respeito dos parâmetros não tem passado da superficialidade.

Os registros sobre a história do ensino em nosso país mostram que houve uma série de alterações no funcionamento do ensino secundário, desde a chegada dos jesuítas, passando por sua implantação oficial, até os dias atuais. Esses detalhes, entretanto, não possuem importância decisiva neste trabalho. O que podemos concluir, observando o vai-e-vem das regulamentações, é uma enorme incerteza sobre aspectos que dizem respeito ao encaminhamento de soluções para resolver impasses relacionados à educação, o que, por sua

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p. 18.

¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, p. 21.

vez, causa, na prática, alterações também no modo de tratar os conteúdos, ou seja, na maneira de tratar a literatura.

2.1 AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO

O resultado da compilação de textos com o objetivo de servir de material de apoio para o ensino resulta no livro amplamente conhecido como didático. Ao longo de sua existência, adquire os mais diferentes formatos e denominações e é organizado sob os mais variados métodos, reforçando, muitas vezes, ideologias vigentes.

O surgimento do livro didático remonta ao século IV a. C., quando aparece a *Retórica para Alexandre*, cuja autoria se atribui a Anaxímenes de Lampsaco. (ZILBERMAN, in: PAIVA *et al.*, 2003, p. 245)

O título da obra sugere a preocupação dos gregos nessa época: o aperfeiçoamento da oralidade. O prestígio dessa arte se alastra no tempo e no espaço, chegando, inclusive, ao Brasil, no período colonial.

Para o bem falar, considera-se fundamental o estudo da língua e da literatura, pois esta serve de modelo de linguagem a ser alcançada. Assim, surge a parceria entre ambas, que dura até os dias atuais, apesar da ênfase a partir do séc. XVI estar no “correto manejo da escrita” (ZILBERMAN, in: PAIVA *et al.*, 2003, p. 246). Logo, justifica-se o mote desse estudo, pois, na medida em que o livro didático veicula parte da produção literária, interfere na sua recepção.

A justificativa é reforçada pela valorização desse livro, elevado ao status de suporte fundamental para a realização das aulas, influenciando nas práticas de leitura realizadas nas instituições de ensino.

Ao contemplar a tradição literária, o livro didático restringe-se à promoção do texto literário em detrimento da valorização do todo, o que pode trazer consequências importantes para a legitimação da literatura na escola.

Observar de que forma e em que medida isso ocorre no ensino médio brasileiro é o principal objetivo desse subcapítulo.

A primeira iniciativa governamental brasileira com vistas à legitimação de uma política pública do livro didático é a instituição do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O Decreto cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tem a

responsabilidade de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos. O documento também conceitua livro didático:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 *apud* OLIVEIRA *et al.* 1984, p. 22)

No entanto, a história do ensino médio no Brasil inicia bem antes desse Decreto, percurso marcado, também, pela existência de materiais didáticos.

No período jesuítico, a educação é regida pela *Ratio Studiorum*¹². O documento dita de forma bastante clara e objetiva a prática educacional a ser imposta no âmbito da educação. Percebe-se, em várias passagens, uma expressa preocupação com a literatura. No entanto, ao citar os livros ou autores que podem ser postos ao alcance dos alunos, restringe-a como um todo.

Na educação jesuítica, a leitura é imprescindível para a formação moral e o domínio retórico dos discentes. Assim sendo, o texto literário é um produto cultural bastante valorizado nas classes escolares, tendo em vista seus resultados. Em outros momentos, serve para orientar a forma-padrão da língua ou para exemplificar épocas de estilo.

Diante da escassez de obras e material didático em geral, especialmente nos primeiros tempos da instalação da Companhia no Brasil, em muitos casos, os próprios jesuítas escrevem textos que são utilizados em suas aulas. O Pe. Anchieta, por exemplo, escreve apontamentos que são distribuídos aos alunos do Colégio de São Paulo de Piratininga (LEITE, 2004, t. II, p. 390). A elaboração de uma espécie de apostila, para ser distribuída aos alunos, torna-se uma prática comum nos colégios (LEITE, 2004, t. IV, p. 113).

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Pombal extingue as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criando, ao mesmo tempo, as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que devem suprir as disciplinas antes oferecidas.

O Estado passa a exercer o controle sobre o material didático. No entanto, “os religiosos continuam responsáveis pela feitura da maior parte das obras destinadas à aprendizagem da língua” (ZILBERMAN, 2003, p. 246).

A transferência da administração real de Portugal para o Brasil, em 1808, motiva a

¹² A *Ratio Studiorum* é um compêndio que expõe métodos e práticas escolares que devem ser seguidos pelos jesuítas. A versão definitiva foi promulgada em 1599; foi redigida a partir de experiências educacionais dos jesuítas nas décadas anteriores, relatadas à ordem através de cartas, e de observações in loco do funcionamento de instituições educacionais na Europa. O primeiro esboço da *Ratio* consta de 1551, e supõe-se que os jesuítas no Brasil já tinham se inspirado neste documento. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas. Acesso em 19 de março de 2009.

implantação da primeira tipografia no Brasil. A Imprensa Régia publica, entre outros títulos, obras literárias e livros didáticos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 126). As autoras citam, como exemplo, a publicação de *Leitura para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, que pode ser considerado a primeira obra brasileira no gênero infantil. Lançada em 1818, teve várias reedições até 1824, o que evidencia sua aceitação.

Sobre a relação entre Estado, imprensa e livro didático, observam Lajolo e Zilberman:

Imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrasto ou pai – balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores.

Em 1821, “abole-se a censura e termina o monopólio estatal, possibilitando-se o funcionamento de outras tipografias”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 125) Se, por um lado, abre-se a possibilidade para a instalação de novas tipografias, por outro, fatores econômicos impedem que esse negócio se expanda: “graves problemas econômicos espreitavam a imprensa num país de parca leitura e pouco consumo das letras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 126)

Como reflexo, a escassez de livros perdura. Raros, e com preços expressivos, estão ao alcance de somente alguns privilegiados. Assim, uma política séria de promoção da leitura literária ainda não passa de uma utopia.

Um fato que influencia, pelo menos de forma relativa, os rumos da educação e, em especial, da leitura ou do ensino da leitura ou, ainda, do espaço destinado ao texto literário em ambiente escolar é a reforma do ensino proposta pelo Imperador em 1870. A partir daí, a educação torna-se obrigatória, o que provoca um aumento expressivo no setor de publicações, mormente das obras didáticas.

No ensino secundário, utilizam-se as seletas ou antologias, que reúnem o melhor em textos literários de língua portuguesa. O Colégio Pedro II, por exemplo, adota, em 1892, a obra de Silvio Romero intitulada *História da Literatura Brasileira*, para as aulas de História da Literatura Nacional. Em 1895, adota, paralelamente, *Curso de História da Literatura Portuguesa*, de Teófilo Braga, e *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto. (RESTAINO, 2005)

Antologia Nacional (1895)¹³ é a grande obra didática na área da literatura do final do

¹³ A Antologia Nacional originou-se de outra antologia, a *Seleção Literária*, que teve sua 1ª edição em 1887 e a 2ª em 1892. Esta teve como autores Fausto Barreto e Vicente de Souza, professores do Colégio II, foi adotada por esta instituição até 1894.

século XIX e da primeira metade do século XX, fato comprovado pelas inúmeras reedições, sendo a última de 1969 (43ª edição). A Antologia permanece no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, o que comprova o modelo clássico de ensino do Português, em que autores e textos são considerados exemplos do belo trato da língua. Portanto, um número expressivo de jovens lê, ao longo de décadas, os textos que compõem a obra. Em termos composicionais e estruturais, sua importância reside no fato de ter sido a primeira seleta brasileira organizada por categorias da história literária nacional.

Os autores dividem-se na composição do livro: a Barreto coube a parte destinada às Noções Elementares de Sintaxe da proposição simples e da proposição composta, enquanto que a Laet cabe a parte literária (biografia, bibliografia dos autores que servem de exemplo de estilo e correção gramatical). Portanto, língua nacional e Poética estão atreladas no ensino, por esta nutrir aquela de exemplos da boa escrita.

Ao longo de seus setenta e quatro anos de existência, a *Antologia Nacional* sofre inúmeras alterações: tanto foram acrescentados autores novos, como suprimidos alguns que em edições passadas estão presentes, o que é compreensível dada a dinamicidade da produção literária e a consequente necessidade de adaptação do compêndio a novas realidades sociais. (RAZZINI, 2000)

A metodologia para a exploração dos textos literários constantes na *Antologia Nacional* baseia-se na leitura e recitação, no estudo do vocabulário e de questões gramaticais. Estas transitam desde a ortografia até análises lexicológicas. Além disso, os textos proporcionam uma ideia de como se pode estruturar um texto. Portanto, servem de mote para a produção textual. A formação literária, conforme podemos concluir, analisando registros existentes, não é prioridade. Entretanto, é preciso destacar a opção de alguns professores pela literatura, em detrimento da gramática. É o caso, por exemplo, de Silva Ramos, catedrático do Colégio Pedro II, que recebe diversas declarações elogiosas a respeito de suas aulas, na passagem das comemorações do sesquicentenário de seu nascimento.¹⁴

O período republicano representa um marco na história da leitura no Brasil, pois foi a partir do novo sistema que se expande, de fato, a indústria livreira do Brasil. As publicações, em sua maioria destinadas ao público estudantil, didáticos, portanto, são representativas e prestigiam autores nacionais. Entres estes, destacam-se Olavo Bilac e Coelho Neto (ZILBERMAN: in: PAIVA *et al.*, 2003, p. 255).

Em 1937, o governo cria o Instituto Nacional do Livro. Pelo Decreto-Lei nº 1.006, de

¹⁴ Ver em: SILVA Ramos: o mestre da língua. Disponível em <http://www.silvaramos.com.br/SilvaRamos.htm>. Acesso em 15 de abril de 2009.

30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com fins a estabelecer uma política de produção, controle e circulação dessas obras. Há, por trás dessa iniciativa, uma tentativa de controle político-ideológico. Não se pode esquecer que isso ocorre no Estado Novo, período marcadamente autoritário e que privilegia a busca de uma identidade nacional. Assim, a tarefa da comissão é garantir que os livros atendam aos interesses do Governo. Conforme Oliveira, dos dezesseis critérios estabelecidos para a seleção das obras, onze estão ligados a questões político-ideológicas e apenas cinco a aspectos didático-metodológicos. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 *apud* OLIVEIRA *et al.* 1984, p. 22) Por várias razões, essa comissão tem pouco êxito na sua empreitada, mas é a partir dessa data que se consagra a expressão “livro didático”, hoje compreendido como o livro que se “adota” na escola para ensinar os conteúdos.

A partir de 1945, no art. 5º do Decreto-Lei 8.460, de 26/12/45, o professor se torna responsável pela escolha do livro para suas turmas.

Em 1966, já no governo militar, o Ministério da Educação firma parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com a finalidade de constituir a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta tem como atribuição produzir, editar e distribuir o livro didático. A medida é bastante contestada na época, visto que o controle de todo o processo fica sob a responsabilidade da USAID; o Ministério e o Sindicato Nacional de Editores de Livros são apenas executores. Instala-se, com essa iniciativa, um controle americano sobre as escolas brasileiras e os conteúdos que chegam a professores e alunos através dos livros didáticos (FREITAG *et al.*, 1993, p. 14). A COLTED foi extinta em 1971, passando-se as responsabilidades ao Instituto Nacional do Livro, que, em 1976, cede a função, através do Decreto-Lei nº 77.107, à FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar). Na década de 80, o governo cria a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), também com a incumbência de dar conta de questões referentes ao livro didático. Portanto, ao longo de quatro décadas, talvez o instrumento mais importante para a construção do saber em sala de aula depende de resoluções governamentais e sob a responsabilidade de órgãos compostos por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e poucas vezes qualificados para a função (FREITAG *et al.*, 1993). O professor, agente da educação, está excluído do processo. Somente em 1985, através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, a participação do professor é contemplada.

Em 2004, através da criação do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), os alunos deste segmento começam a receber gratuitamente o livro didático.

Inicialmente, o Programa contempla somente, de forma experimental, as escolas do norte e nordeste, com livros das disciplinas de Português e Matemática. A universalização deste material se dá de forma progressiva. Os Catálogos para a escolha dos livros didáticos estão, atualmente, disponíveis para os professores no sítio <http://fnde.gov.br/>.

Portanto, o acesso ao livro didático no Ensino Médio é universalizado contemporaneamente. Isso não significa, no entanto, que o seu uso não tenha sido difundido há muito tempo. Desde muito, ele é tido pelo professor como uma ferramenta com o poder de, em muitos casos, definir não só o conteúdo, mas também a forma com que o mesmo deve ser desenvolvido. Eliane Andrea Bender chega a afirmar que ele “funciona quase como um guia para o professor, tendo muito mais utilidade para esse do que para as aulas ou para o próprio aluno.” (BENDER, 2006, p. 34) O lugar de excelência desse livro tem suas razões: ele é um grande facilitador das aulas, visto que traz os conteúdos selecionados, organizados, com a apresentação de atividades, na maioria das vezes visualmente atrativo, o que garante, dessa maneira, que nenhum conteúdo seja esquecido ou mal desenvolvido, dentro dessa concepção de aula. Além disso, ele, na medida em que traz a aula pronta, dispensa o professor de elaborá-la; nesse sentido, o docente apenas precisa se inteirar do assunto para explicá-lo a partir do que está posto. Outro argumento universalmente utilizado para justificar o investimento no livro didático é o fato de, em muitos casos, ser o único material impresso que chega às mãos dos alunos e, por extensão, à sua família.

Se, por um lado, ele tem esses pontos a seu favor, por outro, é um material que cerceia a criatividade do professor, inclusive impondo uma forma de trabalho, no caso da literatura, um método de análise do texto.

A longa história do livro didático, aliado à sua valorização ao longo dos tempos, ao contrário do que se pode concluir, não o legitima pela qualidade e eficácia. Sua presença na escola, conforme Regina Zilberman, “só se justifica pelas promessas que contém” (In: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 34), por trazer conhecimentos (gramáticos e de história literária) que o aluno pode eventualmente precisar no futuro. Conforme a autora,

as seletas, as apostilas, o livro único, o didático, o paradidático, todos são facetas de um mesmo livro – aquele a quem se delegou a incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios, sem negar nunca seu caráter utilitário.

Na medida em que ele é largamente utilizado, constituindo-se, na maioria das vezes, no suporte de leitura mais importante que circula na escola, a obra literária e, por extensão, a própria biblioteca perdem o valor e o espaço. Subjacente a essa política, está a noção de que o saber necessário para o presente e o futuro do aluno (em especial) está contido neste livro.

Logo, o equívoco não está na defesa do ensino das habilidades para o domínio de uma língua padrão, mas na exclusão de políticas que privilegiem a literatura. Valorizar a obra literária a partir de mecanismos que possibilitem a sua vivência pelo estudante é uma possibilidade rara de renovar a escola e combater a crise instalada pelo fracasso na leitura.

O principal problema para o acesso à literatura, então, parece não se restringir às políticas de fomento ao livro didático (ou a deficiência delas), nem ao que ele se propõe em termos de atividades, mas às próprias características desse suporte pedagógico. Por mais contraditório que pareça, veicular e, assim, democratizar o texto literário pode não significar a promoção da literatura. Regina Zilberman sintetiza de forma clara o problema do livro didático, ao afirmar que nele

a literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação, a categoria geral e uma classe de produtos. (ZILBERMAN, in: PAIVA *et al.*, 2003, p. 258)

Logo, a leitura literária não pode se resumir ao livro didático. Ao isolar o texto, ele descaracteriza o todo da literatura: “autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia” (ZILBERMAN, in: PAIVA *et al.*, 2003, p. 258). Assim, conclui a autora, “a formação literária não leva ao mundo dos livros”.

2.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

O texto literário, desde a Antiguidade, tem sido visto – e utilizado – como instrumento para alcançar determinados objetivos de ordem intelectual. Assim, o espaço a ele destinado está muito ligado ao que os responsáveis pela educação dele requerem, sejam eles pessoas na sua individualidade (professores) ou equipes representando organizações.

Na educação jesuítica, a leitura era imprescindível para a formação moral e o domínio retórico dos discentes. Assim sendo, o texto literário é um produto cultural bastante valorizado nas classes escolares, tendo em vista seus resultados. Em outros momentos, serve para orientar a forma-padrão da língua ou para exemplificar épocas de estilo. Nesse sentido, sua função formadora e social também é relegada.

Assim, conclui-se que a ruptura no interior do sujeito a partir da leitura literária, que

propicia um novo olhar sobre as questões, está nas mãos de quem é responsável pela construção da estrutura educacional. Sendo assim, há que se pensar na velha máxima de que a ideologia predominante direciona o caminho a ser trilhado e, em consequência, o destino das pessoas. Isso se torna preocupante na medida em que se percebe a escola como um lugar de excelência para o desenvolvimento das capacidades de leitura e do que provém dela, especialmente a possibilidade de reflexão acerca da vida.

A leitura do espaço destinado ao texto literário ao longo da história do Ensino Médio, concebendo-se o livro literário como instrumento para a conquista da lucidez, deve ser realizada sob a perspectiva de que estão em jogo o poder e o destino, a ignorância e a clarividência, o domínio e a submissão.

Além disso, a *Ratio Studiorum* delinea o que pode e deve ser ensinado no que diz respeito à literatura. Recomenda-se que os retóricos recitem discursos e poemas, em especial os de cunho religioso, na língua latina ou grega. Percebe-se, assim, a preocupação com a formação moral dos alunos. Essa preocupação fica ainda mais evidente um pouco adiante, quando o texto propõe que as tragédias e comédias sejam só raramente apresentadas e somente as da língua latina. O tema deve ser “sagrado e piedoso”, sem a presença de personagens femininas. (13)

No que diz respeito à metodologia, também existe uma preocupação expressa, destinando-se uma recomendação aos professores em geral e outra a cada professor do curso.

Os professores das classes inferiores (27) de forma alguma devem explicar textos de autores modernos na Preleção. Ao apresentar os autores antigos, devem fazê-lo com preparação prévia, obedecendo a uma sequência: primeiro, ler o texto sem interrupção, com exceção dos muito extensos; depois, tratar o argumento para, em seguida, ler novamente o texto período por período, esclarecendo-os, quando necessário. A recomendação é detalhista, a ponto de sugerir que não se lance mão de “metáfase pueril inepta”, mas que se substitua uma palavra latina por outra para criar uma frase mais inteligível. Se a explicação for no vernáculo, sugere-se que se mantenham a ordem e a colocação das palavras para que os ouvidos dos alunos se acostumem ao ritmo. A última etapa consiste em retomar o texto do princípio, fazendo as devidas observações, com o cuidado de adaptá-las a cada classe.

Ao professor de Retórica, esclarece-se que a formação perfeita para a eloquência consiste na sua relação com a oratória e a poética, privilegiando a primeira, observando não só o útil, mas também a beleza da expressão. Oratória, estilo e erudição formam o tripé da disciplina. As regras devem ser buscadas em Cícero e em Aristóteles; o estilo, primordialmente também em Cícero. E, por último, a erudição terá como fonte a história e os

costumes dos povos.

O professor de Humanidades deverá ter em vista, conforme o texto, a preparação dos alunos para a eloquência, uma vez que já concluíram os estudos gramaticais. Para tal intento, são necessários três domínios: conhecer a língua, dominar alguns preceitos da Retórica e possuir alguma erudição. Para alcançar os objetivos propostos, o texto sugere alguns autores, entre eles, historiadores e poetas. Além disso, propõe-se um método de ensino, explicando-se os procedimentos a serem tomados na correção dos exercícios. Percebe-se uma ênfase nessa etapa, que deve servir, também, além de apontar eventuais falhas (falta de elegância e de ritmo na linguagem), para a proposição de novas atividades: criação de versos, mudar a forma de poesias, imitar trechos, escrever em grego, entre outras.

Há preocupação, também, em esclarecer aos alunos a diferença entre o texto poético e o retórico:

28. Preleção de historiador e de poeta. – A diferença entre a preleção de um historiador e a de um poeta é que, em geral, o historiador pode ser lido mais rapidamente enquanto que, no poeta, a paráfrase em prosa, feita com cuidado, é muitas vezes de grande conveniência; procurem-se que os alunos habituem-se em distinguir entre o estilo do poeta e o do orador.

A literatura, nos estudos que compreendem o período pós-elementar, o *studia humanitatis*, aparece tanto na Gramática Latina como nas Humanidades e na Retórica¹⁵, conforme podemos constatar na *Ratio Studiorum*.

O ensino das belas letras restringe-se à leitura dos textos, de comentários e da imitação dos grandes autores greco-latinos através de exercícios escritos, buscando-se, sempre, atingir a excelência humana através de qualidades como a humildade, modéstia, simplicidade e outras virtudes cristãs, e a eloquência, para propagar os preceitos da fé. Nessa perspectiva, elegem-se os textos e elaboram-se os exercícios, entendendo-se que o conhecimento se adquire por meio de modelos, de exemplos, matéria-prima para o exercício, caracterizado pela repetição.

O curso de Gramática, o primeiro “módulo” dos estudos pós-alfabetização, era subdividido em três fases: a Ínfima, a Média e a Suprema. Nas três, estudam-se grego e latim de uma forma progressiva, assim como textos literários clássicos. Inicia-se, na Ínfima, com textos mais simples, como as cartas de Cícero. Na Média, acrescenta-se Ovídio para, finalmente, na Suprema, promover textos de autores latinos como Catulo, Virgílio, Ovídio, Propércio, Tibulo (latinos) e São João Crisóstomo, Agapeto e Esopo (gregos). Nesta etapa, já

¹⁵ Os estudos seguem esta ordem.

aparece o estudo da prosódia.

No curso intermediário (Humanidades), constam exercícios de estilo e preleções de Cícero, complementadas com estudos de Salústio, César, Tito Lívio, Virgílio (latinos) e Platão, Isócrates, Basílio, Gregório Nazianzeno (gregos), entre outros.

O curso de Retórica, considerado o fundamental e, por essa razão, elevado a último e supremo da escala, pressupõe que o aluno já adquiriu o conhecimento necessário para se aperfeiçoar na arte retórica, tendo incorporado preceitos, estilo e erudição suficiente para seu exercício. Para o estudo, os jesuítas apresentam textos como *De Oratore*, de Cícero, *Retórica a Herênio*, *Institucio Oratória*, de Quintiliano, *Retórica*, de Aristóteles e *De Doctrina Christiana*, de Santo Agostinho.

Os estudos são divididos em manhã e tarde. Uma aula de Retórica, por exemplo, deve ser assim construída:

Na primeira da manhã recitava-se de cor um discurso de Cícero e o mestre explicava os preceitos da Retórica. Na segunda, ocupava-se a primeira meia hora em repetições e na correção de qualquer composição escrita pelos alunos, enquanto outros desenvolviam um tema breve dado pelo mestre, ou corrigia o que um escrevera previamente no quadro alternando a prosa com o verso; durante a segunda meia hora explicava-se brevemente um passo poético, resumindo-se no fim tudo quanto fora dito. De tarde comentava-se, durante a primeira hora, um discurso de Cícero, fazendo no fim ligeiras repetições, enquanto a segunda era consagrada ao estudo de autores gregos como Demóstenes, Xenofonte, Homero, Píndaro, Eurípides, Sófocles e Tucídides. (CASTRO, 1973 apud VIDAL, 2000)

A escolha das obras, bem como a didática e metodologia aplicadas, portanto, traduzem a obediência dos mestres-sacerdotes ao plano educacional vigente na época, embasado na formação intelectual e na capacitação de bons oradores para a transmissão da palavra divina.

Ademais, é preciso dizer que os jesuítas, responsáveis pela educação no Brasil no período compreendido entre 1549-1759, praticam um ensino eminentemente humanista. O objetivo é a formação do homem universal, humanista e cristão, através de um ensino de cultura geral e enciclopédico, lançando mão de uma pedagogia tradicional. Legitima-se o conceito de homem como criatura humana que, para merecer a dádiva da vida sobrenatural, precisa alcançar a perfeição. (SAVIANI, 1984, p. 12)

Uma parte dos textos literários, especialmente os clássicos, é considerada potencialmente capaz de favorecer esse humanismo. Atribui-se a eles uma função formativa, a partir de sua exemplaridade, tanto no que diz respeito ao caráter como às potencialidades de domínio de linguagem e argumentação.

Convém esclarecer que, na época, circulam variados textos artísticos, principalmente

da escola barroca e árcade, excluídos, porém, das aulas dos jesuítas pelo fato de a concepção de leitor estar atrelada a idéia de moralidade cristã. Dessa maneira, apenas uma pequena parte dos escritos é lida, como, por exemplo, os sermões do padre Vieira e os escritos de Anchieta.

Em resumo, o ensino da literatura ministrado pelos padres jesuítas centra-se em dois objetivos principais: a) pretexto para o bom uso da língua; b) pretexto para a extração de noções de moral, cidadania e bons costumes. Portanto, o acervo literário está a serviço de uma causa didática e moralista.

O *Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luis Antonio Verney, influencia as reformas pombalinas. A obra composta por dezesseis cartas escritas pelo autor e publicadas no período de 1746-1747 analisa o ensino vigente até aquele momento. Verney aponta problemas e sugere procedimentos a serem tomados para melhorar a educação no novo contexto estabelecido.

Trechos encontrados nas obras referem-se diretamente ao papel que o texto literário deve desempenhar na educação: “O mestre pode dar um exemplo, apontando um período de Cícero: e dizer ao estudante que escreva toda a regência.”¹⁶ (p. 255-256). Em outra passagem, condena apresentações públicas em forma de teatro (p. 264).

Portanto, percebe-se uma preocupação com a leitura de textos literários, agora, com outra perspectiva, contrária à empregada pelos jesuítas.

Implanta-se, para dar conta do proposto, um sistema que se denomina de Aulas Régias (ou avulsas), que constam de Gramática Latina, Grego, Filosofia e Retórica, disciplinas que se tornaram obrigatórias para o ingresso na Faculdade. A Retórica ainda permanece com o status de principal matéria.

Em 1767, é criada a Real Mesa Censória, inicialmente responsável pela avaliação de livros e documentos já introduzidos e por introduzir em Portugal. Essa Mesa, alguns anos depois, passa a assumir também a responsabilidade da administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e suas colônias. Cinco anos depois, em 1772, institui-se o subsídio literário, que possibilitaria condições para o funcionamento dos ensinos primário e secundário. O subsídio é criado para pagar o ordenado dos professores, além de servir para aquisição de livros para bibliotecas públicas, organizar um museu, construir um gabinete de física experimental mais sofisticado que o existente no Real Colégio dos Nobres, amparar professores de ler e escrever para meninos órfãos e pobres, criar uma cadeira para leitura de “caracteres antigos”, auxiliar na publicação de obras por parte dos membros da Mesa e

¹⁶ A ortografia foi atualizada.

professores a ela subordinados, criar um curso de matemática em Lisboa e, finalmente, para criar duas academias, uma de Ciências Físicas e outra de Belas Letras (CARVALHO, 1978, p. 128,129).

O modelo de ensino implantado pelo Marquês de Pombal estabelece uma dualidade entre ensino humanista, atribuído aos jesuítas, e científico, na linha do Iluminismo, cuja filosofia viria a predominar dali por diante, que vislumbra um novo homem formado a partir da educação. Esse novo homem precisaria, necessariamente, estar adequado a um novo contexto social, político e econômico, ou seja, a um sistema pós-industrial. Com essa guinada rumo à valorização da ciência, o texto literário, mormente o clássico, perde o espaço que lhe havia sido destinado. O fator positivo talvez possa ter sido a abertura para a leitura de obras da época, especialmente francesa e inglesa. Conforme Azevedo (AZEVEDO, 1976, p. 56-57), há claros indícios de um ensino dual, característico do século XIX, tendo, por um lado, escolas confessionais e, por outro, leigas, com princípios comuns. Abandona-se o ensino essencialmente literário, clássico, em prol de um ensino marcado pela ciência, paralelo à educação literária. O latim e o português perdem a exclusividade e cedem espaço para as línguas vivas e literaturas modernas. Instala-se, assim, um confronto entre o antigo e ultrapassado (jesuítas) e o moderno, marcado por ideais franceses.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, a educação ganha um novo impulso, acompanhando o clima de uma vida cultural mais intensa. Investe-se na formação de professores e na produção de antologias. No entanto, o texto literário permanece ligado ao ensino correto da língua, aparecendo em forma de fragmentos nos compêndios escolares. Dá-se espaço tanto para a literatura nacional como para a internacional. Esse movimento acompanha o já estabelecido na Europa, em que os estudantes têm acesso a uma diversidade maior de obras literárias, especialmente alemãs, francesas, inglesas.

Obras do Romantismo e Realismo aparecem na época no Brasil, o que igualmente dá um grande impulso à valorização do livro.

Com o Decreto de 1869, a língua portuguesa passa a receber mais atenção nas escolas, tanto no Colégio Pedro II, como nos liceus provinciais e nos colégios particulares.¹⁷ Leitura e recitação estão muito presentes nas aulas de Português.

A Língua Portuguesa, apesar de receber um pequeno impulso, ainda continua na pauta de alguns educadores, especialmente o seu ensino no secundário. O professor Abílio César Borges, por exemplo, em 1868, escreve uma carta ao Conselheiro do Imperador, na qual

¹⁷ Em 1871, são criadas as cadeiras de Gramática e Língua Nacional nas faculdades de Direito de Recife e São Paulo, o que vem a se somar às iniciativas de valorização do idioma.

expressa claramente sua insatisfação sobre o tratamento dispensado ao idioma. Afirma que, após ler as instruções para os exames preparatórios, “onde tudo se provê em prol da instrução secundária” (BORGES, 1880, p. 15), quer considerar a preocupação de que a língua portuguesa foi totalmente esquecida, que nunca apareceu nos preparatórios muito menos nas provas escritas.

Língua nacional e literatura, assim, ainda não são concebidas como disciplinas correlatas, como se entende hoje. Além disso, privilegiam-se, nos colégios, as línguas francesa, inglesa e latina.

O papel que a literatura ocupa, na época, nas classes escolares é registrada por José Veríssimo pela transcrição de um texto redigido por um aluno em 1867:

São muitos os escritores estrangeiros que traduzidos, transladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade. Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O Manual enciclopédico de Monteverde, a Vida de D. João de Castro de Jacinto Freire (!), os Lusíadas de Camões, e mais tarde, no Colégio de Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os Ornamentos da memória de Roquete – foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração. Acanhadíssimas são as melhorias desse triste estado de cousas, e ainda hoje a maioria dos livros de leitura, se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. Os nossos livros de excertos é aos autores portugueses que os vão buscar, e a autores cuja clássica e hoje quase obsoleta linguagem o nosso mal amanhã preparatoriano de português mal percebe. São os Fr. Luís de Souza, os Lucenas, os Bernardes, os Fernão Mendes e todo o classicismo português que lemos nas nossas classes da língua, que aliás começa a tomar nos programas o nome de língua nacional. Pois se pretende, a meu ver erradamente, começar o estudo da língua pelos clássicos, autores brasileiros, tratando coisas brasileiras, não poderão fornecer relevantes passagens? E Santa Rita Durão, e Caldas, e Basílio da Gama, e os poetas da gloriosa escola mineira, e entre os modernos João Lisboa, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Machado de Assis e Franklin Távora, e ainda outros, não têm páginas que, sem serem clássicas, resistiriam à crítica do mais meticuloso purista? (VERÍSSIMO, 1906, p. 4-8)

Em relato de 1881, registrado pela Diretoria da Instrução Pública, revela-se que as disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional foram extintas no Liceu Provincial por falta de interessados. Dos 124 alunos matriculados, nenhum matricula-se em Retórica.

Em 1890, com a criação da Secretaria do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, elimina-se do currículo do ensino secundário uma série de disciplinas como Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária, sendo criada a disciplina de Literatura Nacional.

Outros tantos regulamentos seguem a este, na tentativa de dar um formato ao ensino secundário que convencesse e atendesse às demandas do país. Em 1911, as disciplinas de

Lógica e Literatura são substituídas por Higiene e Instrução Cívica. Com a reforma de 1925, a Literatura novamente recebe espaço no currículo.

À literatura, durante a gestão de Capanema como ministro da Educação entre 1934 e 1945¹⁸, confere-se papel de destaque, explicitando-se objetivos, metodologia e conteúdos definidos e sistematizados. A Portaria de 17 de março aponta para os objetivos do ensino da literatura no curso complementar:

- 1 – dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;
- 2 – preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;
- 3 – elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele porventura se revelem;
- 4 – auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (*apud* BICUDO, 1942, p. 226).

No mesmo documento, dá-se ênfase ao texto literário, em detrimento da “mera decoração de nomes e datas, ou sequências de escolas literárias”, atividades que não possibilitariam alcançar o objetivo geral do ensino: “habituar os discentes a conhecer e a julgar a atividade intelectual do homem, bem como a prosseguir, mais tarde, na conquista do mais alto grau de cultura geral”, proporcionando-lhes as “bases para a formação do espírito crítico, indispensável àquele julgamento” (*apud* BICUDO, 1942, p. 226-227).

Para que se pudesse alcançar o objetivo, parte do Ministério a determinação de que se organize, em cada estabelecimento escolar, uma seção especialmente consagrada à cadeira de literatura, para que o aluno tenha acesso às obras indispensáveis “para a realização dos trabalhos” (*apud* BICUDO, 1942, p. 227), no original ou traduzidas. Anexa à Portaria, encontra-se uma bibliografia mínima que deve constituir o acervo de cada biblioteca escolar.

Pela Portaria Ministerial n. 172, de 15 de julho de 1942, o ministro expede as instruções metodológicas para a execução do programa de português do curso ginasial. Aqui, percebe-se a preocupação de se oferecer aos alunos informações sobre escritores renomados, dentre eles, Homero, Demóstenes, Dante, Petrarca, Cervantes, Goethe, Schiller, Tolstoi, Camões, Gil Vicente, Garret, Herculano. Portanto, nesse ciclo, o objetivo é oferecer elementos básicos sobre a literatura, além de se incutir no discente “amor e respeito” à “língua literária” (BRASIL, 1942, p. 477).

Segundo a Portaria, a finalidade do estudo da Língua Portuguesa pressupunha o

¹⁸ Carlos Drummond de Andrade foi chefe de gabinete do ministro Capanema, de 1934 a 1945, fator que, se não é decisivo, no mínimo é um detalhe importante para o processo de valorização da literatura.

seguinte direcionamento:

- a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da Língua Portuguesa de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;
- b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe cabedal indispensável à formação de seu espírito;
- d) mostrar-lhe a origem românica da nossa língua, portanto a nossa integração ocidental, o que o ajudará a entender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela.

A Portaria nº 87, de 23 de janeiro de 1943, reza sobre o programa de Português para o segundo ciclo do curso secundário (cursos Clássico e Científico). Nesta fase, privilegia-se o estudo da Literatura Brasileira e Portuguesa, descartando de vez a literatura geral (ou universal) dos programas precedentes.

No programa de Inglês dos cursos Clássico e Científico (Portaria n. 148, de 15 de fevereiro de 1943), a literatura inglesa também consta. Determina-se o ensino de “noções de história da literatura inglesa”, subdividindo-se os enfoques: na primeira série, a “Era medieval”, o “Renascimento”, o “Humanismo”, o “Neoclassicismo”, a “História”, o “Ensino”, a “Poesia pré-romântica” e o “Romantismo”. Na segunda série, a “Idade vitoriana”, a “Poesia”, o “Ensaio”, a “História” a “Idade contemporânea”, a “Literatura norte-americana” e os “Autores contemporâneos”.

Com a queda de Getúlio Vargas, em 1945, o ensino secundário do ministro Capanema cai em descrédito, sob a alegação de que é inadequado ao momento pelo qual o país passa. As críticas dizem respeito ao excesso de conteúdos a serem desenvolvidos e à inadequação dos mesmos à idade escolar dos alunos.

Em 1951, é emitida a Portaria n. 614, de 10 de maio. Pelo documento, incumbe-se o Colégio Pedro II de simplificar os programas das disciplinas do curso secundário.

Dez anos depois, em 1961, é promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir dela, o ensino secundário e os ramos do ensino técnico-profissional passam a denominar-se Ensino Médio. Mantêm-se os cursos ginásial e científico, com duração de sete anos. Aos alunos egressos dos cursos técnico-profissionalizantes é permitido o ingresso no curso superior.

O ensino do Português, no novo Ensino Médio, conforme o Conselho Federal de Educação, visa dar ao aluno a adequada expressão oral e escrita, ou seja, serve de instrumento para a qualificação da comunicação. Além disso, orienta em relação à escolha dos textos de leitura, que “deverão ser selecionados dos mais simples (1ª e 2ª série do curso ginásial)

avançando para mais complexos (3^a e 4^a)” e trata de aspectos que dizem respeito à metodologia, ao propor que “as observações de caráter gramatical e estilístico” deverão ser “precedidas de leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades.”

Quanto aos exercícios, convém “partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística”; a livre expressão, conforme o documento, deve ser estimulada. Para o ensino da gramática, prevê-se a utilização de textos.

A literatura, portanto, por determinação governamental, perde o espaço conquistado na era Capanema como disciplina importante para a formação do homem, passando a instrumento complementar para o ensino da língua, fosse ela nacional ou estrangeira.

A Lei n. 5.692, de 1971, ratifica o papel da literatura de servir de parâmetro para uma língua-padrão. As atividades resumem-se a exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura. No caso das narrativas, exigem-se dos alunos, após a leitura, respostas a questões sobre as personagens (principais e secundárias), tempo e espaço da narrativa. No trabalho com o texto poético, predomina a análise das estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmos, estrofes, etc. Paralelamente, exige-se o conhecimento das escolas literárias, de suas características e de seus principais representantes.

O aumento considerável do número de alunos nas classes escolares e os baixos salários obrigam os professores a trabalhar mais para prover seu sustento e os obrigam a buscar alternativas para dar conta do planejamento. Assim, o livro didático entra em um processo de valorização. Essa guinada para a opção pelo material didático pronto resulta na perda de autonomia e responsabilidade do professor: ele não escolhe os textos literários e muito menos elabora os exercícios. O que se vê, nesse ensino reprodutivista e de uma pedagogia de transmissão, é a desvalorização do conhecimento do professor; ele já não precisa conhecer, basta repassar aos alunos o conteúdo dos livros didáticos, de acordo com a metodologia proposta.

Os livros didáticos contemplam um ensino de literatura baseado na historiografia, sendo a exemplificação baseada em fragmentos de textos. Esse material define o que deve ser ensinado na sala; assim, está longe de ser apenas um recurso que auxilia o professor em suas aulas. Esse fator ocorre a partir da implantação dos exames vestibulares; a qualidade da escola passa a ser mensurada a partir dos resultados que seus alunos alcançam nestes exames de seleção aos cursos superiores.

Na reforma de 1996, os parâmetros destinados ao ensino fundamental reconhecem a importância da leitura na vida escolar do aluno. No entanto, os parâmetros destinados ao

ensino médio colocam o texto literário no mesmo patamar de textos de outra natureza. As atividades previstas para este nível se baseiam na noção estruturalista, buscando-se, através da leitura, a decifração e a recuperação do significado do texto.

Contemporaneamente, existem dois programas governamentais de fomento ao livro, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), criado em 1997, e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), criado em 1929. O primeiro seleciona, adquire e distribui acervos literários às escolas com a finalidade de qualificar as bibliotecas. A iniciativa prevê textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

No entanto, a iniciativa de investir no acervo das bibliotecas escolares enfrenta alguns contratempos nas escolas. Pesquisas realizadas pelo próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, revelaram aspectos importantes (BERENBLUM, 2006, p. 19-22):

- o livro, como objeto, ainda parece ter o sentido do tombamento que lhe deva garantir perenidade, não admitindo, por isso, a intimidade com o leitor, que se apropria dele com sentimento de posse e de pertença;

- a ênfase recai sobre questões da estrutura física e há uma separação entre essa e os projetos de incentivo à leitura;

- em grande parte das escolas, o espaço da biblioteca não existe como tal, sendo substituído por salas de leitura, cantinhos etc.;

- de modo geral, as chamadas bibliotecas são apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados, que nada têm de atrativo, além de afirmar a ideia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do aluno, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos e de obras sem atrativo para o público das escolas de Ensino Fundamental;

- inexistência quase total de bibliotecários com formação. A figura mais comum encontrada nesse espaço é a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde;

- a ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes aos professores sobre a utilização de acervos literários do PNBE em sua prática pedagógica gerou uma não diferenciação das especificidades do livro didático, paradidático, obra de referência e livro de literatura;

- textos e autores de qualidade, de gerações de escritores que se vêm produzindo na cultura brasileira, de ilustradores que inventaram técnica e esteticamente modos de traçar com a imagem um outro código que também narra a história, quase se invisibilizam nas propostas de uso sugeridas por muitos professores.

Portanto, a presença física do livro nas escolas públicas brasileiras ainda não significa a valorização da literatura; muito pelo contrário, obstáculos enormes como os antes apontados precisam ser vencidos, o que se constitui enorme desafio.

Ao longo de sua história, fatores conjunturais, sociais, políticos, econômicos, formativos, ideológicos cerceiam práticas de leitura que contribuam para a formação de leitores e para a construção de um estudante mais crítico. Na época colonial, a escassez de livros, o controle do acesso a determinadas obras e a metodologia concebida a atender apenas interesses como a formação moral e o desenvolvimento da retórica não promovem a obra em sua integralidade. Com a saída dos jesuítas do panorama da educação, a situação não se altera. A falta de livros persiste. Talvez o avanço mais considerável se resuma à abertura, na escola, para literaturas modernas. Medidas como a preocupação com a formação dos professores e a produção de antologias devem ser ressaltadas como iniciativas interessantes após a instalação da Família Real no Brasil. No entanto, as leituras literárias continuam alheias ao contexto da época.

No período do ministro Capanema, a literatura recebe certo prestígio. Fatos significativos da gestão são o incentivo para a qualificação das bibliotecas e a menção ao desenvolvimento do “espírito crítico” do aluno através do conhecimento das atividades intelectuais do ser humano. A partir de 1961, a literatura é vista, novamente, como um apoio para o ensino da língua-padrão, o que evidencia a promoção de aspectos operacionais relativos ao texto literário.

Na contemporaneidade, apesar de políticas favoráveis à implantação e qualificação de bibliotecas escolares, a valorização da literatura ainda não é uma realidade na maioria das instituições públicas do país.

2.3 A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NA LITERATURA BRASILEIRA

A referência à figura do professor e, por extensão, às características da escola brasileira aparece em nossa literatura. Machado de Assis, por exemplo, trata dessa temática

em *Conto de escola*, *Dom Casmurro*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Contemporâneo do escritor, Raul Pompéia também trabalha a temática em *O Ateneu* (1888). Já na metade do século XX, Graciliano Ramos, em *Infância*, volta ao tema, ao descrever uma série de professores com os quais o então menino teve contato. Modernamente em *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, uma dupla de professores integra o mosaico de personagens que se locomovem na cidade de Manaus.

Aceita a lógica aristotélica da imitação (ARISTÓTELES, 1986, p. 143), há que se contar com a possibilidade de correlacionar ficção e contexto. É possível, portanto, trabalhar com a hipótese de que, a partir do literário, podemos construir um retrato de professor, de escola e, de forma mais geral, da própria educação.

A escolha de *Conto de escola*, *Infância* e *Dois irmãos* como objetos de investigação com vistas a identificar de que forma a figura do professor é ficcionalizada justificativa-se. Machado de Assis, Graciliano Ramos e Milton Hatoum são autores das três obras que vão compor o *corpus* do último capítulo; ao mesmo tempo, pela distância que os separa, traçam um quadro literário bastante significativo no plano cronológico na medida em que apresentam três momentos distintos.

CONTO DE ESCOLA

Conto de escola, de Machado de Assis (1839-1908), é publicado pela primeira vez em 1884, na *Gazeta de Notícias*. Em 1896, faz parte de uma coletânea *Várias Histórias*.

O enredo do conto é construído a partir das reminiscências de Pilar, o narrador-protagonista, de um episódio de escola no ano de 1840, no Rio de Janeiro, que envolve o professor, Policarpo, e seu filho, Raimundo.

Professor Policarpo:

Experiente, exigente, severo, autoritário, repressivo e indiferente são características que marcam o professor Policarpo. A primeira é revelada, em especial, pela maneira com que ele adentra a sala:

Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de 50 anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos (224, 225).

A expressão “andar manso” permite inferir de que ele está calmo, tranquilo, autossuficiente, estados geralmente atingidos pela experiência. Todos os movimentos do professor (entrar, sentar-se, extrair a boceta de rapé e o lenço e guardá-los na gaveta, relancear os olhos pela sala) comunicam ao leitor a performance de um ritual. São ações automatizadas, resultantes de repetições.

A expressão “tudo estava em ordem”, do trecho transcrito, permite inferir que Policarpo é um professor exigente. Essa característica, no entanto, aponta para outras, que a legitimam: intransigência, autoritarismo e, em certa medida, sadismo.

O clima de terror na sala é transcrito em várias passagens. O pior que ele podia ter, afirma o narrador, é a palmatória, que estava pendurada à direita do portal da janela, “com seus cinco olhos do diabo” (p. 227). Ficava ao alcance da mão do professor, que a usava costumeiramente com força.

Isso causa na sala o respeito a Policarpo com base no medo. Cada gesto dos alunos que possa provocar uma reação no professor é calculado, como no momento em que, disfarçadamente, Pilar estende a mão para receber a moeda. Antes de fazê-lo, ele confere se o mestre não poderia surpreendê-lo.

Raimundo também teme o professor: “Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai.” (p. 228) Com o filho, Policarpo era ainda mais “severo” (p. 225). Por isso, busca a estratégia mais viável e menos dolorosa para apreender a lição: contratar um colega de confiança.

Quando Curvelo delata os colegas ao professor, este, imediatamente, chama Pilar para a sua mesa “com voz de trovão” (p. 230). O aluno estremece e levanta-se às pressas, atitude que revela medo pelo superior, o mesmo medo que se estende a toda a classe quando Raimundo também é chamado. Relata o narrador: “Toda a classe tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento (p. 230).

Ao entregar a moeda ao professor, Pilar “treme muito” (p. 230). O mestre diz “uma porção de coisas duras”; os dois haviam praticado uma “ação feia, indigna, baixa, uma vilania” e, por essa razão, “para emenda e exemplo”, iriam ser castigados. Observa que para tal transgressão não há perdão e aplica-lhes doze bolos a cada um, que lhes deixam “as palmas vermelhas e inchadas.” (p. 231) Após, prega outro sermão, chama-os por uma série de adjetivos e jura que, se repetirem novamente o negócio, apanhariam de forma que “para todo o sempre” se lembrariam do castigo.

“Na sala”, diz o narrador, “arquejava o terror” (p. 231); acredita que até mesmo Curvelo, o delator, estava com medo. Portanto, estabelece-se outra característica do professor,

a indiferença, na medida em que não se importa com o sofrimento de seus pupilos.

A indiferença se estabelece, também, em relação à aprendizagem deles. Note-se que o professor lê jornais, a ponto de o rapé lhe pingar do nariz. Naquele dia, o mestre não “fazia caso da escola” (p. 230) como das outras vezes: “lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa”.

Para além do perfil repressor do professor, é possível, a partir dos elementos encontrados no texto, construir uma imagem bastante consistente dos alicerces que sustentavam a concepção da educação formal da época.

As respostas às perguntas comuns na pedagogia (o quê? como? e para quê?) se desvelam ao longo do conto e podem servir de base para a construção da identidade do professor Policarpo. Naquela manhã de maio de 1840, o professor exige um exercício de escrita, que deve ser entregue a ele após o término. Os alunos trabalham individual e silenciosamente. Enquanto isso, o proponente lê jornal. Aparece, também, referência à leitura e gramática (sintaxe).

Outro fator importante, trazido à tona no conto e característico da época, é a similitude entre a educação na família e na escola. A disciplina que vigora na escola é trazida da realidade da própria família: Pilar também apanhara em casa, do pai, com uma vara de marmeleiro, por ter faltado à aula para brincar. O narrador observa que as sovas de seu pai doíam por muito tempo (p. 224), tal a força aplicada nos golpes.

Em termos de espaço, escola e ambiente externo são entidades autônomas, independentes. Por essa razão, Pilar sempre está diante de duas opções: a natureza (campo ou morro) ou a escola. A primeira é sinônimo de liberdade, de alegria, onde o Pilar-criança pode brincar e se divertir. Um lugar aprazível, que contrasta com a escola, uma prisão, na qual seus impulsos infantis são travados através da coerção. Com base nesses parâmetros, Pilar cria sua autoimagem: não é um menino de virtudes (p. 224), apesar de ser um dos mais adiantados da escola.

O professor não é só sabedor dos conteúdos escolares, mas também tem o conhecimento e está revestido, por essa razão, de poder para avaliar que atitudes e comportamentos são corretos e incorretos e, mais do que isso, dimensionar a gravidade. Assim, de acordo com a sua percepção dos fatos, determina o castigo.

O mais trágico é o resultado desse tipo de escola: um lugar em que Pilar recebe o “primeiro conhecimento” (p. 232), o da corrupção e o da delação, curiosamente através de dois colegas de classe.

INFÂNCIA

Graciliano Ramos publica *Infância* em 1945. Trata-se de uma obra autobiográfica do autor. A narrativa emerge da memória do escritor adulto, que vai tecendo episódios de sua vida com a família.

No capítulo intitulado *Escola*, o menino tem o primeiro contato direto com um professor, a quem, posteriormente, outros se somam, dos mais diferentes tipos. Registre-se, no entanto, que há uma tentativa de alfabetização anterior, protagonizada por seu pai. A ideia surge quando o jovem mostra interesse por uns escritos que estavam a seu alcance:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo (RAMOS, 1993, p. 95).

Mas a experiência é traumática. Sem o mínimo conhecimento de uma metodologia que pudesse permitir a alfabetização do filho, o pai comete equívocos absurdos, como a ordem de ler um livro sem que o aprendiz tivesse a mínima condição para tal.

A informação de que o menino deve frequentar uma escola torna-se uma tortura. Além da experiência negativa com o pai, a imagem do professor que vira na infância também o assusta. Ele tem barbas longas e ensina o be-a-bá a uma sala cheia de alunos. Na lembrança também surge uma moça com um folheto na mão que, gemendo, declama o alfabeto. A experiência se dá durante uma viagem de uma cidadezinha de Alagoas ao sertão de Pernambuco. A escola onde esse professor atua serve de pouso. (p. 9)

Assim, as experiências passadas aliadas à informação de que escola é lugar “para onde se enviavam as crianças rebeldes” (p. 104) fizeram com que o jovem construísse uma imagem de horror da instituição: uma prisão, um lugar de exílio “entre paredes escuras”. Imagina haver uma tábua para desconjuntar seus dedos, um homem furioso a bradar “noções esquivas”. Lembra-se do “professor público, austero e cabeludo”. Arrepiam-se calculando a força de seus braços. A imagem ameaçadora retorna em seguida, mais uma vez: “As barbas do professor eram imponentes, os músculos deviam ser tremendos” (p. 104)

D. Maria

D. Maria, a primeira professora de Graciliano, é serena, tranquila, afetuosa, compreensiva, dedicada, comprometida. A “senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos”

(p. 107), aos poucos, faz com que o jovem aprendiz perca o medo da escola.

O fato de D. Maria nunca manejar a palmatória, um utensílio exigido nas escolas, nem ameaçar os alunos, evidencia seu lado afetuoso e compreensivo. O narrador a chama de “excelente criatura” (p. 111). Estabelece-se, portanto, uma relação de confiança e de cumplicidade entre professora e aluno.

A simpatia dos alunos pela professora faz com que eles a percebam como uma “ave maternal” (p. 114), capaz de acolher os diferentes, a “ ninhada heterogênea, (...) os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes” (p. 114).

Vencido o desafio da alfabetização, findo o estudo da cartilha, seguem nas lembranças do narrador uma série de livros que o marcaram negativamente. “Caí num longo sono”, declara, afirmando que não era estúpido, mas que se tornara um; crê que quase se transformara em um idiota. (p. 115) Culpa, em especial, o segundo livro. Trata-se de um volume grosso escuro, de cartanagem severa escrita por um professor rural como de suas lembranças. O livro, conforme o narrador, é escrito por um doutor, que se utilizara de bichinhos¹⁹ para impor a linguagem dos doutores aos alunos.

A professora resume a literatura, explica-a, mas o jovem Graciliano, não percebendo essa narrativa simples que D. Maria apresenta no livro, julga que ela está fantasiando.

A iniciativa da professora de encontrar estratégias para que os textos se tornem significativos para os alunos evidenciam seu comprometimento com a aprendizagem dos discentes. D. Maria funciona, aqui, como uma mediadora do conhecimento a ser construído.

Ao se referir a um outro livro, que igualmente traz os mesmos problemas de inadequação para com o público aprendiz, Graciliano revela e realça detalhes da prática pedagógica da professora: a exigência dela “não se inquietava com unidades” e “não entrava em minúcias” (p. 120) Deduz-se, pelas informações a respeito de D. Maria, que ela não valoriza tanto a exatidão e o detalhamento em detrimento de um convívio mais afetivo com os alunos, respeitando uma aprendizagem mais geral. Seria uma opção da professora ou resultado de sua limitação no que diz respeito a conhecimentos mais específicos?

Maria do Ó

Outra professora que marca os anos escolares do jovem Graciliano foi Maria do Ó. É mulata, robusta e tem um perfil bastante diferente de D. Maria.

É enérgica, destemperada. Lida com a turma com repêlões e berros. (p. 164) Também

¹⁹ Refere-se, na narrativa, a dois contos que têm pássaros e insetos como personagens; o objetivo são ensinamentos morais.

aplica castigos:

envolveu a mão nos cabelos da menina, deixando livres o indicador e o polegar, com que me agarrou uma orelha. E, tendo-nos seguros, agitou o braço violentamente: rodopiamos como dois bonecos e aluímos sobre os bancos. (p. 165)

A atitude da professora repercute negativamente: o aluno perde a vontade de aprender e se isola no anonimato.

Novo professor

A família de Graciliano se muda e ele é matriculado em outra escola. Descreve o novo professor, cujo nome não aparece, como um “tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos” (p. 178) que passa os dias alisando o cabelo pixaim. Conforme o narrador, o professor não tem “lugar definido na sociedade”.

O professor tem personalidade instável. Por vezes, mostra-se tranquilo, desatento, no “mundo da lua” (p. 179); outras vezes, porém, “azedava-se, repentina aspereza substituía a doçura comum”. (p. 179) Nessa hora, segura a palmatória com vigor; os alunos, temerosos, tentam se esconder uns atrás dos outros. Nesse estado de ânimo, é exigente, conserta com fúria a pronúncia dos alunos, força-os a repetições, dá notas baixas, fareja as contas até encontrar um erro. Mas isso dura pouco, pois seu humor volta em seguida.

D. Agnelina

A próxima escola tem como professora D. Agnelina. É, conforme consta, uma professora atrasada, mas de raro talento para narrar histórias. Prende a atenção dos alunos, até tarde da noite, com lendas e romances. “Nada me ensinou”, esclarece o autor, “mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas” (p. 194).

Rijo

Rijo é outro professor na vida de Graciliano. É caracterizado como “rábula”, vocábulo que remete à ideia de desqualificação (advogado de pouca cultura ou indivíduo que advoga sem possuir diploma). No entanto, essa noção não se mantém no texto, pelo menos sob a ótica do aluno. Com o passar do tempo, o narrador percebe que está diante de uma autoridade pelo seu alto grau de conhecimento teórico e começa a admirá-lo. O professor tem papel importantíssimo na vida do jovem aluno ao ensiná-lo a pronunciar corretamente o sobrenome *Smiles*. Esse ensinamento possibilita com que ele tenha convicção de seu conhecimento ao perceber que as outras pessoas pronunciam a palavra de várias formas, incorretamente.

Apesar das gozações que recaem sobre ele, o conhecimento do que é correto o faz diferenciar-se da ignorância que o circunda.

O diretor

No capítulo intitulado *Criança Infeliz*, o narrador traz a figura de um diretor injusto e cruel.

O diretor do colégio tem um aluno como inimigo e, por essa razão, o humilha: “isolou-o numa ponta de banco, transformou-o em bicho de circo, espécie de Joaquina ou Jacob, dois gorilas que nos tinham maravilhado” (p. 236). Conforme o narrador, comete injustiça em demasia, pois considera o trabalho do aluno ruim e responsabiliza-o por erros alheios. Dirige-se aos colegas do infeliz com observações como “- Olhem aquele sem-vergonha” (p. 236), o que se traduz em claro estímulo para que o excluíssem. Não bastasse, orienta para que os colegas se afastem dele, pois a aproximação seria nociva.

Outras vezes a humilhação é ainda mais condenável: “Às vezes o homem se excedia: amarrava os braços do garoto com uma corda, espancava-o riço, abria a porta, e a desesperada humilhação exibia-se aos transeuntes” (p. 237).

A palmatória era usada pelos próprios colegas durante as sabinas. A regra é a seguinte: o professor faz perguntas difíceis e quem acertar a resposta pode punir os “ignorantes”. Nessas ocasiões, “os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar munhecas” (p. 237).

DOIS IRMÃOS

O romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, publicado em 2000, narra a relação tumultuada dos irmãos gêmeos Omar e Yaquib. Ao longo da narrativa, o autor faz referência a dois professores: o padre Bolislau e Antenor Laval.

Padre Bolislau

O professor de Matemática do colégio dos padres, o “gigante de tez vermelha” e “carnadura atlética” (p. 29), é uma figura controversa, pois é amado por uns e odiado por outros. É intolerante quando se trata de garantir a assimilação de seus valores. Está sempre atento às atitudes dos alunos: tem os olhos de “castigador que procura cobaia”. Quando a encontra, a humilhação acompanha o castigo. Dois episódios com Omar confirmam essa teoria.

No primeiro castigo, Omar fica ajoelhado ao pé de uma castanheira, do meio-dia até

aparecer a primeira estrela no céu. Durante esse tempo, os colegas caçoam e insultam o aluno. Da segunda vez, ao implicar com Omar devido a seu comportamento, o professor faz-lhe uma pergunta difícil. Como não obtém resposta, zomba do interrogado.

Se, por um lado, entre Bolislau e Omar a relação é complicada, por outro, entre o mestre e Yaqub reina admiração, talvez resultado do comportamento satisfatório e do desempenho deste. É o próprio padre Bolislau que aconselha Yaqub a sair de Manaus, com a justificativa de que ali seria “devorado pelo irmão” (p. 32).

O narrador considera Bolislau um bom mestre e um exímio pregador.

Professor Laval

O professor Laval é uma figura misteriosa, excêntrica, culta, cativante, provocadora e emancipadora, acolhedora.

O mistério está relacionado à sua vida pessoal, da qual não se têm muitas informações. Conforme o narrador, trata-se de um “caracolzinho entre pedregulhos” (p. 144). Nos corredores do colégio Rui Barbosa, comenta-se que fora militante vermelho, dos mais engajados, com passagem por Moscou. Outro comentário que corre e sobre o qual, igualmente, não se tem informações concretas, é que o jovem advogado morara algum tempo com uma moça do interior, que o abandonara durante uma viagem ao Rio de Janeiro. Conjetura-se que isso teria influenciado seu modo de ser e viver.

Laval é descrito como “um excêntrico, um dândi deslocado na província, recitador de simbolistas, palhaço de sua excentricidade” (p. 28). Mora em uma pensão. Dorme em uma rede, rodeado por pilhas de papéis jogados no chão sujo em que estão registrados poemas, bilhetes, anotações. (p. 141) Do teto pendem esculturas, móveis e objetos de papel. Ainda são encontrados, nos cantos, garrações de vinho, e restos de comida ressequidos misturados com asas de barata completam o ambiente. Aos alunos que o visitam para as leituras no porão diz: “Este caos é mais infecto que um pesadelo, mas é o meu alimento” (p. 141). Na saída, presenteia os alunos que participam das leituras com apostilas e livros velhos. Depois, fuma, bebe e traduz poemas franceses durante a noite. Após a aula, Laval declama poemas na calçada; os elogios a Diana, a deusa de bronze, estende a uma índia, com quem some na escuridão da noite (p. 28).

Por vezes é encontrado no canto do porão quieto, com o rosto cadavérico e a barba espessa. Conforme o narrador, talvez o motivo fosse desespero.

Cativa seus alunos pela voz ao recitar poemas do simbolismo francês. A aprendizagem era pouca, conforme o narrador: “Quem entendia essas imagens fulgurantes? Todos eram

atraídos pelo encanto da voz, e alguém, num átimo apreendia algo, sentia uma fulguração, desnorteava-se” (p. 28).

O professor Laval zela, no entanto, por uma certa metodologia. Sua aula se divide em três momentos: a preleção (contextualização histórica da obra), uma conversa e a leitura da obra. Nesse momento, fala em francês, provoca e estimula os alunos a falar; não aceita passividade, nem dos mais tímidos. Quer discussão, opiniões diferentes, participação.

Caracteriza-se, dessa maneira, como um professor que tem como meta formar alunos cultos e críticos, com condições para o exercício da cidadania. Nos intervalos, ri dos políticos; mas não permite que se fale sobre o assunto em aula. Proíbe-o com certa ironia: “Política é conversa de recreio. Aqui na sala o tema é mais elevado” (p. 143).

Seu lado acolhedor revela-se ao saudar o novo aluno, Omar, que vem expulso de outra escola. Essa atitude reflete a preocupação do professor em receber bem os alunos, mesmo os com problemas de disciplina.

Podemos constatar que o perfil dos professores observados neste recorte literário é distinto. Todos têm características diferentes e marcam, por essa razão, de diversas formas os alunos. Policarpo parece ser do tipo bem informado. Revela-se intransigente, autoritário, opressor, pouco afetivo e distante de seus alunos. Na sala, impera o medo. Propõe as atividades que os alunos devem fazer, mas não os acompanha durante os exercícios.

O primeiro professor que aparece na memória de Graciliano parece não ser muito diferente, pelo impacto que causou ao menino. Registre-se que a menina que estava a ler um texto gemia – talvez de medo. D. Maria, pelo contrário, é afetiva, voluntariosa e não se atém a particularidades nem se destaca pelos ensinamentos de moral. Depois, aparecem Maria do Ó e um outro professor. Ela, conforme o narrador, despreparada, descontrolada emocionalmente; ele, de temperamento instável. D. Agnelina, de pouca formação, destaca-se por ser uma excelente narradora de histórias. Rijo, ao que parece, é o que marca positivamente o menino pela sua refinada formação intelectual. O diretor, a partir dos elementos que se têm, pode ser considerado um desastre. Vingativo, extremamente violento, humilha o aluno.

Na obra de Hatoum, aparecem dois professores de perfil bastante diferente. Um é padre, e a imagem que se constrói dele é de um professor que divide opiniões. Tem boa retórica e formação. O ponto negativo que aparece na narrativa diz respeito à estratégia que utilizou para se vingar de Omar. Laval, ao contrário, é o excêntrico, que consegue a simpatia de muitos alunos por ser diferente e dialogar com os adolescentes.

Considere-se que a identificação do aluno com seu professor se constrói a partir de

pressupostos muito subjetivos, o que explica, por exemplo, que certos professores são amados por uns e odiados por outros. Igualmente a relação que se estabelece entre docentes e discentes é muito subjetiva, pois é pautada por comportamentos que podem estar relacionados a papéis que se quer desempenhar.

Apesar das poucas informações que se podem abstrair do texto (sobre alguns mais, sobre outros menos), é possível afirmar, com certo grau de acerto, que não está em questão, aqui, a representação de um professor ideal. Na concepção de professor que vigora hoje, talvez uma mescla entre a capacidade retórica de Bolislau, a narrativa de Agnelina, a afetividade de D. Maria, o conhecimento de Rijo e um tanto da rebeldia e da paixão pela literatura de Laval resultaria em um profissional de sucesso na escola.

2.4 LETRAMENTO OU ENSINO DA LITERATURA?

A finalidade do estudo da história do livro didático aliado à análise do perfil do professor evidencia a preocupação em responder à pergunta “como é o ensino da literatura?”. Entende-se que as duas fontes em questão oferecem material suficiente para identificar se o tratamento que o texto literário recebe na escola visa ao letramento literário ou está para o ensino da literatura.

Para responder a essa questão, valemo-nos, inicialmente, de uma breve conceituação de letramento.

O termo letramento é recente e distingue-se de alfabetização pelo fato de ser uma aprendizagem que extrapola os espaços escolares tanto temporal como espacialmente. O processo de letramento inicia muito antes da criança entrar na escola e se perpetua durante a vida toda.

Para Cecília M. A. Goulart,

as orientações de letramento dos sujeitos podem ser entendidas como os espectros de conhecimentos desenvolvidos por eles nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. (2003, p. 40)

Letrar, então, é diferente de alfabetizar. Enquanto o primeiro termo está relacionado a um contexto social mais amplo, o segundo tem relações estreitas com a instituição escolar. É de consenso geral que a escola é a principal responsável pela alfabetização dos seus alunos. Cabe a ela zelar para que os educandos adquiram as competências necessárias para o domínio

do código escrito.

Em um mundo caracterizado pela valorização da cultura escrita, a alfabetização assume caráter providencial senão decisivo como componente de um processo mais amplo de formação denominado letramento. Nesse sentido, ao observar a história da educação no Brasil, podemos dizer que houve preocupação constante em promover a alfabetização dos alunos. O que é passível de crítica são concepções, métodos, recursos disponíveis.

Em *Conto de escola*, o narrador menciona um exercício de escrita que deve ser entregue ao professor ao término. Os alunos trabalham individual e silenciosamente. Enquanto isso, o proponente lê jornal. Aparece, também, referência à leitura e gramática (sintaxe). São, portanto, atividades descontextualizadas, construídas em um ambiente que zela pelo individualismo. Apesar de pretender a alfabetização, não se tem a garantia de que esse suposto domínio da escrita (e da leitura) motive o aluno para o convívio, no meio social, com outros textos, sejam orais ou escritos, apropriando-se do sistema mediante esse contato.

Considerando o clima de terror instalado na sala, é muito provável que a escola e todas as atividades nela propostas marquem negativamente parte dos alunos, para os quais ler e escrever serão apenas atividades necessárias, mas destituídas de prazer.

O mesmo fenômeno acontece em *Infância*, com o narrador. A escola representa um lugar de suplício, e a aprendizagem das letras um tormento. Em breves momentos, esse sofrimento é diminuído através de intervenções do professor carregadas de afeto e amorosidade, como o de D. Maria:

Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar-me a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia (...) Agora livre das emanações ásperas, eu me tranqüilizava (RAMOS, 1995, p.110).

Então, se o fenômeno do letramento diz respeito tanto à apropriação da técnica de leitura e escrita quanto da significação e da apreciação das mesmas, é possível inferir que a prática escolar com a qual nos confrontamos aqui não a contempla. O fato de o narrador de *Infância* ter se tornado amante das letras foi um acaso.

O conceito letramento desenvolvido sumariamente facilita a compreensão do termo “letramento literário”, que pressupõe o contato com a literatura. Da mesma forma, pode efetivar-se antes do processo de alfabetização, no contato da criança com narrativas, provérbios, parlendas, poemas, através da oralidade. A escola, mais tarde, de forma gradativa, ampliará o leque de opções dos bens culturais sob a forma de ficção. Assim, a alfabetização é fator fundamental para o processo de letramento.

Dito isso, é possível concluir que o papel da escola é relativo, visto que tanto a

alfabetização como o letramento e, inclusive o literário, podem se dar fora dela. No entanto, o seu papel se torna distinto e significativo pela instauração do fazer pedagógico. As ações são pensadas, planejadas, orientadas para assegurar a aprendizagem.

Nesse sentido, quando se fala na presença da literatura na escola, pressupõe-se um planejamento da leitura de forma a torná-la significativa para o aluno. Isso significa preocupação com todas as etapas, desde a escolha dos textos até as modalidades de análise e interpretação.

Historicamente, como pudemos comprovar na pesquisa, o planejamento de leitura literária deu-se a partir de uma concepção restrita, limitada ao texto.

A configuração do ensino ao longo da história não permitiu, por várias razões, que o aluno vivesse de fato a literatura. Com isso, o processo de letramento literário não ocorreu, pois, conforme Graça Paulino e Rildo Cosson, o mesmo requer “o contato direto e constante com o texto literário”, com o objetivo de instaurar o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (in: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 70).

Além de oportunizar ao aluno o contato permanente com obras literárias, o letramento pressupõe e evidencia a prática da liberdade. Os espaços concedidos para a significação das leituras devem primar pelo respeito à subjetividade. Cada leitor faz a sua leitura do texto, pois, ainda conforme Paulino e Cosson, “o significado depende tanto do que está escrito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação” (in: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 70). De acordo com essa perspectiva, cada leitor constrói seu universo literário próprio e age sobre o meio em que vive, legitimando ou não a literatura de sua comunidade. Nesse ponto, a literatura é um forte componente para a construção social.

A força da literatura para instaurar mudanças pessoais e sociais através do processo de letramento provém de sua especificidade. Originada a partir de um intenso trabalho criativo e meticuloso no âmbito da linguagem, a interação com a obra literária prevê a vivência com a palavra. Assim, conforme José Luis Jobim, através da “exposição a outras performances que não a sua própria pode ser um ganho” (in: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 118), pois o aluno pode se conscientizar de que existem, além da sua, outras maneiras de uso da língua. Conforme Jobim:

a atividade de codificação, comparação e classificação do discurso alheio, especialmente o literário, pode chamar a atenção do aluno para a riqueza potencial de sua língua: esta é a “impregnação”, que “melhorará” o nível expressional do aluno (in: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 118).

Esse é um primeiro aspecto importante: o contato com a literatura qualifica os recursos

expressivos do leitor. Ele amplia seu repertório de palavras, permitindo que visualize, paralelamente, a grafia das palavras. Além disso, mostra-lhe maneiras diversas e inovadoras de expressar um pensamento, tanto na oralidade como na escrita. Jobim enfatiza esse aspecto, ao atribuir ao texto a capacidade de enfatizar as muitas diferenças entre as duas atividades expressivas, esclarecendo que escrever não é somente registrar a fala.

Jobim também percebe na literatura a propensão para o desenvolvimento do senso crítico, desde que a metodologia esteja centrada na discussão do que está em jogo na “interpretação literária”. O autor defende a noção de que se deva incentivar o aluno a verbalizar diretamente sua interpretação, seja oralmente ou por escrito. O aceite do aluno para entrar no jogo, entende, possibilita a reflexão, que pode incluir, entre outras questões,

a exploração das relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem, ou o relacionamento do texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura no período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente (in: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 121).

Instaurar um processo de reflexão que considere a relação texto/contexto é extrapolar o conceito comumente atribuído à literatura, que aponta apenas o aspecto irreal.

A literatura, defende Jobim, é um fato social, pois produto de um contexto através da presença de múltiplos sujeitos sociais (autor, língua, tema, leitor, recursos). Compreendida dessa maneira, a interpretação deve considerar a maior multiplicidade de fatores que diz respeito à cultura, tanto no momento da produção como da recepção.

Nesse ponto é necessário tecer algumas considerações pertinentes à interface literatura/cultura, importantes para a compreensão do fenômeno da leitura significativa.

A obra literária é um dos fenômenos culturais criados pelo homem. Apesar da arbitrariedade que caracteriza sua produção, ela não está livre de sofrer interferências de sua época. Portanto, há uma base cultural que a sustenta, que vai se desvelar não somente na materialidade da expressão linguística, mas no todo da obra, que construirá um panorama da época, no qual podem constar maneiras de pensar, de agir, de vestir, de viver.

Por outro lado, há o contexto cultural em que o leitor está inserido, que influencia sua leitura e é responsável pela atribuição de significados. Se a escola não estabelecer o vínculo entre a cultura do aluno e a obra, ela fatalmente será desconsiderada. Conforme Bordini e Aguiar, isso ocorre porque “o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 16). Para as autoras, “a preparação para o ato de ler não é apenas visual motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem”.

Pode estar aí uma das possíveis causas para os problemas em relação à leitura expressos no primeiro capítulo: a falta de interesse dos jovens para a leitura e o mau desempenho de sua maioria demonstrados em vários instrumentos de avaliação.

A questão que instiga uma reflexão mais apurada é o fato de os alunos que compõem o quadro de análise dominarem o código escrito, mas não serem proficientes em leitura. Podemos concluir, a partir dessa constatação, que a escola desempenha com certa propriedade a função de alfabetizar, mas não é competente o suficiente para motivar seu aluno para a leitura e qualificá-lo para ser um leitor proficiente. Assim, a riqueza que a literatura disponibiliza ao processo de letramento, na medida em que ela permite um distanciamento da vida habitual para um olhar posterior mais crítico sobre ela, é recusada.

É possível afirmar, com base nas análises realizadas, que as práticas de leitura literária margeiam, historicamente, o conceito de letramento.

A inadequação e a dificuldade do professor em contextualizar os textos parecem ser, também, um problema para instaurar um processo de letramento. Em vez de motivar os leitores infantis para a busca de novas obras, o contato com o livro parece ter efeito contrário.

Em *Dois irmãos*, a paixão do professor Laval não se traduz em eficácia no ensino da literatura. No entanto, a metodologia que utiliza prevê o esclarecimento do contexto e a participação dos discentes. Assim, busca significar o texto.

Seu esforço para prestigiar a literatura surte efeito. No dia de sua morte, alunos e ex-alunos, quase todos com um poema na mão, presente do mestre, com tochas acesas se reúnem no coreto para homenageá-lo. Omar, o aluno expulso no outro colégio, está emocionado e triste. Declama um poema de Laval e escreve um verso no chão, com tinta vermelha. Assim, estabelece-se, para ele, o ciclo ler, escrever, significar.

Esse ciclo, como percebemos ao longo dessa análise, ainda carece de valorização nas classes de ensino médio. Com a finalidade de buscar subsídios para a elaboração de uma proposta de leitura literária que contemple o leitor, valemo-nos, no capítulo que segue, de teorias do texto.

3 TEORIAS DO TEXTO

Procurar um sentido para as questões é inerente ao ser humano. Desde as épocas mais remotas, muitos dos esforços intelectuais humanos são motivados pela busca de respostas que possam justificar a existência das coisas ou, no mínimo, descobrir uma função para elas.

O texto literário não foge a essa regra. Os pensadores gregos investigavam a natureza e o funcionamento da obra literária, fator que desembocava na resposta à pergunta: “para que a arte existe?” Desde lá, muitas investigações têm sido realizadas e muitos pontos-de-vista defendidos, o que assinala a relevância do objeto em questão.

3.1 PLATÃO E ARISTÓTELES: OS PRECURSORES

Platão possivelmente foi o primeiro a pensar sobre o tema, quando se detém na natureza da poesia. Para o filósofo grego, a poesia²⁰ deve ser banida da República, por se tratar de uma categoria de representação que só produz o efeito de prazer e que, por essa razão, não é arte. Essa posição fica clara quando se refere ao sujeito que produz poesia:

procede sem arte na prosecução de sua finalidade, e não examina nem a natureza do prazer nem sua causa, por maneira inteiramente irracional, por assim dizer, e sem calcular coisa alguma, só alcançando pela prática e pela rotina uma noção vaga do que é costume fazer-se, com o que, precisamente, proporciona prazer (PLATÃO, 1980, v. 501 a6)²¹.

Esse processo, afirma o pensador, aplicável à arte culinária, é o mesmo que ocorre com a auletrística, a citarística, a instrução dos coros, a poesia ditirâmbica e a tragédia. Em *Górgias*²², Platão utiliza-se dos diálogos do mestre Sócrates para expor suas ideias. Sócrates ironiza a tragédia, quando, ao dialogar com Cálicles, a chama de “augusta e admirável” (502 b1). Todas essas artes, conforme argumenta em *Górgias*, podem ser enquadradas em um único grupo, o que visa mais ao prazer e ao agrado dos espectadores, e que, por esse motivo, é pura e simples adulação. Caso bem distinto, conforme ele, é o da medicina, que considera arte por ser fruto de atividade racional, pois “só trata da doença depois de estudar a sua natureza e

²⁰ Quando Platão se refere à poesia, na *República*, reporta-se às composições dos grandes poetas do passado, já à época dele, sobretudo à poesia mimética (épica ou trágica).

²¹ A referência a citações do diálogo *Górgias* aparecerá somente com indicação da passagem do verso.

²² *Górgias* consiste em um diálogo de Platão no qual se discutem a função e o uso que se devem fazer da Retórica; por um lado, é apresentada a visão dos sofistas, representados por Górgias, Polo e Cálicles, e, de outro, a do filósofo Sócrates, tida como inovadora.

conhecer a maneira por que atua.” (501 a2).

Prosseguindo em sua argumentação a favor da retórica e contra a poética, Sócrates diz que, se retirarmos da poesia a melodia, o ritmo e o metro, sobrarão apenas o discurso que, por ser dito para uma multidão de pessoas, identifica-se com uma espécie de “oratória popular” (502 c13). Logo, conclui, sendo oratória, é retórica, mas uma modalidade de retórica que se dirige ao povo (crianças, mulheres, homens, escravos, cidadãos livres) com a finalidade de adular. Dessa maneira, conceitua a poesia como discurso popular que traz um saber que não envolve o intelecto e que quer agradar ao público. Insistindo no seu argumento, Sócrates leva Cálicles a concluir que há, também, oradores que falam com o objetivo de deixar “virtuosos” os cidadãos através do discurso, ou de “deixar boa quanto possível a alma dos cidadãos” (503 a7), não importando ser ele agradável ou desagradável. Essa modalidade de discurso é, conforme o pensador, o diálogo ou a dialética, e não a poética.

Aristóteles, na *Poética*, argumenta em favor da poesia. Expõe, inicialmente, o conceito de poesia, afirmando ser ela “imitação de ação”, e busca sistematizar a produção dos poetas a partir de observações realizadas nos vários textos a que tem acesso. Logo no início do tratado, afirma que vai falar da natureza e das espécies da poesia e deixa clara a relação com a mimese: “A epopeia, o poema trágico, bem como a comédia, o ditirambo e, em sua maior parte, a arte do flautista e a do citaredo, todas vêm a ser, de um modo geral, imitação” (ARISTÓTELES, 1997, p. 19). Para o filósofo grego, a imitação (mimese) é estabelecida a partir da relação entre o que é expresso e o mundo representado. Em relação à origem da poesia, Aristóteles cita duas causas, ambas naturais:

1ª) imitar é natural e prazeroso ao ser humano desde a infância. Dessa maneira, por ter o homem uma predisposição à imitação, à melodia e ao ritmo, os mais “dotados” (ARISTÓTELES, 1997, p. 22) para essa atividade criaram, com o decorrer do tempo, a poesia, diversificando-se ela conforme o gênio dos autores;

2ª) aprender é igualmente prazeroso a todo ser humano. Dessa maneira, a poesia se apresenta de forma prazerosa para todas as pessoas: aos filósofos, com maior intensidade, aos demais, com menor. O prazer ocorre porque há identificação com o que está sendo representado, ou, ainda, porque a execução da mimese produz, no receptor, a satisfação de compartilhar de uma representação bem efetivada.

As manifestações da arte, conforme o filósofo, diferenciam-se em três aspectos: quanto aos meios, aos objetos e aos modos da representação. Os meios da imitação se constituem de ritmo, linguagem e harmonia, separada ou conjuntamente, dependendo do tipo de arte. Em relação aos objetos, Aristóteles, fundamentando-se no mito, conclui que a poesia

imita pessoas em ação, sendo que tanto a epopeia quanto a tragédia imitam pessoas superiores, ao passo que a comédia, inferiores. Ao analisar a tragédia, especificamente, observa que seis elementos ditam a sua qualidade: fábula, caracteres, falas, ideias, espetáculo e canto. Destas, considera a fábula, isto é, a disposição das ações, a mais importante, pelo fato de a imitação ser de ações, devendo ser essas de caráter elevado.

Sobre a tragédia, Aristóteles afirma que ela, ao imitar fatos que inspiram temor e pena, ou terror e piedade, promove um efeito no espectador, uma purificação de emoções, que denomina *catarse*. Ensina que, para o poeta alcançar esse resultado, a maneira mais adequada é conceber um herói que passe da felicidade ao infortúnio, como consequência de um grave erro. Portanto, o problema de Aristóteles é determinar a metodologia a ser adotada pelo poeta para que ele possa, através do mito, promover emoções. O procedimento a ser tomado deve levar em conta algumas estratégias que devem originar-se da trama dos fatos da intriga, conforme a necessidade e a verossimilhança: o reconhecimento, a peripécia, o nó e o desenlace.

A *catarse*, termo que o texto aristotélico não esclarece, tornou-se, por essa razão, um dos conceitos mais estudados e debatidos na área da estética, sem que se tenha chegado a uma definição satisfatória. Eudoro de Souza chama a *catarse* de “mistério” (ARISTÓTELES, 1986, p. 98). Sabe-se que Aristóteles emprestou o vocábulo da medicina, onde era empregada para “designar a eliminação dos humores corporais maléficos para restabelecer o equilíbrio próprio da saúde” (MOISÉS, 1974, p. 79) e da religião, onde era vinculada a rituais de purificação. Portanto, nos dois casos, trata-se de um efeito relacionado a aliviar, descarregar, depurar, enfim, a promover uma varredura daquilo que causa desconforto ao ser humano. Trazida para o âmbito da tragédia, representa duas ideias básicas: uma ligada à experiência do espectador diante do infortúnio do herói, de maneira que aprende a distanciá-lo de si; e a segunda, vinculada a uma descarga de tensões a partir da visualização do que ocorre no palco. Portanto, ambas trabalham com a hipótese de aquisição de conhecimento a partir da dor alheia, de um processo de identificação que causa piedade e terror. No entanto, o resultado dessa identificação não está relacionada à ideia de expurgação; se assim fosse, a ação resultaria na eliminação dos próprios efeitos (ARISTÓTELES, 1986, p. 99).

Baseado em duas passagens de Aristóteles (c. IV, que trata da congenialidade do ato de imitar e da apreensão, pelo homem, das primeiras noções a partir da imitação, e do c. IX, em que trata da distinção da Poesia e da História, vendo aquela como universal e esta como particular), Souza percebe a função catártica como estética e gnósica. O conhecimento seria condicionado pela distância existente entre o cognoscente e o cognoscível, no caso, entre

leitor e texto. Observa Souza:

Esta “situação” à distância propicia ao conhecimento de uma realidade, de outro modo cognoscível, determina a função catártica, não como ética fisiológica ou hedonística, mas, sim, como principalmente estética e finalmente gnósica. (ARISTÓTELES, 1986, p. 100)

Portanto, a poesia, para Aristóteles, possui um papel predominantemente formativo pela própria condição do homem como ser que produz conhecimento e dele também necessitar.

Para traçar um paralelo entre Platão e Aristóteles, a partir das ideias que ambos deixaram sobre a arte, é necessário indagar sobre a forma como cada um entende sua produção e recepção. Para Platão, a Retórica é a arte da eloquência e da persuasão; antes de proporcionar o conhecimento voltado para a instalação da virtude, manipula o receptor pelo uso da linguagem, sem levar em conta a verdade e lançando mão do subjetivo quando lhe convém, em detrimento do saber objetivo. Dessa maneira, segundo as palavras atribuídas a Sócrates, a Retórica é a persuasão que infunde a crença, não a ciência. Entendendo a produção sob esse aspecto, haveria, por trás do ato criador, uma espécie de maquinação, com vistas a uma finalidade negativa. Assim, o próprio sujeito se tornaria objeto de investigação, por estar inevitável e continuamente sob suspeita, e o ser humano carregaria em si a faculdade de falar em proveito próprio.

Ao contrário de Platão, Aristóteles vê o ser humano com olhos mais otimistas ao afirmar que é de sua natureza criar e buscar conhecimento. Entende que a Poética constitui uma arte, com objeto próprio, que supõe saber, portanto, tem a necessidade de um especialista para o ato criador; constitui-se, dessa maneira, em uma área de investigação cuja finalidade não é persuadir, mas trazer conforto através da purgação de emoções, da catarse.

Aristóteles, nesse sentido, não rejeita as ideias platônicas, mas, ao praticar um recorte do objeto de estudo, segmentando a filosofia, a ética, a poesia, tem a possibilidade de investigar mais profundamente cada área. Assim, atribui algumas características à poesia, dentre elas a mimese de ações humanas. O valor da poesia, para ele, depende da verossimilhança e da necessidade, aspectos que exigem a engenhosidade do poeta.

Ambos os filósofos preveem, no que diz respeito à recepção, uma espécie de sedução por parte da Retórica ou da forma como a Poesia é executada. A diferença é que, para Platão, por ser a Retórica um discurso destituído de conhecimento, não tem objeto e não visa à justiça, sendo, portanto, maléfico ao ser humano. Tanto é que, em *A República*, propõe que a Poesia seja banida do Estado por ser uma imitação de terceiro grau, conspirando, dessa

maneira, contra a verdade e, assim, contra o conhecimento, só alcançável a partir do plano abstrato da filosofia. Para Aristóteles, a Poesia ocupa um lugar importante na vida do ser humano, na medida em que proporciona prazer, ao agir sobre os sentidos e atingir a alma, a essência humana.

Apesar de todos os pontos de discordância entre as ideias e reflexões dos dois pensadores, é possível constatar uma fase de transição nesse processo. Platão estabelece, com seus diálogos, uma base teórica acerca da Poesia, atribuindo-lhe um conceito e buscando entendê-la tanto a partir de sua criação como de sua função na República. Assim, estudos posteriores, como os de Aristóteles, por exemplo, podem ser construídos a partir de um parâmetro, o que lhes proporciona maior consistência.

A partir dos gregos, os estudos acerca do assunto são retomados incessantemente. Em traços gerais, as reflexões oscilam entre duas questões: a literatura é útil ou inútil? O valor da discussão reside, não em uma palavra definitiva sobre o tema, mas no próprio processo de construção e de reflexão sobre a importância da arte para o homem, pois a própria natureza humana é objeto de análise. Em outras palavras, quando os teóricos discutem a importância ou a função da literatura, perguntam sobre uma necessidade do ser humano.

Nesse sentido, problematizar a função da literatura é sempre uma questão atual e importante, na medida em que estende o debate para o âmbito da sociedade. A teoria da recepção, uma das correntes da teoria da literatura, centra o foco no leitor, problematizando a relação deste com o texto. Dessa maneira, ela se insere no debate sobre a função da arte.

3.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A ÊNFASE NO LEITOR

Na Universidade de Konstanz, Alemanha, no dia 13 de abril de 1967, o professor Hans Robert Jauss, com sua famosa aula inaugural intitulada “O que é e com que fim se estuda História da Literatura” (*Was heisst und zu welchem Ende studiert man Literaturgeschichte*), inaugura o movimento que resultaria em uma importante escola da teoria literária, a Estética da Recepção.

Sob um ponto de vista mais amplo, a conferência de Jauss não se constitui em um episódio isolado ou mesmo revestido de um caráter original. Suas palavras já soam como reflexo de um movimento instituído, que vai em direção a uma mudança de paradigmas. A Europa vive, nos anos 1960, um clima de contestação, tanto política como cultural, com

reflexos no meio intelectual, o principal responsável pelos rumos na Educação. Na medida em que a juventude ocupa espaços importantes nos debates sobre os caminhos do país, velhas tradições são questionadas e, por vezes, abandonadas, o que tem como consequência o surgimento de novas concepções e de uma nova mentalidade, alicerçada em novas bases, na sua maioria de cunho mais social.

A força da juventude se origina e se mostra, em especial, nas universidades, que, assim, são forçadas a rever seus preceitos e a reformular os currículos, que obedecem às ideologias vigentes e que, por essa razão, são o lugar em que elas se concentram e a partir de onde se manifestam. A Universidade de Konstanz, na qual Jauss leciona, foi fundada em 1965. Nasce de uma proposta renovadora, tanto no que diz respeito à forma de estudar, como de ensino e pesquisa. Assim, ao contestar a História da Literatura, reflexo e produto de ideologias do século XIX, como o idealismo e o positivismo, a fala de Jauss corresponde à proposta de sua universidade, insere-se nessa onda de provocações a velhos modelos e alia-se aos que querem construir uma sociedade diferente pelo viés da concepção de um novo e, conseqüentemente, de um outro sujeito.

Jauss retoma aspectos da trajetória da História da Literatura, analisando-os sob a luz do valor do método e de sua finalidade, ora ultrapassada: construir uma identidade nacional. A disciplina, nos últimos 150 anos, vem em crescente decadência, por fatores ligados ao processo histórico. Antes, escrever a história da literatura nacional para chegar a uma individualidade nacional era motivo de orgulho – na sua contemporaneidade já não tem mais valor, daí a má fama que a persegue, e o motivo que leva a que a coloquem em um patamar de conteúdo apenas obrigatório de exames oficiais e, no Ensino Médio, em um caminho de quase aniquilação. O fim da História da Literatura, nos moldes tradicionais, é decretado por um fenômeno sociopolítico: estabelecida uma identidade nacional, a literatura, como instrumento para construir essa identidade, perde o seu prestígio. Nesse processo, abrem-se portas para outras investigações, dentre as quais, a que privilegie também o leitor.

As palavras de Jauss soam mais duras, ao falar do local em que a velha tradição dos estudos literários ainda encontra algum espaço:

No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes de livros da burguesia instruída, burguesia esta que, na falta de um dicionário de literatura mais apropriado, as consulta principalmente para solucionar charadas literárias (JAUSS, 1994, p. 5).

Acentua, em seguida, já não ser segredo algum o fato de muitos filólogos de sua geração, nas universidades, terem substituído as tradicionais aulas de épocas literárias por cursos com um conteúdo sistemático ou centrado em questões históricas específicas. O

mesmo, esclarece, ocorre na produção científica, norteadas por critérios da “estilística, da retórica, da filologia textual, da semântica, da poética e da história das palavras, dos motivos e dos gêneros” (JAUSS, 1994, p. 5).

Ao mesmo tempo em que discorre sobre esse tema, propõe que se renove a história da literatura, priorizando, na análise, o aspecto da recepção em detrimento da produção e da representação. Tradicionalmente, essa disciplina se preocupa em ordenar as obras a partir de dois critérios: ou a partir de “tendências gerais, gêneros e outras categorias”, ou segundo a “cronologia dos grandes autores”, com foco na vida e obra do autor (JAUSS, 1994, p. 6-7).

Assim, nem a História da Literatura, nem as teorias em voga em 1967 (marxistas ou formalistas) dão conta do papel do leitor: a teoria marxista procura demonstrar o sentido da literatura como retrato da realidade social, e a escola formalista compreende a literatura como uma sucessão de sistemas estético-formais desintegrados do processo geral da história. No entanto, Jauss não as renega, mas as acolhe, desafiando-se a encurtar o caminho entre a contemplação histórica e a estética, esta última dando conta apenas do aspecto formal.

Ao perceber que a qualidade e a categoria de uma obra literária resultam de critérios de recepção e de efeito e de sua permanência através do tempo, Hans Robert Jauss dirige seu estudo para os fatores que possam dar conta desse problema. Sua contribuição foi decisiva para a construção dessa nova teoria da literatura, não sendo, dessa maneira, exagero atribuir-se a ele a paternidade da mesma.

Wolfgang Iser, colega de Jauss na universidade alemã, é usualmente relacionado a um grupo denominado de *Reader-Response Criticism*, cujos integrantes veem o texto como um produtor de efeito estético no leitor (ZILBERMAN, 1989, p. 24-28). Entretanto, também tem valorável contribuição na teoria da Estética da Recepção, mormente com a questão do efeito estético, que se desdobra na estrutura de apelo do texto e na concepção do leitor implícito (ISER, 1999). A estrutura concebida como apelativa tem sua origem em Roman Ingarden, que apregoa a existência de pontos de indeterminação no texto literário que devem ser preenchidos pelo leitor (INGARDEN, 1965). O processo de leitura, nessa concepção, exige um esforço no sentido de reduzir as ambiguidades ou aceitar a multiplicidade de significados que se apresentam a partir da linguagem.

Os vazios, oriundos da impossibilidade de a linguagem de expressar de forma completa tudo o que se propõe a dizer, aliado ao fato de o escritor construir uma estrutura de texto lacunar, compromete o leitor a dialogar com ele, objetivando antecipar situações e eventos de personagens para, assim, sanar dúvidas em relação ao dito e buscar um significado para o que lê (ISER, 1999).

Esse tipo de texto, com uma estrutura porosa, instaura um leitor, a quem Iser denomina de “implícito”. O leitor implícito, tal qual o concebe o professor, não se refere “a um leitor individual, empírico ou ideal, do texto literário” (ISER, 1999, p. 38), mas resulta de uma estrutura que tem certo domínio sobre quem lê, orientando-o para determinadas respostas.

Wolfgang Iser, nesse sentido, dá, com sua teoria da estrutura apelativa do texto e com a concepção do leitor implícito, uma contribuição decisiva para o fortalecimento da Estética da Recepção.

Embora os nomes de Jauss e Iser estejam intimamente ligados à Estética da Recepção, os estudos de ambos não se dão de forma paralela; enquanto a teoria elaborada pelo primeiro está mais vinculada à atualização histórica da obra e à recepção coletiva de um público-leitor, Iser privilegia o estudo da recepção implícita e a atualização pelo preenchimento dos vazios.

3.2.1 A atualização histórica da obra e a recepção coletiva

A questão da atualização histórica da obra constitui a primeira das sete teses elaboradas por Jauss e apresentadas em sua conferência. Ao direcionar o foco para o leitor, ou seja, para a recepção, leva em conta a subjetividade da obra no momento em que ela é lida, pelo fato de o leitor não ser o mesmo, nem em um plano diacrônico nem sincrônico. Leitores de uma mesma época recebem de maneira diferente uma mesma obra por terem vivências e percursos de leitura variados; leitores em épocas distintas igualmente constroem diferentes leituras motivadas por aspectos que dizem respeito especialmente aos fatores sociais. Dessa maneira, para Jauss, “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto” (JAUSS, 1994, p. 25). Em outras palavras, os textos literários são atualizados constantemente pelo leitor. Assim sendo, a história da literatura, na medida em que leva em conta fatos literários e percebe apenas o contexto em que surge a obra, trabalha com uma perspectiva reducionista. Ao incluir o componente da qualidade estética do texto literário, Jauss rompe com esse limite e promove um espaço para o leitor, destinatário de qualquer produto artístico.

A historicidade da literatura se constrói pelo “experienciar dinâmico da obra literária por parte do leitor” (JAUSS, 1994, p. 24). A obra, sendo resultado e produto de determinada

época, institui-se, para Jauss, no processo de recepção, como um objeto artístico passível de constantes atualizações por parte do leitor, ou, inclusive, ser referencial (de aceitação ou negação) para os autores.

O conceito “horizonte de expectativa” foi criado por Jauss para designar o movimento que o leitor faz, ao experienciar o texto literário a partir do conhecimento prévio que já possui e a partir do qual realiza a leitura. Esse conhecimento diz respeito tanto à temática que é abordada no texto quanto aos elementos estruturais e da própria identificação da linguagem poética. Assim, o processo de recepção se dá de uma forma bastante diferenciada entre um leitor iniciante e um leitor experiente. Em ambos existe o horizonte de expectativas; no entanto, para um leitor contemporâneo experiente, um texto de Machado de Assis, por exemplo, adquire uma importância muito maior que para um leitor inexperiente, em função do conhecimento prévio responsável pelo horizonte de expectativas. Em outras palavras, o efeito provocado naquele que recebe o texto pode ser de maior ou menor grau. O leitor que conhece pela primeira vez um texto, no entanto, não o recebe em um vazio, ou seja, ele não se constitui em uma novidade absoluta; ao sugerir, suscitar, incitar, ele cria nesse leitor uma expectativa que vai determinar a leitura. O texto, assim, se torna “ele próprio um momento dessa experiência” (JAUSS, 1994, p. 28).

Como o conceito “horizonte de expectativa” está ligado a normas e valores que caracterizam o indivíduo de uma determinada época, ele é mutável, assim como a própria sociedade, que é dinâmica.

O efeito ao qual se refere Jauss diz respeito ao estético, e é determinado pelo critério da recepção, pela forma que é recebida pelo público leitor em determinada época, presente ou posterior à sua aparição:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético.

O caráter artístico de uma obra, assim, é determinado pela distância que se estabelece entre o que o leitor já sabe, e que constitui o seu horizonte de expectativas, e a obra, que exige dele um novo posicionamento, uma mudança de horizonte. A qualidade de uma obra resulta, portanto, do efeito produzido no leitor, e não mais de fatores ligados ao momento histórico de sua produção, nem a questões biográficas ou a fenômenos característicos de um gênero na linha do tempo. Esse efeito, no entanto, é caracterizado por uma quebra, por uma mudança do que já é conhecido; se a obra somente atende às expectativas, não levando o leitor pelo caminho do desconhecido, ela não é arte e não se legitima para permanecer no tempo.

Baseado nesta percepção há que se considerar dois grupos de obras: um, formado por aquelas que carregam valor estético por romperem parcialmente as expectativas do leitor, levando-o a novas experiências; outro, que engloba as obras que rompem completamente as expectativas, a ponto de não formarem um público no momento de sua aparição, mas somente tempos depois. Jauss cita, como exemplo desse segundo tipo, *Madame Bovary*, de Gustav Flaubert, que, na época de seu surgimento, foi bem recebido por apenas um pequeno círculo de pessoas, especialmente em função de sua forma, consideravelmente inovadora.

Além do valor estético, Jauss trata do valor histórico de uma obra. A historicidade do texto é obtida através da relação entre dois momentos distintos do percurso histórico. Diferente da concepção da obra obtida pela análise do estilo de época, aqui se possibilita traçar um paralelo a partir de sua recepção em um dado momento do passado e do presente. A resposta se obtém através da observação do horizonte de expectativas a que a obra atende no passado e a que atende no presente. Esse modelo articula, dessa maneira, uma libertação das obras de um determinado período, alargando-lhe infinitamente suas fronteiras pelo tempo.

Aliás, Picasso já afirmara:

Para mim, não há passado nem futuro em arte. Se uma obra de arte não pode existir sempre no presente, não pode ser levada em consideração. A arte dos gregos, a dos egípcios, a dos grandes pintores que viveram em outras épocas, não são artes do passado; talvez estejam mais vivas hoje do que nunca (*apud* Boorstin 1995, epígrafe inicial).

Jauss, na quinta, sexta e sétima tese (JAUSS, 1994, p. 41-57), ao apresentar uma metodologia para o estudo do texto literário, trata dos aspectos diacrônico e sincrônico da obra. O primeiro (quinta tese) diz respeito à recepção da obra ao longo do tempo, prevendo uma relação entre leituras do presente e passadas. O valor de uma obra pode variar ao longo do tempo; assim, prevê que a sua recepção jamais é linear. O impacto no momento do aparecimento pode se dissolver com o tempo, assim como pode não se dar de imediato mas em momento(s) posterior(es). A análise diacrônica da obra aponta para uma categoria histórica:

O novo torna-se também categoria histórica quando se conduz a análise diacrônica da literatura até a questão acerca das quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve de percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário (JAUSS, 1994, p. 45).

Contemplado o aspecto diacrônico, avança-se na mera classificação das obras

literárias em uma sequência cronológica de fatos literários, dada a importância que se atribui, também, ao que a constitui como resultado de um processo histórico.

Em relação à sincronia (sexta tese), citando Siegfried Kracauer, para quem o simultâneo e o não simultâneo coexistem, Jauss aponta para a necessidade e a possibilidade de se aplicar essa percepção na análise da literatura, realizando cortes, para se alcançar o caráter histórico. O objetivo, ao se estabelecer uma comparação entre as obras de uma determinada época, é alcançar pontos de articulação entre elas com o fim de elaborar e verificar a evolução literária. Jauss afirma que a “historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia” (JAUSS, 1994, p. 48), na medida em que é aí que se promove a compreensão total da obra.

Portanto, para Jauss, em função das vivências do público leitor, é possível que ele estabeleça um vínculo com obras do passado, atualizando-as, de forma com que a recepção se torne um fato social e histórico.

3.2.2 Efeito estético, recepção implícita e preenchimento de vazios

Wolfgang Iser afirma já não ser possível conceber uma teoria do texto literário sem o estudo do leitor, uma vez que é através dele que o texto alcança seu “pleno sentido” (ISER, 1996, p. 71). Para defender o seu ponto de vista, concebe a “Teoria do Efeito Estético”, construída paralelamente à teoria da recepção.

Para tal, vale-se de duas grandes áreas: a sociologia e a psicologia. A primeira dá conta das questões que dizem respeito ao fator da construção de conhecimento; a segunda, das que envolvem a parte imagética na recepção e do fenômeno da comunicação. Além disso, a Pragmática é incorporada à teoria iseriana na medida em que o teórico alemão precisa valer-se dos fundamentos desse campo para alinhar o processo de interação leitor/texto.

A relevância dessas contribuições pode ser verificada no momento em que Iser remete à noção de construtivismo, corrente teórica que prevê o conhecimento como resultado da interação entre homem e meio. Concebe o ser humano como receptor de estímulos externos e em posição de abertura a eles, manifestando-se através de reações que levam à construção do conhecimento.

Assim, a aquisição de conhecimento, para Iser, está vinculada à tríade indivíduo, linguagem e sociedade. O indivíduo, em sociedade, se vale da linguagem para manifestar-se a

respeito da realidade. É ela a primeira instituição que promove a interação entre os indivíduos desde o primeiro núcleo social, que é a família. Aproxima-os, portanto, da sociedade, na medida em que é meio de interação. Assim sendo, é através da linguagem que o indivíduo percebe a si próprio e os outros, ou seja, constrói-se como ser individual e social. Por esse motivo, não se podem conceber essas três instâncias isoladamente:

a indissociabilidade entre sujeito, linguagem e sociedade repercute em postulados construtivistas na configuração da realidade da ficção, na forma de interferência do leitor na realização da obra e no entendimento do que se denomina percepção imagética da linguagem (BORBA, 2003, p. 22).

Quando se promove a linguagem à instituição capaz de fazer com que o ser humano perceba a si e ao outro, também é a ela que se designa o papel de agente que promove a percepção do outro que é objeto, ou seja, o texto literário pelo leitor. Ao estabelecer esse vínculo, ocorre um contrato entre leitor e texto: o primeiro sai da condição de leitor real e assume a condição de leitor implícito, que tanto pode se identificar ou se distanciar do escrito.

O leitor implícito, apesar de constructo do texto, não é limitado na sua interação, fator que permite com que ele avance ou recue diante das informações que lhe são oferecidas. Estabelece-se uma tensão nessa interação, pela expectativa que se cria no leitor no sentido de encontrar, ou não, contemplado no texto o seu universo particular de valores. O significado da leitura resulta do cruzamento de perspectivas entre leitor e texto; ele provém “ das ocorrências entre os signos textuais e os atos de compreensão do leitor” (BORBA, 2003, p. 29).

A teoria de Iser intenta compreender a literatura no momento em que o leitor com ela interage; isso é inovador, na medida em que foge do que vinha se estudando até então, segundo as normas clássicas de interpretação, e que não prevê uma constante mudança de percepção imagética.

A teoria de Iser está baseada em princípios e conceitos essenciais para a compreensão de sua teoria. O primeiro diz respeito ao texto literário em si, que possui uma estrutura comunicacional capaz de suscitar, no leitor, uma vivência estética, ou seja, a vivência de um efeito de significado, resultado de uma interferência baseada em princípios da Pragmática. O teórico alemão destrói as dicotomias ficção/realidade e sujeito/objeto. A primeira, por conceber a ficção como um meio para falar da realidade; a segunda, por perceber entre leitor e texto (objeto) uma interação, e não uma relação tão somente. Nesses termos, abre-se um espaço de enfrentamento entre os dois mundos, o do leitor, construído a partir de suas vivências, e o posto no mundo da literatura. O produto desse enfrentamento é uma nova concepção do contexto.

Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba, ao interpretar a teoria do efeito estético de Iser, afirma:

Quando o leitor, em implicitude, preenche os pontos de indeterminação, é capaz de construir um sentido para a obra, fazendo com que a experiência da alteridade resulte em tomada de consciência de sua inserção social (BORBA, 2003, p. 16).

Portanto, o movimento do leitor dirige-se ao preenchimento de um vazio, indicado por implícitos, e, a partir dessa atividade de construção, construir-se através de uma experimentação do outro.

Para dar conta do que se espera dele a partir de uma estética da recepção, Iser cria o conceito de um leitor que não é real, como até então se vinha fazendo. O “leitor implícito” de Iser emerge do próprio texto: “ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece” (ISER, 1996, p. 71). Dessa maneira, funda-se na estrutura do texto, que pressupõe a presença do receptor. Nos casos em que o texto faz pouco caso do receptor, ou até mesmo o exclui a partir das estratégias eleitas, ele se apresenta a partir das estruturas de efeito.

Nessas condições, “todo texto literário oferece determinados papéis a seus possíveis receptores” (ISER, 1996, p. 73), sendo que estes são definidos pela estrutura do texto e pela estrutura do ato, ambos intimamente relacionados. A estrutura diz respeito à representação de uma perspectiva de mundo criada pelo autor. No entanto, não é somente uma perspectiva de mundo do autor que emerge no texto dele. Para Iser, o romance é um bom exemplo desse fenômeno, por trazer várias perspectivas principais, construídas pelo narrador, pelas personagens, pelo enredo e pela ficção do leitor. Essas perspectivas devem convergir para um mesmo ponto, construindo um quadro comum de referência.

Diante dessa constelação, o leitor é obrigado a tomar uma posição, a assumir um ponto de vista, que não é arbitrário por resultar da perspectiva interna do texto. Uma vez imbuído do ponto de vista esquematizado no texto, o leitor é capaz de perceber perspectivas divergentes e enquadrá-las em um sistema.

Quando da elaboração do texto, o autor trabalha com dois planos: o da ficção do leitor e o do seu papel. Assim, é possível admitir que a estratégia de promover o leitor à condição de participante ativo na construção do texto e, por conseguinte, de atribuir-lhe um sentido, é inerente ao próprio texto.

A teoria de Iser, centrada na própria concepção de texto, vai nessa direção. Para o teórico, é através do jogo que o texto propõe que está centrado todo o movimento realizado pelo leitor em busca do significado do que lê.

O jogo, na concepção iseriana, é resultado de uma duplicação do significante, em que a referencialidade primária é suspensa, dando lugar a algo que ainda não existe:

Como o significante não significa mais o que é designado, o não-mais-significar se torna um designar, proporcionando a existência do que ainda não existe (ISER, 1996, p.304).

Na abertura para a emergência do que ainda não existe, explica, procede-se à ativação do imaginário. Quando o significante não significa mais o que lhe era designado, proporciona as condições para que a imaginação entre em cena, buscando uma nova referencialidade no espaço do não existente (*Gegenwendingkeit*).

Em Bateson (1904-1980), Iser busca os conceitos de mapa e território, a fim de esclarecer os espaços do significante²³. Na concepção geográfica, o mapa é uma construção abstrata de algo que existe no concreto (território). Bateson transfere esses conceitos para a linguagem, observando que mapa é a verdade construída (*Abbild*) de diferentes percepções de uma referencialidade. No jogo, com a duplicação do significante, esse território é descartado, o que tem como consequência o alto grau de subjetividade daquilo que pensamos e somos, porque surgem contornos de território, portanto, imagens.

Nesse sentido, Iser vê na relação de autor, texto e leitor um “processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (*in*: COSTA LIMA, 2002, p. 105). Assim, estabelece-se um conflito com a noção tradicional de representação, em que a obra apenas se referia a uma realidade preestabelecida. Aqui, pelo contrário, caracteriza-se a obra a partir do performativo, em que prevalece a ação de realizar, de criar. Essa criação, conforme Iser, está intimamente realizada ao jogo, em que a inter-relação entre as instâncias envolvidas (autor-texto-leitor) permitiriam uma dinâmica que levasse a um “resultado final” (*in*: COSTA LIMA, 2002, p. 107). O texto, nessa concepção, equivale ao campo de jogo, lugar em que autores e leitores realizam uma ação. Por um lado, está o ato de criação, munido de intencionalidade e, de outro, um leitor imbuído da tarefa de interpretar, de identificar o mundo trazido pelo texto. É, dessa maneira, possível antecipar que, em se tratando de um jogo proposto pelo autor, haja mecanismos, não de combate, mas carregados de certo grau de desafio que dificultem a interferência do leitor, ou seja, para usar as palavras de Iser, para imaginar e interpretar o mundo apresentado pelo texto. A partir disso, o desafio do leitor é o de levantar inúmeras hipóteses do que é possível identificar no texto; à medida que faz esse exercício, também transgride os limites do mundo referencial apresentado, transformando-o. Isso somente é

²³ Por sua vez, Gregory Bateson tomou emprestada a relação de mapa e território de S. Korzybski (*Science and Sanity*, 1941).

possível em função da arquitetura do texto, elaborada de tal forma que seja possível preencher vazios – é o que denominamos acima de “mecanismos de desafio”.

Pelo simples fato de o mundo apresentado pelo texto ser de caráter ficcional, há um pacto, um contrato entre autor e leitor, em que ambos não concebem o apresentado como realidade de fato, mas como um mundo encenado. Em função disso, para Iser, há vários níveis imbricados no texto, tanto extratextualmente (autor/mundo e texto/outros textos) como intratextualmente (entre itens extratextuais e constelações semânticas do texto) e na relação entre texto e leitor (entre atitudes naturais do leitor e as que se exigem que ele adote e entre o que é denotado e o que essa denotação pretende transgredir). Esses níveis são constituidores do espaço vazio e, conseqüentemente, responsáveis pela dinamização do jogo. A realidade apresentada não se esgota no texto, mas aponta para um imaginário que encontra no leitor o seu espaço.

A recepção, assim, não se caracteriza exclusivamente como um processo semântico, mas de experimentação do imaginário posto no texto. É produzido, na consciência do leitor, o objeto imaginário a partir de elementos da estrutura quando e na medida em que a obra se converte em objeto estético.

Portanto, o fictício, o desvio do real, é a constituição de um imaginário com elementos do real que se realiza na ficção. A posição do leitor diante desse imaginário é o pretender-se capaz de dar um significado, que Iser denomina de “suplemento” (COSTA LIMA, 2002, p. 109). Esse suplemento, por sua vez, tido como resultado do jogo, nega um significado prévio ao jogo. Além disso, quando gerado, determina diferentes desempenhos por parte dos leitores na recepção.

Iser percebe no texto (espaço entre autor e leitor) três níveis: o estrutural, o funcional e o interpretativo (COSTA LIMA, 2002, p. 109). O primeiro, conforme ele, é responsável pela conversão do texto de um ato mimético em um performativo, tendo como resultado os espaços do texto. O funcional explica sua meta e o interpretativo pergunta por que o leitor joga e por que precisa jogar.

Nessa perspectiva, deve-se substituir a pergunta acerca do que significa determinado texto pela sobre “o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (ISER, 1996, p. 53).

O processo de leitura deve levar em conta a particularidade de cada texto e de cada leitor. O texto, uma vez concebido pelo autor e colocado à disposição de um público, não existe enquanto objeto artístico antes que alguém o leia. Essa leitura deve ser compreendida

como um momento de fuga do leitor de sua vida cotidiana²⁴. O real dessa vida o mantém sob seu domínio; desse lugar ele sai eventualmente para outras esferas, comumente da arte e da religião. Após essa incursão em outras realidades, “a consciência sempre retorna à realidade dominante como se voltasse de uma excursão” (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 43).

3.3 DIREITO: À LITERATURA E À HUMANIZAÇÃO

A literatura, mesmo que não criada para ensinar, diante da reconhecida incompletude humana no que se refere ao seu caráter e à sua vontade inata de aprender e de apreender, encontra solo fértil para a sua instalação como fonte de conhecimento.

A potencialidade resulta do fato de a literatura beber da própria condição humana. O texto literário, ao se instalar em um universo ficcional, é um fenômeno da linguagem que se movimenta em direção a fenômenos sócio-históricos e culturais. Portanto, ao tratar de questões caras ao ser humano, como sentimentos, frustrações, decepções, sonhos, angústias, através de representações simbólicas frutos da imaginação do artista, qualifica-se a dialogar com ele. A partir desse diálogo, quando o leitor transfere as palavras da materialidade do veículo para sua interioridade e as transforma em parte de sua vida (SARAIVA, 2006, p. 35), enriquece-se e alimenta-se da vida a favor da própria vida. Como diz Bettelheim,

Se gostamos de ler, os livros enriquecem nossas vidas como nada mais é capaz de fazer. Alguns lançam nova luz sobre problemas que nos exasperam, outros abrem novas visões do mundo, do homem em geral e – o que é mais importante – de nós mesmos (BETTELHEIM, 1990, p. 25).

Nessa perspectiva, reconhecendo na literatura uma potencialidade de falar do ser humano ao ser humano, enriquecendo sua visão de si mesmo e do mundo que o cerca, Antonio Candido escreveu um ensaio intitulado *A literatura e a formação do homem*. O texto foi originalmente apresentado em uma conferência na XXIV Reunião Anual da SBPC, em 1972, quando o Estruturalismo ainda tinha um considerável espaço nas pesquisas literárias.

Nele, o autor debruça-se sobre a questão da propensão que a literatura tem de humanizar, isto é, de confirmar a humanidade do homem. Alerta, inicialmente, que falar em função da literatura não está muito na moda, visto que, com a escola estruturalista, o foco se volta para a estrutura. Argumenta que o estudo dessa é mais estático, ao contrário do estudo

²⁴ Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba busca nos sociólogos Peter Berger e Thomas Luckmann o termo “vida cotidiana” para explicar os conceitos de realidade trabalhados em Iser.

da função, que estabelece uma cadeia: atuação, processo, sucessão, história. Essa dinamicidade, conforme Candido, evoca uma “ideia de pertinência e de adequação à finalidade” (CANDIDO, 2002, p. 78), o que está próximo à noção de valor, aspecto relevante para os estruturalistas. Assim, vê o debate sobre a função da literatura como um movimento paralelo e complementar, mas não excludente do estruturalismo. A ideia de complementaridade dos enfoques resulta em um estudo mais íntegro do objeto, tendo a antropologia e a linguística como afins, de acordo com o que prevê o estruturalismo contemporâneo.

A literatura, percebida como experiência humana, leva o leitor a elementos contextuais, que, da mesma forma como a estrutura, “nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino” (CANDIDO, 2002, p. 79).

Para Candido, a obra literária permite duas investigações: por um lado, a analítica, tendo como objeto a estrutura e, por outro, a crítica, tendo o conteúdo da projeção de problemas individuais e sociais, que dão lastro às obras e amarram-nas ao mundo onde vivemos (CANDIDO, 2002, p. 79). Essa última dimensão dá conta do valor e da função da obra literária.

O ser humano necessita de produção e de fruição da literatura: é “uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 2002, p. 79), que aparece ao lado de suas outras necessidades mais elementares.

A ficção aparece sob várias formas, desde a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão, até as narrativas mais extensas ou bem elaboradas. Assim, de alguma maneira e sob as mais variadas roupagens, seja na oralidade ou pela escrita, a ficção faz parte do mundo de todas as pessoas, independentemente de grau de instrução, idade, classe social ou sexo, atendendo a essa necessidade primária. “Ninguém pode passar um dia sem consumi-la” (CANDIDO, 2002, p. 81), diz Candido, o que justifica o interesse pelo seu estudo a partir da função.

A função, conforme o autor, pode ser pensada a partir do vínculo entre a fantasia e o contexto, pois aquela nunca aparece em estado puro, mas com elementos oriundos deste. Cita os mitos, lendas e contos, que tentam explicar através do fictício grandes e seculares questões humanas, como o surgimento do homem e a razão de sua vida, individual ou em sociedade. Levanta como interrogação a possibilidade de intersecção entre a ficção e a ciência, que pode constituir uma investigação lateral da função. Cita Bachelard e seu estudo acerca do devaneio, uma imaginação criadora, motivada por fatores externos, que se resumem nos quatro elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. Para Candido, esse fato ilustra a “função

integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (CANDIDO, 2002, p. 82). Esse fenômeno da necessidade de ficção também evidencia a profundidade com que as criações podem atuar de modo sub- e inconsciente no ser humano. Candido vale-se da palavra “inculcamento” (CANDIDO, 2002, p. 82) para explicar essa potencialidade da literatura de impregnar-se no ser sem que ele se aperceba disso.

Nesse ponto, o crítico, ao tentar esclarecer a forma com que a literatura pode agir no ser humano, encaminha seu pensamento em direção ao ponto central do ensaio, o de defender a capacidade que o texto ficcional tem de formar o homem. Por essa razão, possivelmente, o cuidado em esclarecer e, ao mesmo tempo, sublinhar alguns pontos essenciais. Faz isso ao falar da potencialidade da literatura de penetrar incessantemente no ser humano: “Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 2002, p. 82). Dessa maneira, levanta a hipótese de que a criação humana no campo ficcional pode atuar na formação da criança e do adolescente tanto quanto a família e a escola. No entanto, observa que o nível em que se dá essa formação (ou educação) transcende o estritamente pedagógico, cujos pressupostos partem de uma dimensão ideológica que costuma ver a literatura segundo a tríade do Verdadeiro, do Bom e do Belo. Ela vai muito além disso, ao afirmar e defender a ideia de que ela “age com o impacto indiscriminado da vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Essa potencialidade do texto, conforme o crítico, é responsável pelos movimentos de encantamento e temeridade que suscita nos moralistas e nos educadores. Se, por um lado, ela pode servir de instrumento para a defesa de uma ideologia, por outro, pode ser fonte de perversão e subversão. Resultam, desse fator, desde Platão, iniciativas de defesa e combate ao texto literário, não raramente, inclusive, com a instauração de comissões com o objetivo de censurar as obras consideradas perniciosas à política instaurada, no sentido de garantir um pensamento único capaz de legitimar o poder vigente pela força.²⁵

A força que emerge do texto literário, no entanto, é tão grande que mesmo as obras consideradas “boas” para a formação do bom indivíduo podem provocar reações indesejáveis. Como exemplo, Candido cita obras com componentes eróticos, mas que jamais foram banidas, como a *Ilíada*, a *Eneida*, os *Lusíadas*, entre outras. Diante desse paradoxo que a

²⁵ No Brasil, em termos de ensino médio, isso pode ser verificado desde a época jesuítica, através da *Ratio Studiorum*, até 1988 (quando a Constituição acaba de forma definitiva com a Censura), com um breve intervalo no governo de Juscelino Kubitschek.

literatura instala, servindo, por um lado, para elevar e edificar segundo padrões oficiais e, por outro, como instrumento de iniciação à vida, ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2002, p. 83).

Sob essa ótica, apesar das mais rígidas censuras instaladas, a literatura jamais deixou de cumprir sua função, em maior ou menor grau, pela sua capacidade de acomodar a dualidade da vida. Presente nas classes escolares, ela suscita a imaginação dos alunos, agindo como fonte inesgotável de conhecimento e formando personalidades.

A partir da constatação de que a literatura serve tanto para atender a uma necessidade universal à fantasia como para contribuir com a formação da personalidade, Candido se pergunta se a ela também pode ser atribuída a função de “conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 2002, p. 85). Não se trata, esclarece, de optar por uma em detrimento das outras, mas de identificar o aspecto dominante e mais característico da obra literária. Diante disso, é possível “abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 2002, p. 85-86). Cita, como exemplo, vários momentos literários que apresentaram aspectos sociais capazes de retratar uma época e assinala o objetivo do ensaio, mostrar a função humanizadora e alienadora da literatura, de acordo com o aspecto ou o autor em questão.

Antonio Candido vale-se do Regionalismo, apesar de reconhecer que a tendência é promover sua morte. Justifica sua opção em defesa desse movimento, alegando que, enquanto houver subdesenvolvimento, o escritor será levado a tratar de temáticas rústicas, tendo o cuidado, no entanto, de modificar e adaptar as formas grosseiras até levá-las à dissolução nos temas universais ou, como no caso de Guimarães Rosa, elevá-las a um requinte dispensado normalmente a temas urbanos, o que constituiria um “super-Regionalismo” (CANDIDO, 2002, p. 87).

Para Candido, a tensão que se estabelece entre tema e linguagem nas obras do Regionalismo são definidoras de seu caráter alienante ou formativo. Por um lado, há, como no caso de Coelho Neto (1864-1934), um discurso indireto culto e um discurso direto que reproduz não só o vocabulário e a sintaxe, mas também o aspecto fônico da linguagem do homem interiorano. Essa maneira de escrever apresenta uma personagem inculta com requintes de pitoresco ao mesmo tempo em que reproduz o distanciamento entre a personagem em relação ao seu narrador, ou, no plano do real, entre o homem do campo e o homem da cidade.

O objetivo do Regionalismo não era esse, mas o de recuperar o homem marginalizado, colocando-o no seu lugar de direito, o que se traduziu em um humanismo. Isso, conforme Candido, é possível quando as temáticas rurais são trabalhadas sem se colocar as personagens que as representam em situação de alienação, através de uma “solução linguística adequada” (CANDIDO, 2002, p. 90). Decorre, então, dessa solução, o fato de a obra ter sentido humanizador ou retificador, ou da representação ser humanizada ou desumanizada.

Como contraponto a Coelho Neto, Candido apresenta o escritor gaúcho Simões Lopes Neto (1865-1916), contemporâneo daquele, cujo narrador em primeira pessoa, Blau Nunes, é identificado com a realidade rural, dissolvendo-se nela e, assim, anulando a distância entre os dois mundos encontrados no escritor maranhense. Dessa maneira, a personagem do interior “deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor” (CANDIDO, 2002, p. 91).

O que caracteriza o texto de Lopes Neto como regionalista são elementos da cultura rio-grandense: “certos vocábulos reveladores e ligeiras deformações prosódicas” (CANDIDO, 2002, p. 92), responsáveis pela construção de um falar gaúcho, de um estilo de linguagem esteticamente válido. Assim, o autor traz o universo da personagem rústica para um ambiente civilizado, o que garante com que seu leitor

nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão de realidade (CANDIDO, 2002, p. 92)

O que garante (ou não), em primeira instância, a formação do leitor através do texto literário é a condição que o autor cria, através de elementos da linguagem, para que aquele possa se identificar com a personagem e reconhecer no mundo dela (fictício) elementos de sua própria vida.

Apesar da não referencialidade imediata do signo literário com o contexto, a matéria-prima da literatura é a vida humana, seja ela nos aspectos emocional e sentimental, portanto, individual, seja na sua projeção social. Isso faz com que temas como o amor, por exemplo, ou a morte, específicos da esfera existencial, sejam tão recorrentes no universo literário. Além disso, constroem-se, na maioria das vezes, enredos caracterizados por relações sociais em que afloram, a partir de características individuais, desajustes, desentendimentos, tensões ou, ainda, o inverso, em que harmonia, compreensão, afeto são a base do convívio humano.

No universo literário, portanto ficcional, criado com mãos hábeis no trato da

linguagem, podem emergir perguntas profundas a respeito do ser humano, de sua vida na terra, do sentido de sua existência, da possibilidade de transcendência, sobre Deus (ou deuses), sobre destino, enfim, sobre aspectos que marcam sua trajetória.

Isso justifica a necessidade de o homem mergulhar constantemente em um universo fictício. É lá que ele vai buscar elementos que o ajudem a responder a questões que se anunciam a ele diuturnamente.

A forma é importante para que o texto ganhe o leitor e possa se colocar na condição de objeto humanizador. O termo humanizar pode receber diversas atribuições, que se estendem desde a concepção de “tornar dócil”, até o que se correlaciona com preparação para a vida e o exercício pleno da cidadania. O conceito que Candido atribui a humanizar dialoga com esta última. Para ele, humanizar é

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. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Portanto, humanizar-se relaciona-se às instâncias intelectual (reflexão, conhecimento), social, emocional e perceptiva. Tornar-se mais humano, para Candido, significa crescer nos aspectos relativos ao conhecimento, na aquisição (ou construção) do saber, e, conseqüentemente, na capacidade de reflexão. Além disso, também implica a disposição para o bom convívio social, que pressupõe qualidade na relação com o outro, facilitada por virtudes como cordialidade, generosidade, entre outras. Um terceiro elemento diz respeito ao aspecto emocional, em um aperfeiçoamento dos estados internos. O resultado disso consiste em adquirir um controle melhor diante de situações adversas, uma vez que o estado emocional está diretamente ligado às reações do organismo frente às mais diversas circunstâncias da vida. Outra manifestação do humano, no seu entender, está na capacidade de se inserir nos obstáculos da vida, ou seja, na habilidade de se confrontar e, assim, de conseguir lidar e viver bem apesar de todos os possíveis momentos de dificuldade. Aliada a esse fator, está a aptidão em compreender que viver traz em si o status da complexidade. Por último, enumera o senso da beleza e o cultivo do humor como relevantes no processo de humanização.

Todos esses aspectos, ele sintetiza em três palavras: natureza, sociedade, semelhante, sendo que a função da literatura reside na capacidade que ela tem de desenvolver no leitor a “quota de humanidade” para compreender e estar mais aberto para essas três instâncias.

Essa função não se soma às tradicionais (catártica, estética, lúdica, cognitiva) e nem as exclui, mas abrange a todas. Dessa maneira, a finalidade de humanização pode ser vista como a justificativa para a existência da literatura, englobando as demais funções e delas dependendo para alcançar seu propósito.

Quando Aristóteles enaltece a tragédia, atribuindo-lhe o propósito da catarse, refere-se a um processo de humanização, pois o efeito do fenômeno é a purificação de emoções (terror e piedade). A função estética resulta do ato de compartilhar do processo de construção do texto literário, que se dispõe diante do leitor como passível de apreciação, portanto, nesse pacto entre autor-texto-leitor, confirma-se a humanização. O mesmo ocorre com a função lúdica, porque há uma necessidade do ser humano de brincar, de se divertir, de jogar. No momento em que autor e leitor firmam um pacto em torno do fictício, o texto provoca emoções agradáveis, distração, sem qualquer utilidade prática, mas estreitamente ligadas à humanização. A função cognitiva diz respeito ao reconhecimento; ocorre quando o texto literário funciona como um elemento revelador de uma verdade que está encoberta, escondida, mas decifrável. Essa verdade pode ser individual ou social e funciona como um espelho no qual o leitor se vê, com suas virtudes e seus defeitos.

A contemporaneidade é marcada por experiências desumanizadoras. Antônio Candido fala em barbárie: “Todos sabemos que nossa época é profundamente bárbara” (CANDIDO, 2004, p. 170). No entanto, ele também percebe que essa barbárie é ligada ao “máximo de civilização”, uma vez que se tem à disposição todas as condições técnicas para reverter o quadro e solucionar problemas emblemáticos da vida. Comparando a época atual à passada, conclui que “chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza”, o que poderia viabilizar o fim da fome no mundo, caso não fosse a irracionalidade do comportamento do ser humano, responsável por um aumento cada vez maior da exclusão. Não se confirma, portanto, o ideal dos utopistas, que acreditavam que, derrubados alguns obstáculos como a ignorância e os governos despóticos, seria possível chegar a um mundo mais humano.

Candido percebe, também, um quadro que deve ser tomado com otimismo, mas que diverge da perspectiva dos utopistas, uma vez que não concebe uma sociedade ideal, mas prevê um “máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história”. Enquadra, aí, os movimentos pelos direitos humanos. Outro fator positivo reside no fato de que, apesar do crescimento da barbárie, esta já não é mais elogiada por setores da sociedade. Cita o tribunal de Nürenberg, que mostrou

que já não é admissível a um general vitorioso mandar fazer inscrições dizendo que construiu uma pirâmide com as cabeças dos inimigos mortos, ou que mandou cobrir as muralhas de Nínive com as suas peles escorchadas (CANDIDO, 2004, p. 170, 171).

Ele complementa, afirmando que, no presente, até são praticados atos parecidos ou piores do que as barbáries do passado. No entanto, na medida em que elas não são celebradas como algo positivo, deixam de ser compreendidas como um fenômeno natural, inerente à sociedade, e ganham uma conotação de transgressão. Outro aspecto positivo vincula-se à mudança de comportamento das classes dominantes, em que se percebe um sentimento de culpa e de medo em suas atitudes em relação às classes pobres. O mesmo ocorre com o empresariado e a classe política, quando, em seus discursos, “aludem à sua posição ideológica ou aos problemas sociais”. Para Candido, se, na prática, a mudança não ocorre, pelo menos a posição que se toma nos pronunciamentos resulta de um constrangimento da injustiça social, e a insensibilidade em relação a ela não pode mais ser disfarçada para não comprometer a imagem dessas classes dominantes, visto que as desgraças são apresentadas nos meios de comunicação. Conclui o raciocínio, afirmando que

De um ângulo otimista, tudo isso poderia ser encarado como manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização. Nesse sentido, talvez se possa falar de um progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância (CANDIDO, 2004, p. 172).

Portanto, Candido percebe, ao observar o contexto vigente, uma barbárie que pode ser solucionada, por duas razões: uma, por existirem condições técnicas para reverter o quadro, outra, por terem ocorrido algumas transformações positivas no âmbito das crenças e das posições da classe dominante.

Para Candido, a literatura é uma dessas marcas que compõe o processo civilizatório. Na medida em que o homem sente necessidade da ficção, de um universo imaginário, ao lado de exigências mais elementares como comer e beber, criou-se o mundo do *homo fictus*, marcado pelo poder da imaginação, da fantasia. A literatura é componente desse universo:

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos (CANDIDO, 2002, p. 80).

Na própria definição da palavra literatura, encontramos uma função: a de nos tirar de um universo concreto, lógico, matematizável, compreensível pelo intelecto para nos conduzir

a um universo líquido, abstrato.

Aceitando essa condição da literatura como bem necessário para o ser humano, Candido, em seu ensaio “Direito à literatura”, defende a tese de que a literatura é um “bem incompressível”, isto é, um bem que não pode ser negado ao ser humano:

são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174)

As manifestações mais simples de expressão verbal como a piada, o chiste, a anedota não podem ser subtraídas do universo do homem, a não ser em casos excepcionais. No entanto, a preocupação reside no acesso da população a obras mais elaboradas do universo ficcional, que compõem o acervo literário e artístico da humanidade. Via de regra, quando se dá essa falta de acesso é por motivos políticos ou econômicos, uma vez que a promoção da boa literatura passa por essas duas instâncias, responsáveis em prover as condições necessárias para o bem-estar do homem. Portanto, a falta de condições financeiras da população, a escassez de bibliotecas públicas, a deficitária vivência da leitura no seio familiar, a falta de qualificação dos próprios professores para promover de forma mais qualificada a leitura, entre outros, podem inviabilizar o acesso à boa literatura.

É notável que, em épocas mais desumanizadoras ou, para usar a expressão de Candido, em tempos de maior barbárie, a fruição ficcional se empobrece, quando não se extingue. Isso significa que um dos pilares responsáveis pelo bem-estar do homem desmorona.

3.4 LIVRO ELETRÔNICO: A MARCA DA CONTEMPORANEIDADE

Candido escreve *A literatura e a formação do homem* nos anos 70 e *O direito à literatura* ao final dos anos 80. Na época, dois aspectos marcantes da sociedade contemporânea ainda não centralizam os debates: a concorrência entre o livro impresso e o livro eletrônico, e o fenômeno da indústria cultural. O primeiro é resultado de avanços tecnológicos cada vez mais rápidos e impactantes; o segundo, de uma atividade econômica globalizante, focada na construção de uma sociedade homogênea disposta e pronta ao consumo.

A digitalização de milhões de obras pertencentes aos acervos das bibliotecas é uma realidade crescente nos últimos anos. O Google, conforme informações da própria empresa, digitalizou, até 2008, sete milhões de títulos.²⁶ Até onde irá essa empreitada? Que consequências ela terá? Será o meio eletrônico mais eficiente para combater o descaso com a leitura em alguns países, especialmente os em desenvolvimento? Essas perguntas, aliadas a muitas outras, emergem desse mundo digital realçando os pontos de interrogação em meio a tantas dúvidas.

Esse quadro está sendo traçado há poucos anos, alterando significativamente o contexto em que Antonio Candido se locomove quando sai em defesa da literatura através dos dois textos referidos.

Sobre a disputa do livro impresso e eletrônico, convém perguntar acerca da importância de cada em comparação ao outro. Mas a reflexão que essa nova realidade, caracterizada pelo mundo eletrônico, proporciona não se restringe ao tema em si, mas se alarga e expande pelo próprio conceito de livro. É possível que as respostas passem por perguntas como “o que é o livro”, “do que eles nos falam”, “qual foi sua trajetória ao longo dos séculos”.

Roger Chartier foi um dos primeiros teóricos a sair em defesa do livro impresso e da permanência do livro e do leitor. O autor faz uma breve retrospectiva dos suportes da escrita para afirmar que estamos diante da terceira revolução do livro (CHARTIER, 2002, p. 106). A primeira grande mudança ocorre com o surgimento do códex, cuja novidade em relação aos antigos pergaminhos é a forma de composição: folhas dobradas, reunidas e encadernadas. Esse novo modelo estabelece uma relação diferente entre livro e leitor, na medida em que este pode, por exemplo, folhear e escrever enquanto lê. A segunda revolução ocorre com o surgimento da imprensa.

Baseado na história, o autor considera sensato pensar que a palavra impressa e a digital vão coexistir. Quando o códex se estabelece, os autores “integraram a lógica de sua materialidade na própria construção de suas obras” (CHARTIER, 2002, p. 108). Depois, com a invenção de Gutemberg, os antigos usos do manuscrito não são abandonados. Da mesma forma, apesar do surgimento desse novo modelo, os antigos vão permanecer, certamente ainda por muito tempo. O que deve mudar é a forma de ler: a linearidade e a sequencialidade vão dar espaço para o hipertexto que, por sua vez, permitirá a hiperleitura. Portanto, a relação

²⁶ O projeto de digitalização de títulos, intitulado *Google Book Search*, sofreu uma ação judicial movida por um grupo de autores e editores, sob a alegação de violação de direitos autorais (DARNTON, 2010, p. 21). A ação desencadeou um acordo chamado *Book Rights Registry*, um registro de direitos autorais (DARNTON, 2010, p. 31).

com o texto é outra: no mundo digital é possibilitado ao leitor, no ato da leitura, uma interação ilimitada com outras formas textuais através de conexões eletrônicas. Reside aí, conforme Chartier, a inquietação do nosso tempo, porque se extinguem os “critérios antigos que permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (CHARTIER, 2002, p. 108). Com isso, a própria noção de livro se altera, abrindo a discussão acerca da capacidade desse novo modelo de encontrar e fazer leitores.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009) também tratam da questão do hipertexto. De acordo com as autoras

diferentes gêneros podem aparecer no formato de hipertexto, desafiando as potencialidades de criação, como no caso do romance, que tem condições de narrar ao mesmo tempo várias histórias e conduzir a diferentes desenvolvimentos, assim como ocorre nos jogos de computador, cujo andamento depende das escolhas feitas pelo jogador” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 38).

Lajolo e Zilberman relatam a experiência de hipertexto de Michael Joyce, na qual o leitor pode “tanto acionar simultaneamente várias versões do texto, investigando-as e comparando-as, quanto pode intervir no funcionamento da obra, colaborando para sua criação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 38).

Portanto, trata-se de uma nova prática de leitura e de um novo perfil de leitor.

Há que se considerar que, atualmente, o acesso ao meio eletrônico, mesmo que em fase de rápido avanço, ainda é um objetivo a ser alcançado por uma larga escala da população mundial. A exclusão digital é uma realidade muito presente, especialmente em países pobres, onde sequer os processos de alfabetização vingaram, fazendo com que o domínio da palavra escrita ainda seja uma utopia. Assim, é possível afirmar que, em termos mais gerais, tanto a biblioteca tradicional como a virtual existem apenas para uma parcela da população.

Outros teóricos partilham da ideia de Roger Chartier sobre a permanência do livro impresso. A temática também é discutida por Umberto Eco, Jean-Claude Carrière e Jean-Philippe de Tonnac (intermediador) em *Não contem com o fim do livro*. Mais do que isso, a sobrevivência ou morte do livro impresso alavanca um debate entre os três teóricos sobre uma série de outras questões ligadas a esse objeto: conceito, função.

Umberto Eco percebe um aspecto positivo na Internet: ela faz com que superemos a era imagética e retornemos à alfabética, pelo simples fato de que o novo suporte exige que leiamos. No entanto, critica-o por dois motivos: 1) ele prejudica os olhos; 2) ele não pode ser lido em qualquer lugar, pois depende de eletricidade (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 16). Nesse aspecto, deve-se considerar que as telas estão sendo aperfeiçoadas, tornando-se cada vez

menos agressivas ao olho humano. As baterias, por sua vez, conferem um certo tempo de autonomia à máquina, sem a necessidade de conexão à energia elétrica. Por último, é preciso levar em conta que as conexões de rede já são possíveis sem a utilização de cabos. Apesar disso, e considerando a opinião de Eco, é possível dizer, com certa segurança, que o computador, o *ipad*, *tablets* talvez jamais cheguem ao status de objeto autônomo tal como o livro. Em algum momento e de alguma forma, apesar dos avanços tecnológicos, eles necessitarão de um outro recurso que lhes dê algum suporte.

Para Eco, o livro, em sua concepção e funcionalidade, pode ser equiparado a objetos como a colher, a tesoura, a roda, que “uma vez inventados, não podem ser aprimorados.” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 17). O que pode mudar, em sua opinião, é a evolução de seus componentes – por exemplo, poderá ocorrer a substituição do papel por outro material.

Questionado por Tonnac sobre o futuro do livro impresso e eletrônico, Eco responde que “tudo pode acontecer” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 17). O livro impresso poderá vir a ser procurado nas bibliotecas por poucos leitores nostálgicos, como existe, também, a possibilidade de a própria internet vir a desaparecer, seguindo o destino dos dirigíveis, na época uma invenção revolucionária.

A favor da permanência do livro, está sua capacidade de resistir, ao contrário do que se deu com outros suportes, como o disquete, cassete, CD, que, em um curto espaço de tempo, se tornaram obsoletos. Visto sob essa perspectiva, é possível vislumbrar, ainda, longevidade ao livro impresso, o que significa a convivência entre o velho e o novo.

Para além, é preciso considerar que, assim como o livro impresso democratizou, de certa forma, os escritos, a internet também fará com que eles cheguem aos lugares mais distantes e aos mais diferentes leitores. Se, no passado, a invenção de Gutenberg possibilitou que o livro circulasse de maneira mais abrangente entre os meios cultos, o livro eletrônico permite, hoje, que uma quantia sempre maior de títulos esteja à disposição dos leitores com acesso ao meio eletrônico. Isso vale, também e especialmente, para as escolas. Se o acervo das bibliotecas escolares brasileiras, por exemplo, em quase sua totalidade, é deficitário, o acesso à internet e ao livro eletrônico supre, pelo menos em parte, as necessidades de alunos e professores de acesso a obras antes fora de alcance. O mesmo vale para a comunidade em geral, que, uma vez apta a manusear a máquina, pode realizar suas leituras nos estabelecimentos públicos com acesso ao meio eletrônico.

Os autores aqui considerados discutem questões que envolvem bibliotecas e livrarias. Carrière revela seu fascínio por grandes bibliotecas públicas em que “você está com seu livro e cercado por todos os livros do mundo” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 246). Essa sensação,

revela, já não está presente nas bibliotecas modernas, em que o leitor não vê o livro. Dessa maneira, leitor e texto não estão ao centro, o que pode ter um efeito de distanciamento e, inclusive, de exclusão da cultura humana registrada em livro. Cabe perguntar, aqui, qual será a sensação de um leitor sentado em frente ao monitor, mesmo que ladeado por outros na mesma situação. A mesma pergunta pode ser feita em relação à compra de um livro: o que diferencia a aquisição de uma obra em uma livraria, na qual é possível ficar folheando outros livros e sentindo a presença de uma infinidade deles e a realizada no computador apenas com um clique com o mouse?

Parece que a segunda opção, nos dois casos, não dialoga com uma característica marcante do livro: o de vir revestido de algo divino. Os autores trazem a relação do livro com a divindade. Para Carrière, a partir do dito bíblico de que “no começo era o Verbo, e o Verbo era Deus” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 234), “o simples fato de escrever vai se revestir de uma importância quase mítica, como se o detentor da escrita, dessa ferramenta incomparável, desfrutasse de uma relação secreta com Deus, com os segredos da Criação” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 234). Em outra passagem, afirma que “o livro, por ser um livro, contém uma verdade que escapa aos homens” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 236). Assim, por sua origem sagrada, aliada ao fato de, conforme Carrière, ser um “herbanário dos sentimentos e paixões, (...) a redoma onde conservamos as amostras ressecadas de todas as sociedades humanas” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 235), talvez explique a sensação do autor rodeado de livros em uma biblioteca antiga, e certamente compartilhada por um infinito número de outros leitores.

O fato tranquilizador é que cada vez mais pessoas têm acesso ao livro, seja pelo modo tradicional, seja pelo modo eletrônico. Se, por um lado, “nunca houve na história das civilizações tantas livrarias quanto hoje, belas, iluminadas, onde você pode passear, folhear, fazer descobertas em três ou quatro andares” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 253), por outro, a internet imprime sua marca exatamente nesse período de possibilidade de acesso ao livro. Talvez o caminho esteja mesmo em regular a disponibilidade das ofertas no meio eletrônico, para que tanto autores quanto leitores sejam contemplados, cada um com suas prioridades.

Robert Darnton vai nessa direção quando afirma que é preciso digitalizar, mas não sem alguns cuidados (DARNTON, 2010, p. 30). É necessário que o leitor seja considerado, de forma com que os seus direitos sejam preservados; os interesses econômicos, assim, devem se adaptar a essa exigência. Em outras palavras, o interesse privado deve estar subordinado ao bem público de forma que se crie uma “República Digital do Saber” (DARNTON, 2010, p. 31).

Vários sítios já disponibilizam obras completas digitalizadas. A USP, por exemplo, disponibiliza um acervo de obras raras no site <http://www.obrasraras.usp.br/>. No mesmo endereço eletrônico, no link “projetos semelhantes”, proporciona ao leitor uma série de outros locais em que há disponibilidade de obras de forma digital:

- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Biblioteca Brasileira Digital, Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, Projeto Brasil Ciência (FAPESP/IEB USP);
- BRASIL: Biblioteca Nacional, Biblioteca Mário de Andrade, Textos literários em meio eletrônico;
- EXTERIOR: Projeto Vercial, Biblioteca Nacional Digital (Portugal), Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Project Gutenberg, Les Classiques des Sciences Sociales²⁷

No entanto, o maior projeto de digitalização de obras ainda não foi concretizado por motivo de impedimentos legais. O acordo realizado entre o Google, a Associação de Autores (*Author's Guild*) e a Associação de Editores Americanos intitulado *Book Rights Registry* foi rejeitado por um juiz federal dos Estados Unidos no dia 22 de março de 2011. Conforme o juiz, o acordo permitia à empresa explorar milhões de obras sem creditar aos autores os devidos direitos autorais e daria a ela o monopólio sobre o mercado de pesquisa.

Apesar da derrota, o Google já conta, atualmente, com dois milhões de títulos disponíveis para consulta, resultado de acordos feitos com 10 mil editores, além das obras que são de domínio público.²⁸ Diante desse quadro, é possível afirmar que a oferta digital de livros já é uma realidade concreta e irreversível. Considere-se, no entanto, a sua condição de invenção ultramoderna, o que não permite maiores considerações a respeito de seu futuro, ainda uma incógnita.

Há, contudo, como resultado da inovação, o exercício de uma nova maneira de ler, pautada pelo domínio de recursos técnicos. Ler, na versão digital, exige um exercício mais qualificado que virar a página. O desafio de dominar a tecnologia digital, ao que tudo indica, parece válido se observadas as possibilidades de leitura.

E quem sabe a imagem do futuro bem próximo não será a de todos os alunos lendo em sala de aula em modernos e atrativos *eBookReaders*? Seja como for, a única certeza é de que

²⁷ Informação disponível em <http://www.obrasraras.usp.br/> Acesso em 04 de abril de 2011.

²⁸ Informação disponível em http://portalimprensa.uol.com.br/portal/ultimas_noticias/2011/03/23/imprensa_41173.shtml. Acesso em 06 de abril de 2011.

sempre haverá autores, livros e leitores, independentemente dos suportes de que se lançará mão.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA

A discussão sobre a literatura na escola é recorrente e estende-se desde a obrigatoriedade da leitura literária passando pelos critérios de escolha da obra até a decisão de analisar ou não o texto. Em suma, busca-se a melhor maneira de inserir o texto literário na escola, com vistas à formação geral do aluno, como leitor e como cidadão.

“A leitura na escola: a escolha do livro pode ser menos importante que a forma de abordá-lo” (Língua Portuguesa, nº 63, 2011) é a chamada de capa de uma importante revista sobre educação, destinada a professores de literatura e língua portuguesa. O título se desdobra, informando que diferentes autores se debruçaram sobre o estudo das atividades de leitura propostas em livros didáticos e que, no geral, o que se tem apontado é a incapacidade delas de levar o aluno a uma reflexão mais apurada ou mesmo de formar um leitor (CAVALCANTI, 2011, p. 25). Portanto, a escola não estaria dando conta de duas de suas funções primordiais.

A pergunta que se estabelece, como desdobramento dessa questão, é de quais estratégias a escola pode lançar mão com vistas a alcançar esses objetivos, uma vez que a presença da literatura nesse ambiente é historicamente consensual.

A tendência atual no que se refere aos estudos sobre a presença do texto literário na escola, pelo menos de uma boa parte de estudiosos²⁹, não se centra no abandono total e completo das sugestões de atividades, mas na busca de alternativas menos monótonas, porém mais eficazes, para a formação do que as que vêm sendo utilizadas. Isso significa, também, abandonar a ideia de que o texto literário deva servir, primordialmente, como instrumento para o aperfeiçoamento da escrita a partir da concepção de uma língua padrão e/ou como exemplificação para o estudo de movimentos/momentos culturais.

Nesse sentido, as bases que norteiam e definem as estratégias de leitura são diversas, contemplando não somente o texto em si, mas relacionando elementos da narrativa com o contexto da produção e da recepção. Assim, o texto extrapola a ficcionalidade e se insere no espaço da vida, e o propósito da leitura literária na escola é pensada a partir da condição do jovem na sociedade atual e das finalidades e pretensões da própria educação formal.

A proposta metodológica apresentada neste estudo considera no momento da

²⁹ Como exemplos, temos as seguintes publicações: FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2009; SARAIVA, Juracy Assmann e col. *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

proposição de atividades de leitura:

a) o texto literário em si, como fenômeno da linguagem traduzido em universo ficcional, com marcas humanas, seja na dimensão individual ou social;

b) a possibilidade de o texto literário, em virtude dessas marcas, traduzidas por meio de uma linguagem artística, provocar respostas emocionais (alegria, tristeza, frustração, compaixão) no leitor;

c) a propensão do texto de, na medida em que possibilita reflexões, levar o leitor a uma leitura mais apurada de si e do mundo;

d) o contexto sociopolítico, cultural e tecnológico em que vive o leitor.

Esse último aspecto é importante, pois norteará metodologias de análise de textos literários. Não há como desconsiderar que, nos dias de hoje, o leitor-adolescente está inserido e convive intimamente com uma série de tecnologias: computador, videogame, celular, televisão, entre outros. Assim, as atividades devem, de alguma forma, contemplar esses mecanismos, para que o aluno tenha a oportunidade de interagir com eles, tendo como mote uma atividade de aprendizagem significativa. Para contemplar esse aspecto, sugere-se uma aproximação do professor de literatura e de informática com o objetivo de, a partir da realidade e das condições existentes, criar condições para que os alunos possam, ao longo do trabalho, interagir com os instrumentos tecnológicos. Como as atividades não têm a finalidade de medir conhecimentos, isto é, não foram elaboradas com o objetivo de servir de instrumentos de avaliação da leitura, sugere-se a criação de um *blog*. Esse mecanismo, que permite interação entre seus membros, pode ser um espaço em que os alunos podem postar respostas de questões do trabalho, especialmente as que provocam opiniões pessoais.

No que se refere à elaboração, organização e apresentação das atividades, há que se observar os seguintes aspectos:

a) os enunciados devem ser claros. O aluno, após a leitura, deve saber exatamente o que está sendo solicitado dele. Convém, também, que os enunciados tragam informações do texto, seja através de comentários, seja por meio de excertos, para que se recupere uma passagem importante e que está em questão;

b) na medida do possível, as atividades devem seguir a organização do texto, para que se retome a mesma sequência da primeira leitura. Além disso, convém que se estabeleça uma alternância de atividades;

c) a apresentação deve contemplar o aspecto estético, que compreende os pontos da diagramação (tamanho da fonte, espaços entre as linhas, aspecto visual dos espaços para a escrita, margens, etc.).

Este trabalho considera que, para a obtenção de resultados mais positivos (não mensuráveis) no que diz respeito a uma mudança de expectativa por parte do leitor, a metodologia deve contemplar três aspectos: a motivação, a exploração e a aplicação.³⁰

Entende-se que o fator motivacional é importante para que o público-leitor-alvo dessa proposta possa se inserir, de alguma forma, em algum aspecto ou temática de que tratará o texto. Essa fase pode ser compreendida como uma preparação, um aquecimento, para o que virá a seguir, ou seja, para a leitura integral do texto. Busca-se, nesse primeiro momento, sensibilizar o sujeito para que, no momento em que se propuser a interação com o texto, a temática lhe soe familiar e que, dessa maneira, possam ser estabelecidas as conexões que, por sua vez, resultarão em uma leitura significativa.

A proposição dessa atividade traduz a concepção de que o interesse pela leitura de determinado texto pode ser construído com ações antecipatórias e preparatórias, fazendo, inclusive, com que o mesmo se confirme e se acentue ao longo da leitura.

A segunda etapa, cujo objetivo é a apreensão da significação do texto, pode ser subdividida, para fins didáticos, em três categorias de leitura distintas: a analítica (como o texto diz aquilo que diz), a compreensiva (qual a significação do texto) e a interpretativa (qual o sentido do texto). Entende-se por significação o resultado do esforço de apropriação dos elementos estruturais e temáticos do texto, que resultam em inferências. Estas, quando relacionadas ao conhecimento de mundo do leitor, fazem com que ele amplie seus conhecimentos acerca do tema, extraindo conclusões, fazendo considerações, etc. Elabora, assim, um sentido para o texto.

A leitura analítica oferece ao leitor recursos para compreender o texto. A investigação se dá tanto no plano do conteúdo quanto da expressão. Dessa maneira,

em se tratando de um texto narrativo, a análise da estrutura das ações, a caracterização das personagens, os dados da localização espaço-temporal devem somar-se à análise do processo de comunicação entre narrador e narratário, das posições ideológicas aí manifestadas, do uso das modalidades de discurso, responsáveis por estabelecer a proximidade ou o distanciamento diante do narrado, do tratamento dispensado à temporalidade, da irrupção de outros textos na superfície do texto, das reflexões metaficcionalis. (SARAIVA, 2006, p. 49)

Cabe ao professor, então, fragmentar o texto literário para que se possa refletir sobre os elementos que o compõem e que são importantes para a sua significação.

³⁰ Essa metodologia, oriunda dos estudos de Hans Robert Jauss sobre a hermenêutica, foi aplicada em escolas de ensino fundamental; resultados do trabalho constam em SARAIVA, Juracy Assmann, MÜGGE, Ernani e cols. *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Frise-se que o limiar entre a compreensão e a interpretação é muito tênue. Para Jauss, “na compreensão já está o início da interpretação e a interpretação é, portanto, a forma explícita da compreensão” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 67). Para ele, compreender é um processo que se instaura a partir da pergunta e da resposta (logo um processo dialógico), de modo que se chegue, através da reconstrução histórica, à pergunta original que resultou na resposta que se tem diante de si.

A terceira etapa do processo hermenêutico, de transferência e aplicação da leitura, reside na possibilidade de o leitor correlacionar o que encontrou no texto com dois contextos históricos: o da leitura e o do momento da produção da obra.

Em suma, a metodologia se funda na análise, que permite e embasa a interpretação, na qual o leitor relaciona os dados coletados na primeira etapa com suas experiências, movimento que abre a possibilidade para a construção de um sentido. Por último, uma leitura cujo objetivo é inserir e perceber a obra em contextos históricos, buscando elementos sociais, estéticos, culturais, o que justifica a denominação de “transferência e aplicação da leitura”.

Esta metodologia, ao promover uma leitura mais apurada, que resulta de provocações acerca dos elementos linguísticos, formais e contedústicos do texto, traduzidas em atividades, marca também uma significação no aluno. Esse fenômeno aponta para um dos objetivos mais importantes da escola no âmbito da leitura: a formação do leitor. O texto narrativo já não será mais apenas uma “historinha”, sem conexão com o contexto, mas um espaço em que se podem buscar (e encontrar) perguntas e respostas para a vida. Por consequência dessa leitura significativa, os próprios critérios para a seleção de obras estarão mais claros, e o leitor poderá encontrar com maior facilidade os textos que, para o momento, lhe parecerem mais adequados. Mais uma vez, agora transportado para o espaço da literatura, pode-se usar a máxima de que apenas se busca e se aprecia o que se conhece. Em outras palavras: o leitor, aqui o jovem, só reconhecerá a importância do texto literário a partir do momento em que souber dimensionar suas qualidades e potencialidades.

Ademais, é preciso alertar que os roteiros apresentados neste capítulo são ilustrativos, pretendendo ser apenas uma mostra de como é possível aplicar as teorias apresentadas em capítulos anteriores a uma proposta de leitura na escola. Portanto, tem-se como foco uma turma de ensino médio idealizada, já com uma certa maturidade de leitura, resultado de um longo trabalho com o texto literário desde o ingresso na escola. Então, não se pretende apresentar um roteiro aplicável a qualquer classe do ensino médio.

Também não se pode esquecer que aqui se faz um recorte de um trabalho com o texto literário. Para a obtenção de melhores resultados, convém que se trabalhe com um projeto de

leitura que envolva toda a comunidade escolar. Isso significa que as ações devem extrapolar o âmbito do espaço da escola. Hoje, ainda circula com muita força a ideia de que o lugar do livro é exclusivamente na escola.

4.1 A ESCOLHA DOS TEXTOS

Com a finalidade de exemplificar a teoria apresentada no presente trabalho, tendo como público-alvo alunos do ensino médio e como objetivo a humanização tal como a compreende Antonio Candido, e como proposta de exploração a hermenêutica literária que encontra base na estética da recepção, escolheram-se três textos da literatura brasileira: *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum.

O critério decisivo para a escolha desses textos foi a possibilidade de compor um conjunto que permitisse a elaboração de um projeto a partir de um tema, no caso, a família. Colaboraram para a escolha fatores como a importância da obra no cenário literário brasileiro, a cronologia, a temática, a adequação e a possibilidade de adesão do leitor-aluno de ensino médio e o tratamento dispensado à linguagem.

As três obras em questão, comprovadamente, figuram no cânone literário brasileiro por sua qualidade artística e são, por essa razão, leituras obrigatórias no meio educacional. Se, por um lado, as duas primeiras já são nome de consenso ao longo de décadas, *Dois irmãos* é destaque contemporâneo na crítica. Venceu o prêmio Jabuti (2001), foi indicado para o prêmio IMPAC-DUBLIN e eleito o melhor romance brasileiro no período 1990-2005, em pesquisa feita pelos jornais *Correio Braziliense* e *O Estado de Minas*. Está, também, na lista de leituras obrigatórias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Outro fator determinante para a escolha das três obras foi a época de publicação – o objetivo é contemplar vários momentos literários. Os anos de publicação são, respectivamente, 1904, 1938 e 2000.

Além disso, a escolha se dá pela afinidade dos temas, para que possibilite pensar um trabalho a partir da escolha de uma unidade temática. Os textos escolhidos para exemplificar o trabalho deveriam, dessa maneira, suscitar um diálogo entre si. A questão da família aparece com bastante evidência nos três e une-os tematicamente.

A adequação do tema à faixa etária e a consequente possibilidade de adesão do leitor

jovem aos textos igualmente é fator preponderante para a escolha. Como a proposta reside basicamente na reflexão acerca de questões suscitadas pelos textos, há que se pensar em uma temática que, em primeiro lugar, é adequada, mas também contribua para uma reflexão mais apurada sobre a questão humana: quem sou, a relação eu-mundo e a inserção do eu nos núcleos que compõem a sociedade.

O núcleo família, nas últimas décadas, tem despertado múltiplos debates, motivados por inúmeros fatores responsáveis por sua crise. No entanto, o debate vai além, visto que ela é composta, muitas vezes, por indivíduos das mais variadas características, desdobrando-se em confrontos familiares, como os tratados em *Esau e Jacó* e *Dois irmãos*. Por outro lado, e apesar das diferenças entre os que a compõem, há a possibilidade de esse núcleo ser um fator de resistência diante dos obstáculos e das intempéries do cotidiano, o que, sob certo aspecto, é traduzido em *Vidas secas*.

Por último, considera-se fator importante o tratamento dispensado pelos autores à linguagem, tanto no que diz respeito à estrutura do texto quanto à riqueza metafórica. A participação efetiva do leitor na construção do texto, com vistas à produção de sentido(s), estabelece-se a partir das possibilidades de atuação que a ele é conferido pela construção linguística que compõe o todo da obra.

4.2 A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA NO *CORPUS*

As três obras que compõem o *corpus* deste projeto legitimam uma família tradicional composta por pai, mãe e filhos. Os núcleos familiares são constituídos pelos casais Agostinho Santos e Natividade (*Esau e Jacó*), Fabiano e Sinhá Vitória (*Vidas Secas*) e Halim e Zana (*Dois irmãos*), e por seus filhos Pedro e Paulo, O Menino Mais Velho e o Menino Mais Novo, Omar e Yaqub, respectivamente. A análise é orientada no sentido de observar de que forma são representadas as famílias nas narrativas. Assim, terá como base a estrutura interna desse núcleo, observando a relação de seus membros, instâncias de poder e seus desdobramentos, na tentativa de construir uma imagem de cada família com vistas a identificar semelhanças e diferenças.

Esau e Jacó

Santos e Natividade fazem parte da aristocracia carioca do século XIX. Ele é diretor de banco, posição que lhe permite dar uma vida de conforto à família. Tem um considerável

patrimônio: uma casa no Rio e outra em Petrópolis. Natividade ocupa-se com as atividades domésticas e circula nas altas rodas do poder econômico: “carteava-se com grandes damas, era familiar de muitas, tuteava algumas” (p. 19).

Ao longo da narrativa, não aparecem conflitos entre o casal que devam ser considerados. O diálogo a respeito da escolha do nome dos filhos (p. 21-22), por exemplo, evidencia que a relação conjugal tem na consideração de um ao outro forte componente.

A educação dos filhos se dá no mesmo equilíbrio. O leitor não encontra, na narrativa, situações que possam caracterizar autoritarismo na criação. Foi-lhes dedicado amor e compreensão desde o princípio. O principal desejo dos pais é ver os jovens formados em cursos como engenharia, medicina ou direito e exercendo a profissão. Além disso, em especial a mãe, funciona como conciliadora dos conflitos dos gêmeos.

Natividade cumpre com zelo e responsabilidade e não sem preocupação seu papel de mãe dos gêmeos, apesar de a gravidez ter sido inicialmente indesejada. Sua principal preocupação, que pode ser percebida ao longo da narrativa, reside, em especial, em dois fatores: o futuro e a relação de ambos. Quanto ao primeiro, a primeira providência foi consultar Bárbara, a cabocla, no Morro do Castelo. Vai com Perpétua, a irmã, às escondidas, pois não era de bom tom serem vistas em um lugar destes. A adivinha revela que serão “grandes”, “gloriosos” e que o fato de terem brigado no ventre não tem importância, porque “Cá fora também se briga” (p. 12). Tal afirmação a deixa tão feliz que ela dá cinquenta mil-réis à cabocla (cinco vezes o preço) e deposita dois mil-réis na bacia para a missa das almas (p. 13).

A desavença entre os filhos torna-se a característica mais relevante dessa família. Pedro e Paulo, as almas mal nascidas, são comparados a Esaú e Jacó, personagens do relato bíblico, pela rivalidade desde o ventre materno. Para além de personagens, constituem-se em símbolos da natureza humana, caracterizada pela dualidade. Essa característica se revela especialmente na disputa política: Pedro é monarquista (conservador) e Paulo é republicano (liberal); portanto, a conservação e a inquietação da época: o que é isso senão a síntese do homem, no qual duas forças se conflitavam resultando em um equilíbrio? Conforme Aires, o embate que os gêmeos travam é o de entre a cólera e a astúcia. Por isso, no final de um almoço entre os três, dá a cada um uma citação de Homero: o perfil de Paulo está no início da *Iliada* “– Musa, canta a cólera de Aquiles, filho de Peleu, cólera funesta aos gregos, que precipitou à estância de Plutão tantas almas válidas de heróis, entregues os corpos às aves e aos cães”, enquanto que o de Pedro se encontra no início da *Odisseia*: “– Musa, canta aquele herói astuto, que errou por tantos tempos, depois de destruída a santa Ilion” (p. 65).

A dualidade os coloca em posições opostas por toda a vida. Ocorrem algumas tréguas, a maior delas, logo após a morte da mãe, que os chama ao leito para implorar que cultivem amizade (p. 154). Atendem ao pedido, mas a mudança dura pouco tempo. De acordo com Aires, “não mudaram nada; são os mesmos (...) desde o útero” (p. 155). O conselheiro chega a essa conclusão após relembrar o passado dos dois: “ele ia remontando os tempos e a vida deles, recompondo as lutas, os contrastes, a aversão recíproca, apenas disfarçada, apenas interrompida por algum motivo mais forte, mais persistente no sangue, como necessidade virtual” (p. 155).

A leitura possível desse fato é a ausência de interferência dos pais no destino dos gêmeos e da própria família. A disputa entre ambos, uma vez que surge no ventre, fora do alcance dos pais, impossibilita-os de agir.

No que diz respeito às relações externas, na sociedade, o casal mantém vínculo estreito com Conselheiro Aires: ao contrário do que se afirma na Advertência, que ele “não representou papel eminente neste mundo” (p. 9), na narrativa seu papel é fundamental no sentido de transmitir e vivenciar uma série de virtudes, como a sinceridade, o senso de justiça, a honestidade. Por esses atributos, ele é reconhecido e respeitado pela sociedade, sendo escolhido por Natividade como conselheiro de seus filhos. Era homem de “fala branda e cautelosa, o ar da ocasião, a expressão adequada” (p. 27). Seu discurso é baseado na máxima de que “nas controvérsias uma opinião dúbia ou média pode trazer a oportunidade de uma pílula” (p. 28). Talvez resida aí seu grande mérito, visto ser um conciliador.

O narrador revela, em várias passagens, um certo deslumbramento por Natividade. Escreve-o, inclusive, no memorial, ao relatar um encontro na família Santos: “Natividade e um padre Guedes (...) eram as únicas pessoas interessantes da noite” (p. 28). Descreve a beleza de quarenta de Natividade, atribuindo-lhe um corpo mais jovem e concluindo: “era a mesma senhora verde, com a mesmíssima alma azul” (p. 36). Em seguida, afirma: “Ora, se a natureza queria poupar esta senhora, a riqueza dava a mão à natureza, e de uma e de outra saía a mais bela cor que alma de gente pode ter” (p. 37). Logo após, revela que há algo que não só merece um capítulo, por economia: o fato de ela ter atravessado a vida “íntacta e pura” (p. 37).

Vidas Secas

Vidas Secas retrata uma família de retirantes nordestinos que, ao longo da narrativa, vive vários infortúnios em razão da seca que assola a região, fazendo com que migre para o

sul. A situação é precária: Fabiano, a mulher e os filhos possuem apenas os pertences que carregam. Por isso, precisam submeter-se aos mandos e desmandos do dono da fazenda abandonada que ocupam e viver com os poucos recursos que recebem pelo trabalho.

No capítulo “Inverno”, encontramos uma passagem que caracteriza a família, a união: “A família estava reunida em torno do fogo, Fabiano sentado no pilão caído, Sinhá Vitória de pernas cruzadas, as coxas servindo de travesseiros aos filhos” (p. 63).

Fabiano é a figura central do núcleo familiar representado na narrativa. Ele se caracteriza pela busca incessante de vida, apesar de toda a adversidade. É o herói empenhado em vencer os obstáculos: “sombrio, cambaio, o aio a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro” (p. 9), ele conduz os seus para um lugar melhor.

Ele quer viver. O sonho da abundância o impulsiona:

A catinga ressuscitaria, a semente do gado voltaria ao curral, ele, Fabiano, seria o vaqueiro daquela fazenda morta. Chocalhos de badalos de ossos animariam a solidão. Os meninos, gordos, vermelhos, brincariam no chiqueiro das cabras, sinhá Vitória vestiria saias de ramagens vistosas. As vacas povoariam o curral. E a catinga ficaria toda verde. (p. 150)

Esse não é somente o desejo de Fabiano, mas o motivo que o mantém de pé, o que dá sentido à sua vida. Não fosse isso, o que sobraria seria a dura realidade: apenas um preá no espeto de alecrim (p. 16). A catinga novamente verde significa a “ressurreição” (p. 16).

Ressuscitar, portanto, naquele contexto, representa a possibilidade de ter a vida de volta, de reviver. Fabiano e sua família estão mortos, mas vivos o suficiente para sonhar e lutar pela vida.

A união entre os membros da família se estabelece apesar da situação de quase incomunicabilidade revelada logo a partir do princípio da narrativa: a fala de Sinhá Vitória com alguns “sons guturais” (p. 10), o relato da viagem que continua “num silêncio grande” (p. 11), o papagaio era mudo porque “ordinariamente a família falava pouco” (p. 12).

O perfil diferente de cada personagem não implica a ruptura interior, como poderia se prever. Fabiano e Sinhá Vitória constituem personalidades muito distintas, mas que se integram em determinados momentos. Fabiano é um homem simples, tosco, de pouco conhecimento. Às vezes, sente-se homem, outras, bicho. A dúvida se instala, por exemplo, quando Fabiano, já na fazenda abandonada, retorna das redondezas em que andara à procura de uma novilha. Em determinado momento exclama em voz alta, “Fabiano, você é um homem”. No entanto, ao pensar melhor, chega à conclusão de que não está nessa condição, pois “era apenas um cabra ocupado em guardar as coisas dos outros” (p. 18). Como “vivia em

terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos” (p. 18), julgava-se cabra. “Você é um bicho, Fabiano” (p. 19), corrige-se. Mesmo assim, está orgulhoso, pois é um bicho “capaz de vencer dificuldades” (p. 19). Além disso, “criara raízes, estava plantado”, “ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra” (p. 19). Mas não passa de um engano; pergunta-se como é possível “estar plantado” na terra de outrem, e conclui que é apenas um hóspede, alguém que se demora demais, o que implica apego ao lugar. Sua sina era outra, a de “correr mundo“, “andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante” (p. 19). Desfaz-se, nesse momento, o homem, e surge um bicho, alheio ao mundo civilizado da cidade. Vivendo distante dos homens, só se dá bem com animais; seus pés, duros, quebram espinhos e não sentem o calor da terra. Por isso, confunde-se com um cavalo. A linguagem com humanos, por vezes, resume-se a que utiliza com os bichos: exclamações e onomatopeias. Entretanto, “admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas” (p. 20).

Admira também a mulher, que, conforme ele, tinha “miolo” (p. 94). Recorre aos conhecimentos dela quando julga necessário. No capítulo “Contas”, por exemplo, consulta Sinhá Vitória sobre o preço oferecido aos animais.

Sinhá se diferencia do marido por ver a vida de um modo diferente. Seu sonho é uma cama de lastro de couro (p. 44), igual a de seu Tomás. Já tinha esquecido da vida que levava antes da fazenda; aqui, é como se tivesse nascido de novo (p. 43). Com a prosperidade veio o sonho da cama; “eram quase felizes. Só faltava uma cama” (p. 45). Ao contrário do marido, ela revela otimismo, pois o mundo é grande, “para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande” (p. 123). O marido confia nela, pois ela sempre tem razão. Ouve os sonhos dela, deslumbrado:

Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catanga (...) Não voltariam nunca mais, resistiriam à saudade (...) Então eles eram bois para morrer tristes por falta de espinhos? Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes (p. 123).

Assim, é possível concluir que a força de Fabiano de continuar lutando vem, em grande parte, da esposa. Os próprios impulsos são controlados pelos sentimentos que nutre pela família. Quando preso sem compreender o motivo, sem ter tido condições de defender-se, mas sabedor de que algo está errado, tem vontade de gritar:

queria berrar para a cidade inteira, afirmar ao doutor juiz de direito, ao delegado, a seu vigário e aos cobradores da prefeitura que ali dentro ninguém prestava para nada. Ele, os homens acorados, o bêbedo, a mulher das pulgas, tudo era uma lástima, só servia para agüentar facão. Era o que ele queria dizer.

Compara-se, assim, aos demais presos. Se não fosse a família, que “amoleciam” (p. 37) seu corpo, lutaria ao lado dos cangaceiros e mataria, não o soldado amarelo, um infeliz que sequer merece um tabefe, mas os donos dele.

Os irmãos também são diferentes um do outro. Para o menino mais novo, o pai é um herói. Tenta imitá-lo, domando um bode. O sonho, quando adulto, é ser como o pai: “matar cabras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura”. Uma vez homem

caminharia assim, pesado, cambaio, importante, as rosetas das esporas tilintando. Saltaria no lombo de um cavalo brabo e voaria na catinga como pé de vento, levantando poeira. Ao regressar, apear-se-ia num pulo e andaria no pátio assim torto, de perneiras, gibão, guarda-peito e chapéu de couro com barbicacho. O menino mais velho e a Baleia ficariam admirados.

O menino mais velho tem um vocabulário muito pobre, “quase tão minguado como o do papagaio” (p. 57); vale-se mais de exclamações e de gestos. Não sabe falar direito, apenas “balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se” (p. 59). Ao ouvir de tia Terta (curandeira) uma palavra esquisita, empenha-se em saber o que ela significa. Diante da resposta da mãe, que afirma que o inferno é “um lugar ruim, com espetos e fogueiras”, fica desapontado e espera que ela mude esse lugar, pois todos os lugares que conhece são bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro (p. 58). O ruim é coisa do passado, de antigamente, quando passavam fome. O inferno é a fome, e como ela não existe mais, o inferno nunca existiu.

O menino tem vontade de aprender, de saber o significado da palavra inferno, quer se mostrar ao irmão, que provavelmente se admiraria dele e o invejaria.

Portanto, estabelece-se uma oposição entre os irmãos: para o mais novo, ser homem significa alcançar a força física, a possibilidade de constituir-se externamente como alguém que mostra capacidade de dominar o meio em que vive, a exemplo do pai. Os desejos do mais velho, por sua vez, inserem-se na área do conhecimento, do intelectual, claramente demonstrado pelas perguntas que faz não somente acerca da palavra inferno, mas também sobre o castigo, a presença das estrelas no céu. No entanto, no contexto em que vive, “sentiu-se fraco e desamparado, olhou os braços magros, os dedos finos, pôs-se a fazer no chão desenhos misteriosos” (p. 61). Essa atitude pode ser interpretada como uma necessidade de exteriorizar as suas emoções, os seus sentimentos, uma necessidade de dialogar.

A diferença também pode ser observada em outra passagem. Quando o pai muda a história, os meninos reagem de maneira distinta: o mais novo bate palmas, o mais velho fica

descontente.

Ao final, durante a peregrinação para o sul, a união da família novamente pode ser percebida com intensidade. Permanecem juntos, impulsionados pelo sonho de uma vida melhor:

Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles (p. 127).

Dois irmãos

Dois irmãos é a história de como se constrói e se desconstrói uma casa, um lar, uma família.

Halim e Zana se conhecem no Restaurante *Biblos*, cujo proprietário é o pai da moça, Galib. O restaurante é um ponto de encontro de imigrantes libaneses, marroquinos, sírios e judeus.

Motivado pelos conselhos de Abbas, seu amigo poeta, Halim conquista Zana por quem sente um forte encantamento. A ideia é declamar gazais à amada. Não conseguindo, por causa de sua timidez, deixa-os sobre a mesa para que a pretendente os encontre. Funciona. Inicia-se, assim, uma relação amorosa que vai ser oficializada com um casamento e resultar em três filhos: os gêmeos Yaqub e Omar e a filha Rânia. Mais tarde, com o nascimento de Nael, o narrador, a família se amplia. Ele é filho da empregada Domingas e supostamente de Omar, fruto de um estupro. A própria mãe revela: “Ele me agarrou com força de homem. Nunca me pediu perdão” (p. 180). No entanto, Nael nunca habita o casarão.

Nos primeiros tempos de casamento, a relação entre Halim e Zana é tão intensa a ponto de Domingas se assustar “com o estardalhaço que os patrões faziam na hora do amor” (p. 48). Mas, com o passar do tempo, “ela acabou por se acostumar com os dois corpos acasalados, escandalosos, que não tinham hora nem lugar para o encontro” (p. 48). A relação aos domingos de manhã é descrita dessa maneira:

Nas manhãs de domingo Zana resistia aos galanteios de Halim e corria para a igreja Nossa Senhora dos Remédios. Mas ao regressar a casa, com a alma pura e o gosto da hóstia no céu da boca, Halim a erguia na soleira da porta e subia a escada carregando-a no colo. E, enquanto subia, deixava as alpercatas e o roupão nos degraus, e mais os sapatos, as meias, as anáguas e o vestido dela, de modo que entravam quase nus na alcova aromada por orquídeas brancas” (p. 49).

Portanto, a cena reconstruída pelo narrador leva o leitor a perceber a intensidade da

paixão, que acaba, através de um ritual de desnudamento, em uma “alcova aromada por orquídeas brancas”. A denominação “alcova” – dada ao quarto de casal – remete a um espaço fechado e recôndito, distante do mundo real, em que vivem a sua paixão.

O próprio Halim reconhece que não podia “levar a sério o comércio”, pois “exagerava nas coisas do amor” (p. 49). No entanto, essa condição de amantes é fortemente abalada com a vinda de filhos. Halim sabia que isso iria acontecer, por isso não queria ter filhos: “um casal enamorado, sem filhos, pode resistir à penúria e a todas as adversidades” (p. 49). Mas Zana insistia: considera egoísmo a negativa do marido. Nasceram os três filhos desejados por ela. A relação nunca volta ao que era. Além disso, Halim precisa conviver com a “devoção louca da esposa pelo Caçula” (p. 51). Não bastasse, quando começam a andar, “mexiam no tabaco do narguilé, traziam calangos mortos para dentro da casa, enchiam as redes de urtigas e gafanhotos” (p. 51). Enfim, “os filhos tinham lhe roubado um bom pedaço de privacidade e prazer” (p. 53). O mais cruel é que “anos depois, iriam roubar-lhe a serenidade e o bom humor” (p. 53)

É possível dizer, diante do narrado, que a família, quando se amplia, faz de Halim um homem insatisfeito. O narrador vê Halim como “um náufrago agarrado a um tronco, longe das margens do rio, arrastado pela correnteza para o remanso do fim” (p. 137). Revela, também, a maneira com que o avô lida com a situação: dissimulava um apagar súbito, fazia-se de surdo, entornava uns goles de arak, mas se derretia por Zana e balbuciava palavras de amor.

Com os filhos, Halim nunca teve intimidade. Nael observa isso e diz que “uma parte de sua história, a valentia de uma vida, nada disso ele contou aos gêmeos” (p. 39).

O amor pela esposa, no entanto, se mantém: é uma vida dedicada a uma mulher, apesar de todas as adversidades. Conforme o narrador, Halim é “um Jó apaixonado e ardente, aceitava, engolia cobras e lagartos, sempre fazendo as vontades dela, e, mesmo na velhice, mimando-a, tocando o alaúde só para ela” (p. 41). É um amor doentio que lhe tira a vida. Halim, então, é um Jó dedicado não a Deus, como na Bíblia, mas à mulher, a quem se submete e a quem serve até a morte.

Zana, por sua vez, compartilha, inicialmente, a intensidade da paixão com Halim. No entanto, a morte do pai, que retornara à terra natal e para a mesma casa em que ela nascera, muda a sua vida. Após a notícia da morte, ela chora “que nem viúva” (p. 42), esfrega-se nas roupas de Galib e cheira tudo o que pertencera a ele. Fica duas semanas no quarto e o mesmo tempo sem dormir com o marido. Nesse período, “gritava o nome do pai, atordoada, fora de si, inacessível” (p. 43). O sofrimento é tamanho, que nem o consolo dos vizinhos ajuda.

Depois, passa a vida preocupada com Omar, o Caçula, por quem tem um amor

incondicional. Nos primeiros meses de vida, Omar adoece muito, o que faz com que a mãe redobre os cuidados. Assim, “cresceu cercado por um zelo excessivo, um mimo doentio da mãe, que via na compleição frágil do filho a morte iminente” (p. 50). Como não lhe era possível se desdobrar, Yaqub fica mais sob a responsabilidade de Domingas, o que a leva a nutrir um amor de mãe postiça pelo menino (p. 50).

Mesmo quando Omar cresce, Zana continua a protegê-lo, inclusive quando, claramente, o filho comete erros. Um desses acontecimentos ocorre na escola, quando ele é expulso por agredir o professor de matemática. Os pais são chamados à direção. Zana xinga o diretor, justificando o fato com a doença do filho nos primeiros meses de vida. “Ela suava”, diz o narrador, “entregue ao êxtase de grande mãe protetora” (p. 27). Portanto, defende-o, sem considerar a situação e contar com a possibilidade de erro do filho. Para ela, as atitudes de Omar sempre são justificáveis, o que o inocenta dos equívocos que comete. Ao agir assim, cria nele a sensação de que não é preciso avaliar os atos: tudo é permitido e nada tem consequências.

Quando Omar inicia seus primeiros relacionamentos amorosos, Zana interfere, aprovando ou não a pretendente do filho de acordo com o grau de ameaça que representa ao amor dela. Em geral, o filho namora as anônimas, as desconhecidas – essas, Zana aprova. Muitas vezes as humilha e ridiculariza. No entanto, também aparecem as que enfrentam a mãe, mas são poucas: conforme o narrador, “todas foram vítimas de Zana. Todas, menos duas” (p. 75).

Para a mãe, “um filho casado era um filho perdido ou seqüestrado” (p. 69) Isso significa sua reação às que pudessem ter uma relação mais longa com Omar.

Somente depois da morte do marido, Zana muda suas atitudes em relação ao filho e ordena que ele trabalhe (p. 166). Critica-o, ainda, por ter insultado o pai quando este já está morto:

Vai te olhar no espelho... Teu pai não suportava te ver assim... Não aguentava ver uma vida desperdiçada... Não merecia ouvir aquelas torpezas... Um homem morto... (p. 166).

Em outra ocasião, como o filho não muda, ela o acusa: “Continuas um trapo, olha a tua roupa, o teu cabelo... A hora que tu chegas em casa” (p 167).

Esse posicionamento lúcido e firme de Zana para com o filho caçula o leitor possivelmente espera ao longo de toda a narrativa, com a perspectiva de que isso possa mudar a vida daquela família. No entanto, só agora, com a morte de Halim, ela consegue fazê-lo. Demonstra, pela fala, que está ciente do desgosto do marido, o que aumenta sua culpa.

No final de sua vida, a grande preocupação de Zana é a reconciliação dos filhos: “Não queria morrer vendo os gêmeos se odiarem como dois inimigos. Não era a mãe de Caim e Abel” (p. 170). No entanto, seu sonho não é realizado. Quando Omar agride novamente o irmão, ela conclui: “Os dois nasceram perdidos” (p. 178). Zana envelhece e começa a conviver com os fantasmas: estende, nos dias de sol, a roupa do marido no varal, chama por Domingas, já morta. Não podendo mais ficar sozinha, vai morar com Rânia. Depois é internada em uma clínica e morre, sem ver o filho predileto, que está foragido.

Zana também interfere no namoro de Rânia, quando esta tem catorze anos. Supostamente essa é a causa da filha não ter mais nenhum relacionamento. A mãe não aprova o namoro dela com o rapaz que ama e cancela a festa de quinze anos dela na última hora. Zana justifica a atitude dizendo que não quer a filha “com um homem daquela laia”, um “pé-rapado” (p. 155).

Desde aquele dia, comenta anos depois Domingas a Nael, “Rânia só tocou em dois homens: os gêmeos” (p. 70).

Apesar de a mãe ter sido causadora de sua maior frustração amorosa ao não permitir que, quando adolescente, ela namorasse o rapaz por quem era apaixonada, Rânia é quem a acolhe ao final, quando Zana já não tem como viver sozinha. Depois de sair de casa para morar em um bangalô que comprara, a filha visita a mãe todas as manhãs. Insiste para que a mãe more com ela, elogiando o lugar: “O bangalô está um brinco, mama. O teu quarto é o mais espaçoso, tem um quintalzinho para os animais, as plantas, e uma varandinha para estender a rede” (p. 185).

O mesmo cuidado que tem com a mãe, ao final da narrativa, ela tem com Omar, quando este se encontra preso. Culpa Yaqub pelo destino do irmão, acusando-o de traidor pelo incidente com a construção do hotel de Rochiram e que resulta na perda do casarão. Escreve uma carta ao irmão de São Paulo na qual faz afirmações que “ninguém ousara dizer” (p. 194): “que ele, Yaqub, o ressentido, o rejeitado, era também o mais bruto, o mais violento, e por isso podia ser julgado” (p. 195). Ameaça desprezá-lo para sempre caso não renuncie à perseguição a Omar, promessa que cumpre diante do silêncio do irmão.

O foco da narrativa, entretanto, não está em Halim e Zana, mas na difícil relação entre os irmãos, Omar e Yaqub.

Crianças, os gêmeos brincam juntos: correm pela praia, pelo quintal, passeiam, caçam calangos, trepam em árvores. A coragem e o fôlego de Omar, no entanto, Yaqub não possui. Sente raiva de sua impotência quando vê o caçula brigar com os moleques. Quer fazer o mesmo que o irmão, mas não consegue. A diferença entre os irmãos gêmeos, filhos de Halim

e Zana, se acentua e provoca rupturas irreversíveis. O primeiro grande conflito ocorre por causa de Lívia, uma mocinha pela qual os dois se apaixonam. Quando, em uma noite de cinema na casa dos Reinoso, Yaqub e Lívia trocam carícias, Omar, tomado de ciúmes, agride o irmão, marcando o rosto dele com uma garrafa quebrada. Por causa desse episódio, Yaqub precisa mudar-se para o Líbano, onde permanece durante cinco anos. Omar, nesse período, é tratado como filho único (p. 12). Yaqub volta muito diferente do exterior: conforme a mãe, “um rude, um pastor, um ra’í” (p. 23).

Antes de se mudar para São Paulo, Yaqub protagoniza dois episódios que se constituem em “duas cenas ousadas” (p. 35) porque se revestem de um ar de provocação ao irmão gêmeo: o desfile e o encontro com Lívia, muito especialmente.

Yaqub, por suas atitudes, pode ser considerado uma personalidade fria e calculista, com a capacidade de arquitetar e saber esperar o momento certo para a vingança. O ódio que nutre pelo irmão mistura-se com a inconformidade que sente em relação ao tratamento que dispensam a Omar: “Mimem esse crápula até ele acabar com vocês! Vendam a loja e a casa! Vendam a Domingas, vendam tudo para estimular a safadeza dele!” (p. 93).

Outro episódio que retrata a personalidade de Omar acontece em São Paulo. Após um período de “cem dias de farsa” (p. 92), em que se mostrara disciplinado, entra no apartamento de Yaqub e de Lívia com a ajuda da empregada e rouba dinheiro, o passaporte, gravata e camisas. Viaja aos Estados Unidos, de onde envia um cartão desafortado ao irmão, no qual os chama de “queridos”, convida-os a conhecer a América e se despede com abraços do “mano e cunhado” (p. 92).

Duas agressões são dignas de registro e evidenciam o clima de hostilidade reinante na família: ao pai, verbalmente, e ao irmão, fisicamente. Ao ver o pai morto no sofá, irrompe sobre ele aos gritos. O vizinho Talib “chegou a tempo de evitar o confronto entre o filho vivo e o pai morto” (p. 163). A outra agressão tem como causa a carta em que Yaqub fala da cena bíblica e se mostra interessado na proposta da construção do hotel, mas ignora a participação de Omar. Este se sente incomodado, pois, como mesmo expressa, fora ele que conhecera Rochiram, o idealizador do projeto, trouxera-o para casa e intermediara a compra do terreno (p. 172). Não satisfeito com a agressão, persegue o irmão na enfermaria do hospital; não obtém êxito nessa empreitada, pois Yaqub percebe sua aproximação e grita. O Caçula é expulso do hospital (p. 191).

Depois desse episódio, passa algum tempo foragido, acumula dívidas, que não raramente são cobradas de Rânia. É capturado e condenado a dois anos e sete meses de prisão. Sai em condicional. Conhecidos o veem perambular pela cidade à noite. No encontro com

Nael, olha fixamente para ele, mas não pede perdão pela desonra e humilhação. Essa passagem encerra a narrativa.

Nael, por sua vez, é o excluído da família. Tem uma relação mais próxima com Halim, de quem ouve boa parte dos episódios que depois compõem a narrativa. Em alguns momentos, admira Yaqub, de quem recebe atenção especial ao completar dezoito anos, quando passa mal e precisa ficar acamado. Yaqub visita-o várias vezes e presenteia-o com uma caneta tinteiro, toda prateada. Na despedida, segura as mãos de Nael e promete que vai escrever e enviar livros (p. 151). Demonstra, assim, o afeto que sente pelo filho de Domingas. Aqui, ao que parece, Yaqub está sendo autêntico. Em outra oportunidade, entrega a Nael um projeto de um grande edifício que vai ser construído na capital amazonense, e convida-o para ser o construtor.

A leitura das três obras com a finalidade de desenvolver a temática da família se justifica pela riqueza dos elementos que podem ser observados no que se refere à dinâmica de cada uma em comparação com as outras. Isso significa uma visão mais ampla dos fenômenos que envolvem a família. A leitura de uma única obra certamente resultaria em uma visão unilateral e, por essa razão, mais empobrecida.

Importante para a reflexão que se pretende é verificar que cada família em questão tem características próprias, determinada pela individualidade de cada pessoa e, por conseguinte, pelas relações que ela consegue estabelecer com o(s) próximo(s). Na interação, forma-se uma célula, cuja coesão pode ser em maior ou menor grau, dependendo da forma com que as individualidades se ajustam. Cada núcleo possui traços culturais, crenças, valores, modos de agir, pensar os problemas e descobrir soluções que lhe são próprios.

Em *Esau e Jacó* e *Dois irmãos*, as famílias representadas são abaladas por intrigas entre os irmãos. No entanto, se comparados os dois casos, no primeiro a disputa entre Pedro e Paulo não afeta tão fortemente a família como a de Omar e Yaqub. É possível levantar algumas hipóteses, ligadas à forma com que os casais lidam com o problema. Santos é um pai mais ausente; sua preocupação é com o trabalho e a posição social. Natividade, por sua vez, apesar de inconformada com a disputa dos filhos, encara a situação com maior tranquilidade, não interferindo nos destinos. A influência de Aires também contribui para um maior equilíbrio da família. Em *Dois irmãos*, por sua vez, a própria presença dos filhos incomoda Halim. Zana defende, ao longo da vida, Omar, o que intensifica a desestruturação familiar. Pode-se levantar a possibilidade, inclusive, de a personalidade forte dela ser importante no destino de toda a família.

Em *Vidas secas* ocorre um fenômeno interessante: as diferenças entre Fabiano e Sinhá

Vitória os unem, na medida em que necessitam um do outro para a própria sobrevivência. As diferenças entre as crianças igualmente não recebem ênfase na narrativa, até porque o foco não está nisso, como nas outras duas narrativas.

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR

A importância do professor no processo de ensino e de aprendizagem é de fundamental importância. É ele que protagoniza os movimentos que ocorrem na sala e fora dela, entre a comunidade escolar.

No caso especial do professor de literatura, parece óbvio que a tarefa primordial (mas não exclusiva) é investir esforços para que a leitura, em especial a literária, seja garantida na escola. Como visto anteriormente, vários e diferentes objetivos motivaram a presença do texto literário na escola, entre eles, a educação moral e o domínio da língua considerada culta. Portanto, a escolha se dá por fatores que dizem respeito ao aluno que se desejava obter durante e ao final dos anos escolares.

A pergunta a respeito do aluno que se deseja ainda é contemporânea, e a resposta está vinculada às características do público aprendiz. Jean Hébrard (apud XAVIER) afirma que, após os anos 1970, a prática de transferência de conhecimentos já não é possível pelo fato de os jovens terem uma cultura própria, muito forte. No entanto, isso não significa que devemos privar os alunos das diversas formas de manifestação cultural do passado, em especial de obras canônicas. Alfredo Bosi, em artigo intitulado *Plural, mas não caótico* (BOSI, 2008, p. 7-15), traz algumas reflexões apropriadas para a discussão acerca da valorização de manifestações culturais consideradas eruditas e a sua inserção na escola. Bosi afirma que a cultura brasileira não é homogênea, mas constituída por diversas “interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 2008, p. 7). A cultura brasileira é resultado da interação entre cultura popular, de massa, erudita, velhas culturas ibéricas, indígenas e africanas. No entanto, tendo como princípio diferenciador de maior relevo o uso e o sentido do tempo, observa que os ritmos das culturas no Brasil são diversos. A produção industrial produz bens culturais de pouca duração, com vistas ao consumo: filmes, livros, músicas. Só duram o tempo que o próprio público consumidor estabelece, de acordo com o seu interesse. Quando já não agradam mais, rapidamente esses produtos são substituídos por outros novos. As culturas populares, por sua vez, são cíclicas, pois fundamentam-se por “retorno de situações e atos que

a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor” (BOSI, 2008, p. 11). Diferente destas, a cultura erudita tem como princípios a liberdade e a universalidade. A liberdade na sua criação a afasta tanto da produção veloz em série (cultura de massa) como do movimento cíclico (cultura popular). A cultura “superior” “supõe o movimento da consciência histórica” (BOSI, 2008, p. 11).

Logo, cabe à escola compreender as nuances das diversas manifestações culturais, promover seu estudo e instigar os alunos a refletir sobre elas. O direito do aluno recai, também, sobre o acesso à cultura erudita.

A proposta aqui elaborada pressupõe um professor:

- competente: que tenha conhecimento teórico de sua disciplina;
- entusiasta: talvez essa seja a qualidade fundamental. O entusiasmo deve convergir para a socialização do conhecimento adquirido através da leitura do texto literário;

- leitor: essa condição parece ser essencial e, portanto, óbvia em se tratando de professor. Mas não é o que se vê na realidade. Em 2001, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou uma pesquisa com dados alarmantes: somente 41% dos docentes leem pelo menos um livro por mês; 34% leem eventualmente e 25% não responderam ou não leem. A leitura é fundamental na proposta, tanto no que tange à quantidade como à qualidade. A quantidade de obras lidas abre um leque de possibilidades de correlação e organização por temáticas a serem pontuadas. A qualidade das leituras realizadas, por sua vez, favorece a elaboração de atividades.

- motivador: em um ambiente escolar, no qual muitas vezes estão alunos sem uma prática de leitura, o professor tem a tarefa de motivá-los para esse exercício. Essa motivação pode vir de diferentes ações: a argumentação criativa e apaixonada em defesa da obra e a proposição de uma atividade introdutória são dois exemplos interessantes;

- criativo: a criatividade é uma qualidade imprescindível para que o texto literário repercuta positivamente na escola, e precisa estar presente nas diversas instâncias, desde a elaboração das atividades, passando pelas condições materiais para a leitura e se estendendo à própria apresentação dos resultados. Como a proposta é a leitura de uma mesma obra por toda a turma, há que se garantir um bom número de exemplares à disposição dos alunos. Isso não é problema quando o público discente possui condições para adquirir os livros. No entanto, isso pode não ser a realidade em muitos lugares. Assim, o professor precisa encontrar, com base na realidade local, estratégias para suprir essa necessidade. A elaboração das atividades também requer certo grau de criatividade. As tarefas precisam ser atraentes e estar de acordo com seu propósito, ou seja, refletir sobre a obra e garantir a transferência dos elementos

encontrados nela para a realidade do leitor;

- persistente: o caminho fundamentado na proposição de leituras literárias pode apresentar obstáculos: dificuldades de ordem material (livros, fotocópias, eletrônicos), acomodação de alguns alunos, falta de apoio de professores e direção da escola. Assim, é preciso investir forças para se manter firme na proposta e não desistir;

- comunicativo: para conduzir as reflexões, é importante que o professor tenha domínio da linguagem e possa se valer dela para conduzir os rumos dos debates que vão ser realizados em sala;

- perspicaz: tanto para a realização do diagnóstico, que servirá de base para a elaboração das atividades, como para a implementação do projeto como um todo, é preciso que o professor faça uma leitura adequada da realidade e possa tomar as decisões com maior convicção. A própria elaboração do cronograma será mais tranquila na medida em que o professor tiver uma percepção do ritmo dos alunos;

- agregador: trata-se de um trabalho interdisciplinar, que estende suas atividades a outras áreas do conhecimento. É aconselhável que o professor sensibilize seus colegas para participarem, se não da elaboração de ou das atividades, pelo menos da solução das mesmas, quando forem procurados pelos alunos para obter ajuda. Para além, convém que pense em estratégias que permitam que a comunidade se integre no projeto;

- crítico: relativamente a questões ligadas ao contexto literário;

- afetivo: esse é um princípio básico das relações humanas e, portanto, de qualquer educação que se pretenda humanista. A afetividade fará com que se rompam as barreiras entre aluno e professor, e ocorra a interação, ponto central em uma proposta que contempla o debate e a troca de ideias.

O professor, nesse sentido, deve funcionar como um mediador. Espera-se que ele possa conduzir o trabalho sem impor as suas verdades, sem dar respostas prontas. Aqui, o saber que ele possui não está para a transmissão direta, mas para a orientação, quando necessário, e/ou para realçar aspectos não levantados pelos alunos. A sala de aula deve se constituir em um espaço de negociação, troca e valorização de saberes. Grande parte das atividades propostas no roteiro é construída com a finalidade de provocar o aluno para o debate, permitindo, assim, que ele possa manifestar suas ideias, concepções, convicções e, em contato com as dos colegas, reavaliar as suas e construir uma identidade própria.

O professor, aqui, não está para falar para o aluno, mas com ele, mostrando caminhos possíveis. Assim, o seu ensinar não se dá de forma hierárquica, na qual ele transfere o seu saber para o aluno, mas através de provocações materializadas em forma de atividades e de

interferências necessárias na condução dos trabalhos e na qualificação do processo interativo.

4.4 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Levando em conta que a proposta de roteiros exemplifica o que é possível realizar em termos de leitura literária no ensino médio em forma de projeto interdisciplinar, o cronograma também é ilustrativo. No entanto, é apresentado para chamar a atenção à necessidade de um planejamento prévio do tempo.

As seguintes variáveis podem influenciar na elaboração do cronograma:

- a) número de aulas semanais destinado à literatura;
- b) número de alunos por turma;
- c) número de exemplares das obras;
- d) possibilidade de realização de atividades fora da escola ou no contraturno;
- e) volume de leituras paralelas;
- f) necessidade de tempo para determinadas atividades, como debate, montagem de audiovisuais, etc.;
- g) tempo de ensaio, formato das apresentações (esquetes, etc.) para a própria turma e/ou para outras turmas;
- h) extensão dos roteiros;
- i) extensão da proposta de resolução de cada atividade.

Para o projeto que segue sugerimos o seguinte cronograma:

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA						
ATIVIDADES	MESES					
	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO
1. Leitura de <i>Esaú e Jacó</i>	X					
2. Realização das atividades do roteiro	X	X				
3. Leitura de <i>Vidas Secas</i>		X				
4. Realização das atividades do roteiro			X			
5. Leitura de <i>Dois irmãos</i>			X			
6. Realização das atividades do roteiro				X		
7. Realização das atividades do roteiro geral					X	
8. Avaliação dos trabalhos						X

Observações:

- 1) Prevê-se um tempo de vinte dias para a leitura dos textos; logo após, ocorre o início das atividades;
- 2) Antes da “Atividade introdutória à recepção do texto” de *Esaú e Jacó*, o professor apresenta o projeto de leituras, informando, apenas, a temática e a metodologia (leitura e atividades), sem citar os títulos a serem lidos, para que não se descaracterize a primeira atividade (introdutória) de cada obra.

Esclarecida a proposta metodológica, apresenta-se, no próximo capítulo, uma proposta de atividades, sob a forma de roteiros, que contempla os aspectos assinalados ao longo do trabalho.

5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

5.1 ESAÚ E JACÓ

Atividade introdutória à recepção do texto

Atividade 1

Refletindo sobre a escolha do título do livro

O professor lê a parte inicial do livro (Advertência) para os alunos. Após, provoca a turma para um debate a respeito da relação entre o título escolhido, *Esaú e Jacó* e *Ab ovo*, opção descartada. O objetivo é concluir que a narrativa a ser lida tratará da relação conturbada entre irmãos que inicia no próprio ventre materno.

Realizada a atividade, o professor propõe a leitura de *Esaú e Jacó*.

O professor estabelece o tempo de leitura a partir do cronograma. Após, apresenta o seguinte roteiro de atividades.

Leitura compreensiva e interpretativa

Atividade 2

Entendendo a ida de Natividade ao Morro do Castelo

Saber o futuro sempre foi um desejo humano. O próprio narrador de *Esaú e Jacó* faz menção a esse desejo, quando cita Pítia, a sacerdotisa, cuja representação você pode conferir



Sacerdotisa de Delfos (1891), de John Collier; a Pítia se inspirava através do *pneuma*, os vapores que sobem na parte inferior da tela.
Fonte:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%ADtia>>
Acesso em: 25 de fevereiro de 2011.

na reprodução ao lado. As profecias de Pítia eram inspiradas no deus Apolo, cujo templo ficava em Delfos, na Antiga Grécia. O oráculo de Delfos foi fundado no século VIII a. C.

No início de *Esaú e Jacó*, é relatada a ida de Natividade ao Morro do Castelo, para saber da cabocla Bárbara o futuro dos filhos gêmeos, Pedro e Paulo.

Com base nessas ações iniciais da narrativa, responda:

- O que levou Natividade a desconfiar do futuro dos gêmeos?

- Como foi a conversa com Bárbara?

Atividade 3

Descobrimo estratégias narrativas


O narrador utilizado por Machado de Assis fala ao leitor em muitas passagens da narrativa.

- a) Transcreva duas passagens em que isso ocorre, indicando a página.

b) Escreva um parágrafo para explicar que efeito essa estratégia de se dirigir a um possível leitor provoca nele.

“Perpétua compartia as alegrias da irmã, as pedras também, o muro do lado do mar, as camisas penduradas às janelas, as cascas de banana no chão” (p. 13).

c) Identifique o recurso narrativo de que o narrador lança mão no trecho acima e registre-o no primeiro quadro. No segundo, escreva sua opinião sobre a finalidade com que o autor utiliza esse recurso.

<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/>
-------	---	-------------------

No primeiro parágrafo da p. 16, o narrador transcreve um anúncio da missa pela alma de João de Melo e localiza, inclusive, o evento temporalmente: 1869.

d) Reflita sobre a finalidade desse procedimento empregado pelo narrador, levando-se em conta que se trata de um texto fictício, e registre suas conclusões a seguir.

Atividade 4

Identificando o sentimento de Natividade

Como se pode ler no trecho que segue, Natividade, inicialmente, resistiu à gravidez:

“No meio disso, a que vinha agora uma criança deformá-la por meses, obrigá-la a recolher-se, pedir-lhe as noites, adoecer dos dentes e o resto? Tal foi a sensação da mãe, e o primeiro ímpeto foi esmagar o gérmen” (p. 19).

Resuma em uma palavra, expressão ou frase o que significava para Natividade a gravidez e registre no espaço abaixo.

Atividade 5

Descobrimo a posição do narrador

“Todos os oráculos têm o *falar dobrado*, mas entendem-se” (p. 13).

a) Comente a expressão destacada no trecho acima, esclarecendo o que ela pretende dizer.

b) Perceba que a expressão revela a posição do narrador em relação aos que preveem o futuro, mas também em relação aos que o consultam.

Atividade 6

Observando as fraquezas humanas

Ao retornar da consulta à cabocla, Natividade deposita uma nota de dois mil-réis na bacia das esmolas que um homem segurava. O valor era uma fortuna diante dos vinténs que ele costumava receber para a missa das almas, o que o levou a ficar com o dinheiro.

Nesse episódio da narrativa, a consciência do irmão das almas trava um embate sobre a honestidade e a desonestidade.

a) Responda:


- De que forma o narrador descreve esse embate?


- Qual é a justificativa que convence o irmão das almas a ficar com o dinheiro?

- Que tipo de transgressão é relatada nesse episódio e de que forma ela é compensada?

A relação entre João de Melo, Santos e Natividade (p. 16 e seguintes) evidencia algumas fraquezas do ser humano.

b) Enumere duas delas e, a seguir, faça um breve comentário sobre cada uma.

<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/>
-------	---	-------------------

<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/>
-------	---	-------------------


Atividade 7

Identificando características de classe

“Natividade queria um filho, Santos uma filha, e cada um pleiteava a sua escolha com tão boas razões, que acabavam trocando de parecer. Então ela ficava com a filha, e vestia-lhe as melhores rendas e cambraias, enquanto ele enfiava uma beca no jovem advogado, dava-lhe um lugar no parlamento, outro no ministério. Também lhe ensinava a enriquecer depressa; e ajudá-lha começando por uma caderneta na Caixa Econômica, desde o dia em que nascesse até os vinte e um anos” (p. 20).

Natividade e Santos sonham com o futuro do(a) filho(a). Esses sonhos revelam valores característicos da classe abastada daquela época.

Identifique-os e relacione-os aos gêneros masculino e feminino.

Masculino	 <hr/> <hr/> <hr/>
Feminino	 <hr/> <hr/> <hr/>

Atividade 8

“A maternidade tem dessas incoerências, a felicidade também, e por fim a esperança, que é a meninice do mundo” (p. 21).

a) A partir da leitura do trecho acima, responda:

- Baseado em qual acontecimento o narrador tece esse comentário?

- b) Posicione-se, com base no texto, a respeito do enunciado, citando argumentos que legitimem (ou não) a opinião do narrador.

Atividade 9

Desvendando a linguagem poética

“Natividade e um padre Guedes que lá estava, gordo e maduro, eram as únicas pessoas interessantes da noite. O resto insípido, mas insípido por necessidade, não podendo ser outra coisa mais que insípido” (p. 28).

Esse comentário o narrador encontra no Memorial, escrito por José da Costa Marcondes Aires, o conselheiro Aires.

- a) Descreva o que são, a seu ver, características de uma pessoa *insípida*.

Em alusão às pessoas insípidas, o Conselheiro utiliza-se de duas expressões: uma de cunho popular (“O que o berço dá só a cova o tira” – p. 29), e outra de *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (*Dico, che quando l’anima mal nata*” – p. 29).

- b) Responda:

- Que ponto-de-vista sobre a regeneração das pessoas “insípidas” o Conselheiro defende com essas expressões?

- Que motivo teria levado o narrador a escolher o verso de Dante para a epígrafe da narrativa? Para responder a esta pergunta, recomenda-se a leitura do Capítulo XIII de *Esaú e Jacó*.

O narrador observa que Natividade, aos quarenta anos, “era a mesma senhora verde, com a mesmíssima alma azul” (p. 36). Há três causas, segundo ele, que davam a ela o “sentimento da cor azul” (p. 37).

c) Liste a seguir quais são elas.

_____	_____	_____
-------	-------	-------

d) Responda:

- Você concorda com o narrador, que a cor azul da alma tem essas três causas? Há alguma outra cor que poderia ser acrescentada?

Atividade 10

Ocupando o lugar do Conselheiro

Conforme o narrador, o conselheiro Aires “...tinha que nas controvérsias uma opinião dúbia ou média pode trazer a oportunidade de uma pílula, e compunha as suas de tal jeito que o enfermo, se não sarava, não morria, e é o mais que fazem as pílulas.” E continua: “Não lhe queiras mal por isso; a droga amarga engole-se com açúcar. Aires opinou com pausa, delicadeza, circunlóquios, limpando o monóculo ao lenço de seda, pingando as palavras graves e obscuras, fitando os olhos no ar, como quem busca uma lembrança, e achava a lembrança, e arredondava com ela o parecer. Um dos ouvintes aceitou-o logo, outro divergiu um pouco e acabou de acordo, assim terceiro, e quarto, e a sala toda” (p. 28).

Aires foi inquirido a respeito da cabocla do Castelo: “O que pensa o senhor da cabocla do Castelo?”, perguntou Perpétua.

Com base na postura de Aires, revelada pelo narrador e transcrita acima, construa uma possível resposta de Aires à pergunta feita por Perpétua.

Atividade 11

Descobrimo a significação de palavras e expressões

“– Verdades eternas pedem horas eternas” (p. 29), observa o Conselheiro em resposta ao pedido de Santos para que ele fique para “aprender as verdades eternas”.

a) Debata com seus colegas a respeito de o que podem ser “verdades eternas”.

O narrador afirma que, quando crescidos, entregará os meninos a “si mesmos”: “eles que abram a ferro ou língua, ou simples cotovelos, o caminho da vida e do mundo” (p. 34).

b) Ferro, língua e cotovelos representam aqui diferentes modos de agir. Procure identificá-los, registrando a seguir suas conclusões.

Ferro	➔	<hr/> <hr/>
Língua	➔	<hr/> <hr/>
Cotovelos	➔	<hr/> <hr/>

c) Responda:

- Para você, há diferença entre o caminho da vida e do mundo? Justifique.

“Já então os dois gêmeos cursavam, um a Faculdade de Direito, em São Paulo; outro a Escola de Medicina, no Rio. Não tardaria muito que saíssem formados e prontos, um para defender o direito e o torto da gente, outro para ajudá-la a viver e a morrer. Todos os contrastes estão no homem” (p. 53).

d) Explique o que você depreende da expressão “Todos os contrastes estão no homem”.

Atividade 12

Descobrimo posicionamentos

Sobre as brigas entre irmãos, Aires afirma que “o amor, que é a primeira das artes da paz, pode-se dizer que é um duelo, não de morte, mas de vida” (p. 30).

Explique, na forma de um parágrafo, a posição de Aires exposta nesta síntese.

Atividade 13

Refletindo sobre as relações que o Conselheiro estabelece

Aires definiu o caráter dos gêmeos, citando trechos dos versos épicos de Homero (p. 65). Para o Conselheiro, Paulo se encontra no início da *Ilíada*: “Musa, canto a cólera de Aquiles, filho de Peleu, cólera funesta aos gregos, que precipitou à estância de Plutão tantas almas válidas de heróis, entregues os corpos às aves e aos cães”. Pedro, por sua vez, está no começo da *Odisseia*: “Musa, canta aquele herói astuto, que errou por tantos tempos, depois de destruída a santa Ílion”

a) Pesquise sobre as obras na internet, especialmente no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Il%C3%ADada>. Se for de seu interesse, leia as obras.

b) Descreva os motivos que levam o Conselheiro a estabelecer essa relação.

Paulo
Ilíada

Pedro
Odisséia

Atividade 14
Identificando traços de personalidade

Com base no trecho que segue, defina a personalidade de Batista e, por conseguinte, sua relação com a esposa, Dona Cláudia:

“e era D. Cláudia que lhe mostrava com o dedo a carreira, a alegria, a vida, a marcha certa e longa, a presidência, o ministério... Ele torcia os olhos e ficava” (p. 68).

Atividade 15
Participando do dilema de Custódio

A queda do Império traz um problema a Custódio: a confeitaria não poderia mais se chamar “Confeitaria do Império” (p. 91). Após várias tentativas de encontrar um outro nome, com a ajuda do Conselheiro Aires, “Confeitaria do Custódio” parece ser a solução mais adequada para que não houvesse contratemplos.

Posicione-se diante da escolha do nome, levando em conta as informações obtidas no capítulo LXIII.

Atividade 16
Relacionando ficção e realidade

a) Consulte professores de História de sua escola a respeito do fundamento da seguinte opinião de Aires sobre o novo regime de governo:

“Nada se mudaria; o regime, sim, era possível, mas também se muda de roupa sem trocar de pele. Comércio é preciso. Os bancos são indispensáveis. No sábado, ou quando muito na segunda-feira, tudo voltaria ao que era na véspera, menos a constituição” (p. 93).

b) Registre, de forma resumida, o resultado de sua pesquisa no caderno de atividades.

Atividade 17 **Debatendo expressões**

Nóbrega, o andador das almas a quem Natividade e Perpétua deram uma nota de dois mil-réis, “foi a outros purgatórios, para os quais achou outras opas, outras bacias e finalmente outras notas, esmolas de piedade feliz” (p. 105); em resumo, enriqueceu. O fato levou Aires a concluir que o adágio “A ocasião faz o ladrão” está errado; propõe “A ocasião faz o furto; o ladrão nasce feito”.

Discuta essa questão com seus colegas. Para enriquecer o debate, leia o capítulo LXXVI, em que é narrado o episódio em que Nóbrega dá uma nota de igual valor ao que recebera da mãe das gêmeas a uma mendiga. Com a mesma finalidade, observe, também, o seguinte trecho: “Nóbrega sabia pouca ortografia, nenhuma sintaxe, lições úteis, decerto, mas que não valiam a moral, e a moral, diziam todos acompanhando o secretário, era o seu principal e maior mérito” (p. 137).

Atividade 18 **Posicionando-se diante do narrador**

O narrador resume dessa maneira a vida e a morte:

“Contadas todas as horas de agonia que tem havido no mundo, quantos séculos farão? Desses terão sido tenebrosos alguns, outros melancólicos, muitos desesperados, raros enfadonhos. Enfim, a morte chega, por muito que se demore, e arranca a pessoa ao pranto ou ao silêncio” (p. 154).

Dê sua opinião sobre essa afirmação, concordando com o narrador ou dele discordando.

Transferência e aplicação da leitura

Atividade 19

Atribuindo características a pessoas

Na atividade de nº 17, o narrador observa que Natividade ainda tem a alma azul. Pesquise, com a orientação de seu professor de Arte, o significado das cores. Depois, caracterize três pessoas de seu convívio, utilizando-se da simbologia das cores. Escreva a atividade nos espaços abaixo.

Pessoa 1	→	_____
Pessoa 2	→	_____
Pessoa 3	→	_____

Atividade 20

Debatendo posicionamentos do narrador

Flora carrega a ambiguidade “tão humana e tão fora do mundo, tão etérea e tão ambiciosa” (p. 86). Aires escreve sobre ela no Memorial: “Que o Diabo a entenda, se puder: eu, que sou menos que ele, não acerto de a entender nunca” (p. 87). E segue comentando a dúvida da moça em se decidir por Pedro ou Paulo. Encontra um motivo: “pode ser também que alguma qualidade falte a um que sobre a outro, e vice-versa, e ela, pelo gosto de ambas, não acaba de escolher a vez.”

Mais adiante (p. 115), podemos ler que Flora sente pena daquele que não for o escolhido por ela. Mas o narrador, citando as ninfas, afirma que o amor não tem piedade, que “quando há piedade para outro, (...), é que o amor ainda não nasceu de verdade, ou já morreu de todo.”

Discuta a opinião do narrador sobre amor e piedade com seus colegas.

Atividade 21

Pensando sobre posições hierárquicas

Santos torna-se Barão: “Venham beijar a mão da senhora baronesa de Santos” (p. 39), diz aos filhos.

- a) Pesquise na internet sobre esse título nobiliárquico.
- b) Tomando por base a sociedade atual, responda:
 - Em que momento alguém poderia fazer proceder como Santos? O que, na sociedade atual, faz com que alguém seja reverenciado como o “Barão” do passado? Comente:

Atividade 22

Pesquisando sobre regimes de governo

Paulo torna-se republicano, Pedro, monarquista.

Com o auxílio de seu professor de História, informe-se sobre a Monarquia e a República brasileiras, especialmente sobre a fase de transição.

Atividade 23

Pensando a interferência da família nas escolhas profissionais dos filhos

“Você será médico, disse Natividade a Pedro, e você advogado. Quero ver quem faz as melhores curas, e ganha as piores demandas” (p. 45).

- a) Reflita sobre as questões que seguem:
 - De que forma a sua família lida com suas escolhas profissionais?
 - É possível afirmar que a competência de um médico ou de um advogado se dá a partir da cura das doenças mais graves ou do ganho das causas mais difíceis?
- b) Converse com seus colegas sobre as reflexões que eles fizeram.

Atividade 24

Escolhendo a profissão

Pense na profissão que mais lhe agrada no momento e na justificativa para sua escolha (atração financeira, status, possibilidade de ajudar outras pessoas, de viajar, de conviver com a arte). Após, fale sobre sua escolha a seus colegas. Junto com seus colegas e professores, organize dois momentos:

- 1) convide profissionais de várias áreas para um “fórum de profissões”, no qual eles possam falar sobre o seu trabalho (responsabilidades, pontos positivos, negativos, realizações, frustrações);
- 2) debata com seus colegas sobre o fórum, levantando questões importantes sobre cada profissão mencionada durante a atividade.

Atividade 25

Refletindo sobre sentimentos

“Era natural que, assim bonitos, iguais, elegantes, dados à vida e ao passeio, à conversação e à dança, finalmente herdeiros, era natural que mais de uma menina gostasse deles” (p. 46).

Após a leitura dessa passagem, discuta com seus colegas acerca das escolhas e das paixões. Tente responder às seguintes questões:

- O que faz com que você se sinta atraído por uma determinada pessoa?
- O que faz com que você goste de alguém?
- Você já se sentiu atraído por alguém e depois sentiu que estava enganado a respeito de seu sentimento?
- Quando você gosta de alguém, você deixa de dar atenção a seus amigos?

Obs.: Inicialmente, a atividade pode ser realizada em grupos só de meninos e só de meninas. Para socializar as respostas, sugere-se criar grupos mistos.

Atividade 26

Relembrando leituras

“A discórdia não é tão feia como se pinta, meu amigo. Nem feia, nem estéril. Conta só os livros que tem produzido, desde Homero até cá...” (p. 54).

a) Relembre cinco narrativas (textos literários, filmes, novelas, etc.) que você conhece e que tratem da temática da discórdia, observando onde e em que medida ela é explorada. Depois, preencha adequadamente os espaços abaixo.

Temática: discórdia	
Título	Breve comentário
_____	_____ _____
_____	_____ _____
_____	_____ _____
_____	_____ _____
_____	_____ _____

b) Em conjunto com seus colegas, eleja as três obras mais lidas pela turma que tratem dessa temática, e faça um breve comentário sobre o conflito que se estabeleceu.

Atividade 27

Entendendo as transgressões

Ao final da p. 59, o narrador, ao falar de Aires, remete à passagem bíblica em que Adão desobedece ao Criador. E conclui: “mas não há paraíso que valha o gosto da oposição. Que o homem se acostume às leis, vá; que incline o colo à força e ao bel-prazer, vá também; é o que se dá com a planta quando sopra o vento. Mas que abençoe a força e cumpra as leis sempre, sempre, sempre, é violar a liberdade primitiva, a liberdade do velho Adão”.

a) A transgressão é uma característica do ser humano. Conceitue o termo:

b) Você concorda que há certo prazer na transgressão? Comente.

c) Avalie o seu grau de transgressão a regras impostas socialmente.

Atividade 28 **Criticando a passividade**

a) Observe a postura de Flora diante dos acontecimentos:

“Enquanto eles sonhavam com Flora, esta não sonhou com a república. (...) Flora não era avessa à piedade, nem à esperança, como sabeis; mas não ia com a agitação dos pais, e meteu-se com o seu piano e as suas músicas. Escolheu não sei que sonata. Tanto lhe bastou para lhe tirar o presente. A música tinha para ela a vantagem de não ser presente, passado ou futuro; era uma cousa fora do tempo e do espaço, uma idealidade pura” (p. 99).

b) Alguém não concorda com o fato de Flora não participar da vida política que vai decidir os rumos do país. Indignado(a), escreve uma carta argumentando contra o posicionamento dela e a favor da efetiva participação nas mudanças na sociedade. Dê um título ao texto.

O(A) autor(a) da carta pode ser:

- você mesmo(a);
- um colega ou amigo seu que você “incorpora”;
- uma personagem da narrativa que conhece Flora;
- uma personagem inventada por você especialmente para essa atividade;

Atividade 29

Refletindo sobre a vida

a) Veja o que o narrador fala do namoro:

“Este mundo é dos namorados. Tudo se pode dispensar nele; dia virá em que se dispensem até os governos, a anarquia se organizará de si mesma, como nos primeiros dias do paraíso. Quanto à comida, virá de Boston ou de Nova Iorque um processo para que a gente se nutra com a simples respiração do ar. Os namorados é que serão perpétuos” (p. 129).

b) Reflita, com sua turma, sobre a importância dos relacionamentos na atualidade.

Atividade 30

Considerando a importância dos tempos para o ser humano

“Santos não tinha a imaginação da posteridade. Via o presente e suas maravilhas” (p. 24).

Após a leitura desse outro comentário do narrador, agora acerca da personalidade de Santos, escreva sua opinião a respeito da importância do passado, do presente e do futuro na vida de uma pessoa.

Atividade 31
Comparando moda de época

Para D. Cláudia, “o chapéu da mulher é que dava a nota verdadeira do gosto, das maneiras e da cultura de uma sociedade” (p. 83).

- a) Reflita sobre a imagem proposta pelo autor através do chapéu.
- b) Que peça do vestuário um autor utilizaria em uma narrativa contemporânea para explorar a mesma imagem?

5.2 VIDAS SECAS

Atividade introdutória à recepção do texto

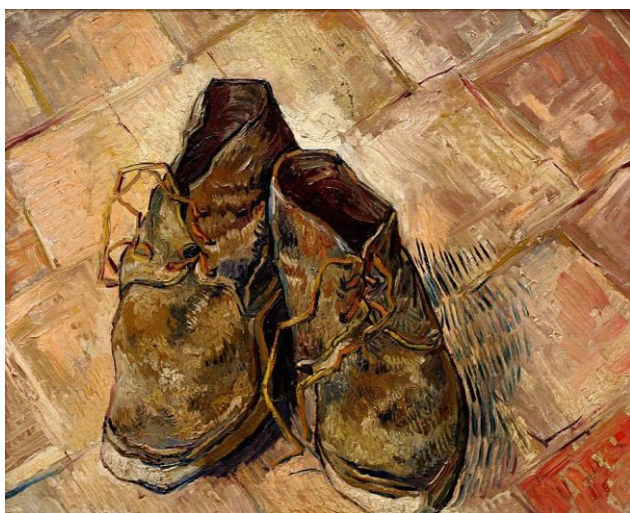
Atividade 1

Reconstituindo os passos dos antepassados

O sapato é uma peça do vestuário humano criado com a finalidade de proteger os pés. Para além de sua funcionalidade, há muito tempo ele se tornou também um elemento importante da moda, especialmente a feminina. Sua simbologia, por sua vez, está intimamente relacionada com movimento, com mudança.

Van Gogh pintou sapatos, dando-lhes um aspecto que remete ao uso. Assim, levam o apreciador a imaginar os passos de quem os usou e os caminhos que o usuário percorreu.

A partir dessa ideia da simbologia do sapato, podemos afirmar que, ao longo de nossa vida, usamos vários pares e os desgastamos em um movimento de busca, de progressão. Se pensarmos em nossa família, esse caminho de busca se amplia, transpondo, por vezes, os mares.



Sapatos, de
Vincent van
Gogh (1888).
Fonte:
<[http://www.
artcyclopedia.
com/masters/
ans/van-
gogh-shoes-
mid.html](http://www.artcyclopedia.com/masters/van-gogh-shoes-mid.html)>

Elabore um mapa, apontando os locais percorridos por seus avós e pais até chegar ao lugar atual onde você mora hoje, justificando cada mudança eventualmente ocorrida.

Concluída a atividade, organize, com a ajuda de seu professor, um seminário sobre o seguinte tema “A migração e seus possíveis reflexos na família e na sociedade”. Nesse momento, exponha o resultado da sua pesquisa aos colegas. Para debater o tema, convide os professores das outras áreas. É importante, nesse momento, a presença dos professores de história, geografia, ciências, ensino religioso e sociologia, que poderão enriquecer o debate a

partir do ponto de vista de sua formação.

Após, o professor convida os alunos para ler *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

Leitura compreensiva e interpretativa

Atividade 2

Conhecendo o espaço da obra

A narrativa *Vidas Secas* (RAMOS, 2010) inicia assim:

“Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. (...) Fazia horas que procuravam uma sombra” (p. 10).

Portanto, as personagens deslocavam-se por uma região desértica do sertão nordestino, que compreende a área delimitada pela linha verde no mapa:



Fonte:
<<http://educacao.uol.com.br/geografia/ult1694u381.jhtm>>. Acesso em 16 de dezembro de 2010.

Transcreva outras passagens do livro que caracterizem essa região:

Atividade 3

Conhecendo a estrutura e as personagens

Em *Vidas Secas*, aparecem, basicamente, sete personagens:

- Fabiano;
- Sinhá Vitória;
- O Menino mais Novo;
- O Menino Mais Velho;
- Soldado Amarelo;
- Seu Tomás da bolandeira (que surge apenas na lembrança);
- o dono da fazenda em que os retirantes se estabelecem;
- o cobrador da prefeitura;
- os animais: Baleia e o papagaio.

Muitas dessas personagens têm um capítulo integralmente dedicado a elas.

a) Responda:

- De que artifícios o narrador lança mão para apresentar (caracterizar) cada personagem em seu respectivo capítulo? Ele os descreve, simplesmente, ou permite com que o leitor construa a imagem da personagens pelas suas ações? Ou ele utiliza ambos os recursos?

- b) Nos espaços correspondentes, faça uma breve caracterização do perfil de cada personagem a quem o autor dedicou um capítulo.

Personagem	Perfil
Fabiano	
Sinhá Vitória	
O Menino Mais Novo	
O Menino Mais Velho	
Soldado Amarelo	
Baleia	

- c) Pode-se afirmar que há uma característica que é comum a todas as personagens do exercício anterior. Escreva no espaço indicado essa característica.

Atividade 4

Refletindo sobre a realidade da família de retirantes

- a) Retire do texto três passagens que comprovem que a incomunicabilidade é uma das marcas da família de Fabiano.

- b) A incomunicabilidade de Fabiano e de sua família tem várias causas. Com base no texto, enumere seis delas.

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

- c) Uma das causas da incomunicabilidade de Fabiano e de sua família pode ser considerada a que desencadeia as demais. Identifique-a, entre as enumeradas, e construa uma rede a partir dela.

d) A incomunicabilidade, por sua vez, traz várias consequências para a família de Fabiano. Cite três delas com base no texto e as contextualize:

1) _____

2) _____

3) _____

e) Há, também, momentos de comunicabilidade entre a família. Relembre esses momentos, pensando na sua importância no desenrolar de cada episódio em que isso ocorre.

f) Seu Tomás, por sua vez, aparece várias vezes na lembrança de Fabiano como aquele que domina a linguagem. Comprove essa afirmação transcrevendo uma passagem do texto.

g) Com base no texto, é possível afirmar que Seu Tomás é um bem-aventurado pelo fato de dominar a linguagem? Justifique sua resposta.

Atividade 5

Explorando a linguagem do texto

- a) Após ler o trecho destacado, responda às perguntas que seguem.

“Saíram de madrugada. Sinhá Vitória meteu o braço pelo buraco da parede e fechou a porta da frente com a taramela. Atravessaram o pátio, deixaram na escuridão o chiqueiro e o curral, vazios, de porteiras abertas, o carro de bois que apodrecia, os juazeiros” (p. 117-118).

- Como você interpreta o fato de Sinhá Vitória fechar a porta da casa, o que não é feito com a porteira do chiqueiro e do curral?

“Caminhando, movia-se como uma coisa, para bem dizer não se diferenciava muito da bolandeira de Seu Tomás” (p. 15).

- O que leva Fabiano a se comparar à bolandeira de Seu Tomás?

Ao final do primeiro capítulo (p. 16), aparecem duas palavras muito importantes para a narrativa: renascimento (A fazenda renasceria) e ressurreição (Uma ressurreição).

- b) Comente esse renascer da fazenda e o ressuscitar das personagens, esclarecendo a relação entre as duas palavras.

“Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. (...) Ele, sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra” (p. 19).

As expressões “criar raízes” e “estar plantado” opõem-se a “bicho”.

c) Responda:

- O que é possível inferir dessa oposição, levando-se em conta que a família de Fabiano não conseguiu se estabelecer?

Logo a seguir, lê-se o seguinte trecho:

“Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca” (p. 19).

Entre os dois trechos acima transcritos ocorre uma relação de contraste.

d) Escreva, nos espaços correspondentes, dois substantivos capazes de estabelecer esse contraste.

X

Fabiano “admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e perigosas” (p. 20). Bastava-lhe, portanto, sua “linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro (cavalo) entendia” (p. 20).

e) Fabiano, em alguns momentos da narrativa, sabe que a linguagem pode ser inútil e perigosa. Coloque-se no lugar dele, encontrando uma justificativa possível para isso.

<i>Uma linguagem mais articulada pode ser...</i>
inútil, porque
perigosa, porque

“– Esses capetas têm ideias” (p. 20), conclui Fabiano em relação aos filhos. Ele acha isso errado e decide falar-lhes de “coisas imediatas”, isto é, do dia a dia da fazenda (p. 20).

f) Responda, com base no texto:

- É possível dizer que o conhecimento de questões práticas, do dia a dia, que Fabiano conhecia, garante a vida?

- E que o conhecimento de questões teóricas, para o qual seus filhos estavam se encaminhando, pode ameaçar a sobrevivência do sertanejo?

Ao ser preso, Fabiano se pergunta a respeito de sua situação: “Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?” (p. 35)

g) Responda:

- Há elementos no texto que respondem a essas interrogações? Se sua resposta for positiva, cite-os:

Quando Fabiano e sua família vão à festa de Natal na cidade (p. 71): “pezunhavam nos seixos como bois doentes dos cascos” (p. 71).

h) Explique essa constatação do narrador considerando as causas que levam a família de Fabiano a caminhar nas ruas da cidade como se fossem bois com os cascos doentes.

Na cidade, Fabiano sente-se desconfortável em meio à multidão. Essa sensação, conforme o narrador, provém do fato de ele se sentir inferior às pessoas. Aliás, Fabiano considera todas as pessoas da cidade “ruins” – “preguiçosos, ladrões, faladores, mofinos” (p. 76). Depois de beber cachaça, os chama de “cambada de cachorros” (p. 79).

i) Responda:

- No seu entender, o termo “cambada de cachorros” resume as características que Fabiano atribui às pessoas? Por quê?

No capítulo dedicado à cadela Baleia (p. 86-91), o narrador conta o período que vai desde sua doença até a morte.

j) Resuma a história de padecimento de Baleia, observando os verbos de ação, responsáveis pelo fluir dos acontecimentos.

“Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça dos cabritos” (p. 94) Apesar disso, ele não arranjava “carta de alforria” – termo empregado em alusão aos escravos negros (p. 95).

k) Encontre, na narrativa, a causa principal que leva Fabiano a depender sempre financeiramente de outras pessoas. Escreva-a:

l) Com base na reflexão do próprio Fabiano (p. 97), escreva no espaço a justificativa que ele encontra para sua situação de sempre ter de trabalhar para outros:

Conforme Fabiano, “o único vivente que o compreendia era a mulher. Nem precisava falar: bastavam os gestos” (p. 98).

m) Essa afirmação é condizente com o que a narrativa apresenta em termos de comunicação entre o casal? Justifique sua resposta apresentando exemplos.

n) Uma das instâncias do governo (segurança pública) é representada pelo Soldado Amarelo. Escreva, em poucas linhas, em que termos se dá essa representação, levando em conta o lugar do povo, do desprovido, ocupado por Fabiano:

No capítulo “O mundo coberto de penas” (p. 109-116) ocorre o anúncio do retorno da seca quando as aves aparecem na fazenda. Fabiano tenta resistir: a cólera dele se volta contra as aves. Atira muitas vezes, e o “chão ficou todo coberto de cadáveres”. Acredita que se conseguisse matá-las, a seca se extinguiria (p. 114). “Estirou os olhos pela campina, achou-se isolado. *Sozinho num mundo coberto de penas*, de aves que iam comê-lo” (p. 114).

o) Esclareça a simbologia que as *penas* dos pássaros assumem na passagem acima destacada.

Ao final da narrativa, Fabiano e sua família são obrigados, em função da seca, a migrar novamente. Há um sentimento que os impulsiona nessa nova busca.

p) Identifique qual é esse sentimento, de acordo com o texto.

- q) Reflita individualmente e depois discuta com seus colegas:
- É possível dizer que esse sentimento que a personagem alimenta revela um traço da humanidade?

Transferência e aplicação da leitura

Atividade 6

Conhecendo um pouco sobre a realidade do nordeste brasileiro

- a) Pesquise sobre a seca no sertão nordestino e tente esclarecer as seguintes questões:
- Quais são as causas para a seca no nordeste?
 - Há responsáveis?
 - Que iniciativas governamentais já foram tomadas para resolver o problema da seca?
 - Houve resultados satisfatórios?
- b) Com base em sua pesquisa, escolha um tema a partir do conteúdo “a seca no nordeste” e escreva um texto dissertativo.

Fabiano, Sinhá Vitória, o Menino Mais Novo e o Menino Mais Velho são personagens alegóricos, isto é, servem como modelo para exemplificar a vida dos que sofrem por uma situação não provocada por eles.

- c) Identifique lugares em que é possível também atualmente reconhecer esses personagens alegóricos:

	Lugares
• em nível regional, considerando o ambiente da narrativa:	
• em sua cidade:	
• em nível nacional:	
• em nível internacional:	

O narrador, ao descrever o estado doentio de Baleia, diz que “as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida” (p. 86). Fabiano

imagina tratar-se de um princípio de hidrofobia e realiza uma simpatia, amarrando-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados (p. 86)

d) Procure na internet ou converse com amigos e familiares para descobrir outras simpatias ou costumes populares utilizados em caso de doenças em animais Anote na tabela aquilo que descobriu:

Animal	Doença	Simpatia / Costume popular

e) Faça uma leitura da reprodução da pintura *Retirantes* (1944), de Cândido Portinari, relacionando-a com a obra que você leu.

Para essa atividade, sugere-se que a professora de Arte oriente os alunos sobre como fazer a leitura de uma imagem.



Reprodução da obra *Retirantes* (1944), de Cândido Portinari.
 Fonte:
 <http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalleobra.php?id=438>. Acesso em: 02 de janeiro de 2011.

5.3 DOIS IRMÃOS

Atividade introdutória à recepção do texto

Atividade 1

Pesquisando sobre os imigrantes libaneses em Manaus

a) Leia sobre a cidade de Manaus no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Manaus> e conheça aspectos históricos, geográficos e demográficos da capital do Amazonas. Em seguida, pesquise, em meios eletrônicos, dados sobre a imigração de libaneses ao Brasil, em especial, para Manaus e faça anotações em seu caderno.

b) Reunido em grupo, faça uma seleção dos dados, informações e ilustrações mais relevantes sobre o assunto anteriormente pesquisado. Depois, ainda em grupo, crie uma apresentação, em meio digital, e exiba o trabalho aos demais colegas da turma.

Se necessário, você e seu grupo podem solicitar ajuda aos professores de Informática de sua escola.

Leitura compreensiva e interpretativa

Atividade 2

Construindo a linha de tempo da vida dos gêmeos

“Meus filhos já fizeram as pazes?” (p. 10). Essa foi a derradeira pergunta de Zana antes de morrer.

a) Enumere, em ordem cronológica, os principais fatos da vida dos gêmeos Yaqub e Omar desde o nascimento.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Atividade 3

Comparando a importância dos anos

Yaqub passou cinco anos no sul do Líbano (dos 13 aos 18 anos). O que podem representar cinco anos longe da família e do país para um adolescente?

b) Debata o assunto com seus colegas, exercitando o poder da argumentação.

Atividade 4

Observando as atitudes de Zana

Zana, no aeroporto, quando do retorno de Yaqub, agiu “como se enfim tivesse reconquistado uma parte de sua própria vida” (p. 13).



Essa observação do narrador se confirma ao longo da narrativa? Responda com base nas atitudes de Zana.

Atividade 5

Identificando momentos históricos e verificando sua importância na narrativa

Durante a narrativa, são mencionados dois fatos históricos importantes.

a) Identifique-os e registre a importância no contexto da narrativa de cada um deles nos quadros a seguir.

<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/>

Leia o seguinte trecho:

“Manaus se tornara uma cidade ocupada. As escolas e os cinemas tinham sido fechados, lanchas da Marinha patrulhavam a baía do Negro, e as estações de rádio transmitiam comunicados do Comando Militar da Amazônia” (p. 149).

b) Descubra, com o auxílio de seu professor de História, a que evento histórico esse trecho se refere e debata, com ele, sobre o possível impacto que a ocupação teve para a cidade.

Atividade 6 **Identificando os sentimentos de Yaqub**

Conforme é possível verificar, desde a infância, os gêmeos foram diferentes (p. 14). Yaqub tinha dois sentimentos em relação ao irmão.

Liste-os abaixo.

Atividade 7 **Analisando a importância da ordem de Zana**

O conflito que marcou a separação dos gêmeos iniciou, de forma definitiva, em um baile de jovens (p. 15, 16).

Com base nas atitudes de Zana ao longo da narrativa, responda:

- É possível afirmar que ela favoreceu Omar ao pedir que Yaqub levasse Rânia para casa durante o baile? Justifique sua resposta.

Atividade 8 **Buscando argumentos**

O conflito teve desdobramento na casa dos Reinoso, logo depois do Carnaval (p. 20). Por ciúmes de Lívia, que beijara Yaqub, Omar corta o rosto do irmão com um caco de garrafa. Segue-se a esse episódio uma troca de acusações entre os pais sobre a educação dos filhos: “Zana culpava Halim pela falta de mão firme na educação dos gêmeos. Ele discordava: Nada disso, tu trata o Omar como se ele fosse nosso único filho” (p. 22).

Debata esse conflito com seus colegas e encontre, no texto, argumentos a favor ou contra as acusações trocadas pelos pais. Registre dois desses argumentos.

1.

2. _____

Atividade 9 Julgando a atitude de Halim

- A seu ver, o ato de enviar Yaqub ao sul do Líbano, por cinco anos, foi correto? Por quê?

Atividade 10 Prestando atenção na coerência da mãe

Para a mãe, não há diferença entre os gêmeos: “são iguais, são gêmeos, têm o mesmo corpo e o mesmo coração” (p. 19)

Responda:

- É possível afirmar que Zana trata os filhos com o mesmo critério? Justifique sua resposta citando três exemplos com base na narrativa.

1 _____

2 _____

3 _____

Atividade 11 Enumerando dificuldades

Yaqub, ao voltar do Líbano, mostrou muitas dificuldades. Venceu-as. Escreva três substantivos que possam resumir sua atitude diante dos obstáculos.

Atividade 12
Decifrando as palavras de Zana

Comente a frase de Zana: “A esperança e a amargura... são parecidas.” (p. 28), contextualizando-a.

Atividade 13
Investigando a mudança de comportamento

Omar, ao ser expulso do colégio, frequentou o Liceu Rui Barbosa, o Águia de Haia, cujo apelido era Galinheiro dos Vândalos. O narrador reconhece, hoje, que o apelido era “inadequado e um tanto quanto preconceituoso” (p. 28).

Responda:

- O que, no seu entender, levou-o a rever seu conceito?

Atividade 14
Saindo em defesa do professor Laval

Escreva, sem seu caderno, um texto de argumentação em defesa do professor Laval, observando suas virtudes como mestre.

Atividade 15
Procurando justificativas

O narrador sugere que aconteceu algo a Yaqub durante sua estada no Líbano (p. 30, 31).

a) Responda:

- Que motivo o leva a pensar isso?

- Há indícios, ao longo da narrativa, que apontam para uma experiência traumática? Se sua resposta for positiva, descreva-a.

O narrador percebe Halim dessa maneira: “um naufrago agarrado a um tronco, longe das margens do rio, arrastado pela correnteza para o remanso do fim” (p. 137).

- b) Encontre no texto elementos que justifiquem a visão explicitada nessa passagem e escreva-os no espaço abaixo.

c) O professor de Yaqub, Bolislau, aconselha-o a deixar Manaus: “Vá embora de Manaus (...) Se ficares aqui, serás derrotado pela província e devorado pelo teu irmão.”

- Que razões levaram o professor a afirmar isso?

Após a morte de Halim, Zana muda para com seu filho: “Agora tu não tens pai... deves procurar um emprego e parar com essa mania de desocupado” (p. 166), adverte ela.

d) Responda:

- O que teria feito Zana mudar de atitude?

A família Reinoso representa, na narrativa, a aristocracia. À página 62, o narrador relata um episódio com certo sarcasmo, que provém do comentário de Halim: “São finíssimos, pertencem à nossa aristocracia, (...) por isso adoram aqueles macacos enjaulados no quintal”.

- e) Retire do texto outras duas características dessa família, de forma a criar um retrato da aristocracia da época.

_____	➔	_____ _____ _____
_____	➔	_____ _____ _____

Atividade 16

Identificando o perfil de Rânia

A certa altura da narrativa, o narrador escreve sobre Rânia:

“A velhice ainda estava longe, e a amargura, se existia, Rânia sabia esconder. Escondia muitas coisas: seus pensamentos, suas ideias, seu humor e mesmo uma boa parte do corpo” (p. 71)

Defina, em uma palavra, o perfil de Rânia e justifique sua escolha.

_____	➔	_____ _____ _____
-------	---	-------------------------

Atividade 17

Conhecendo as protegidas de Zana

Apenas duas mulheres de Omar não foram “vítimas” de Zana (p. 75).

Liste, nos retângulos superiores, quem foram elas e, abaixo, os motivos por que Zana simpatizou com elas.

_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

Atividade 18

Identificando a perfeição em Yaqub

O narrador, ao saber da visita de Yaqub, relata:

“Quando soube que ele ia chegar, senti uma coisa estranha, fiquei agitado. A imagem que faziam dele era a de um ser perfeito, ou de alguém que buscava a perfeição. Pensei nisto: se for ele o meu pai, então sou filho de um homem quase perfeito” (p. 83).

Responda, justificando:

- A partir do senso comum do que seja um “homem perfeito”, é possível dizer que Yaqub se aproxima desse perfil?

Atividade 19

Clareando a estratégia de dominação de Zana

“O filho de Halim: forte, viril, com todas, mas com a mãe se desmanchava em chamegos ou tremia como taquara verde. Vá entender o poder de uma mãe” (p. 104).

A partir da leitura do trecho acima, que revela o comportamento do Caçula diante da mãe, responda:

- De que forma Zana transformava a virilidade de seu filho em submissão?

Atividade 20

Decifrando a linguagem poética

“Salim estava na rede com Zana, remando entre os mimos lentos da velhice que acenava” (p. 105).

a) Observe a passagem acima, carregada de linguagem poética, e reescreva a ideia ali contida, utilizando a linguagem informativa.

b) Responda:

- O que o narrador quer dizer com a afirmação “tinha brasa nos olhos, e, quem sabe, cinzas no coração” (p. 110)?

Quelé, parceiro de Omar nas festas, diz a Halim: “Mas o teu filho topa todas, Halim. *Colhe a orquídea mais rara, mas também arranca a aninga da lama*” (p. 119).

c) Reescreva em linguagem coloquial a observação de Quelé em destaque.

Atividade 21

Analisando a relação de casal

Debata, com seus colegas, a relação de Zana e Omar a partir dos trechos:

“E, para desespero de Halim, o Caçula foi mimado como nunca. Nem precisava pedir certas coisas: a mãe adivinhava seus desejos, dava-lhe tudo, desde que não se desgarrasse” (p. 133).

“No fundo, Omar era cúmplice de sua própria fraqueza, de uma escolha mais poderosa do que ele; não podia muito contra a decisão da mãe, para quem parecia dever uma boa parte de sua vida e de seus sentimentos” (p. 134).

“(Omar)... deixou minha mulher sugar toda a força dele, a fibra... a coragem... sugou o coração, a alma... o desejo” (p. 135).

Atividade 22
Verbalizando a vida de Halim

Descreva, de forma breve e em seu caderno, a vida de Halim. Após a escrita, releia seu texto e observe passagens em que transparece sua posição em relação à vida dessa personagem.

Atividade 23
Aplicando a expressão “incompatibilidade de gênios”

Zana “Não queria morrer vendo os gêmeos se odiarem como dois inimigos. Não era mãe de Caim e Abel” (p. 170). No entanto, em vez da paz, o que ocorreu na ida de Yaqub a Manaus foi nova agressão de Omar a seu irmão (p. 175).

Debata com seus colegas esse acontecimento, tentando compreendê-lo através da expressão “incompatibilidade de gênios”.

Atividade 24
Reconhecendo a crueldade da vida

A vida e a morte de Halim e de Zana mostram o lado cruel da vida.

Comente a afirmação, apresentando um exemplo retirado da obra que você considera o mais apropriado para ilustrá-la.

Atividade 25
Tomando posição

Escreva, com base na narrativa, um texto de opinião defendendo uma das seguintes ideias:

- Zana é a única culpada pelo fracasso de sua família no aspecto do relacionamento e da coesão pela forma com que lidou com o marido e filhos;
- a família não conseguiu ser unida pelo fato de Omar ter nascido com características que levam à desunião;
- todos são culpados por não saberem lidar com os desafios que se impõem quando é constituída uma família.

Atividade 26

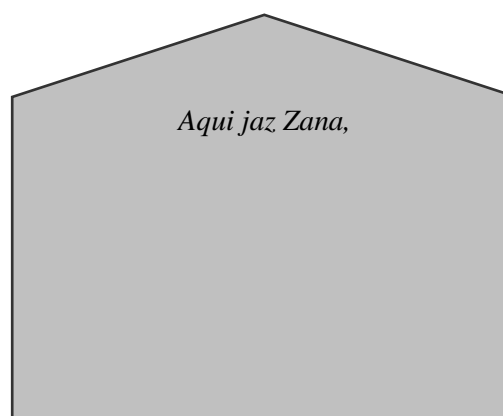
Identificando o sonho e a culpa de Zana

“Zana havia morrido com o sonho dela soterrado, com o pesadelo de uma culpa” (p. 194, 195).

Escreva o sonho e a culpa de Zana no espaço adequado. Depois, invente uma frase para a lápide de Zana que possa retratar essa situação.

Sonho: _____

Culpa: _____



Atividade 27

Reconstruindo a vida de Nael e identificando momentos de exclusão

A narrativa provém do fluxo dos acontecimentos oriundos da memória do narrador Nael, filho bastardo cuja história foi marcada pela exclusão.

a) Reconstrua a narrativa reordenando os principais acontecimentos da vida de Noel em ordem cronológica.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

b) Selecione três acontecimentos da narrativa que comprovem a exclusão vivida pelo narrador e registre-os abaixo.

1. _____
2. _____
3. _____

Transferência e aplicação da leitura

Atividade 28

Identificando correspondência entre as qualidades

Responda:

- O narrador observa: “Nesse gêmeo lacônico, carente de prosa, crescia um matemático” (p. 25). No seu entender, as duas qualidades citadas se excluem?

Atividade 29

Pensando o crescimento de Manaus

- Com base na pesquisa que você realizou anteriormente, é possível dizer que “Manaus cresceu assim: no tumulto de quem chega primeiro” (p. 32)?

“Desde sua inauguração, o Biblos foi um encontro de imigrantes *libaneses, sírios e judeus marroquinos*” (p. 36).

Pesquise sobre esses e outras etnias que migraram para Manaus. Feito isso, apresente aos colegas os resultados encontrados.

Atividade 30

Julgando concepções

“Os gazais são convincentes, a paciência é poderosa, mas o coração de um tímido não conquista ninguém” (p. 38)

A afirmação de Abbas procede? Argumente. Para obter informações sobre Gazal, acesse <<http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/2191233>>.

Atividade 31

Antecipando decisões

Releia o trecho abaixo e, a seguir, converse, com seus colegas, sobre opiniões que você já leu ou ouviu a respeito da opção por ter ou não filhos.

(Halim) “Não queria ter três filhos; aliás, se dependesse da vontade dele, não teria nenhum. Repetiu isso várias vezes, irritado, mordendo o bico do narguilé. Podiam viver sem chateação, sem preocupação, porque um casal enamorado, sem filhos, pode resistir à penúria e a todas as adversidades” (p. 49). Zana, por sua vez, argumentava: “Quer dizer que vamos passar a vida sozinhos neste casarão? (...) Quanto egoísmo, Halim” (p. 49). O casal teve três filhos, que lhe roubaram “... um bom pedaço da privacidade e prazer. Anos depois, iriam roubar-lhe a serenidade e o bom humor” (p. 53).

Atividade 32

Julgando a decisão de Yaqub

Yaqub decide não ajudar o irmão quando este se muda para São Paulo: “Yaqub acreditava que o sofrimento, a labuta, o transtorno do dia-a-dia e o desespero da solidão seriam decisivos para a educação de Omar. Acreditava que o desamparo engrandece a pessoa” (p. 81, 82).

- Você concorda com Yaqub? Justifique.

- O que você faria no lugar dele?

Atividade 33

Pensando para além da narrativa

Halim, ao saber da morte de Azaz, murmurou: “Quem quer a glória, deve pagar caro” (p. 115).

Discuta com seus colegas essa afirmação de Halim, lembrando episódios ou eventos que exemplifiquem e confirmem a opinião.

Atividade 34

Refletindo sobre o desejo

Halim afirma que seu filho “deseja tudo. É um prisioneiro de tanto desejo” (p.120).

Debata com seus colegas sobre o desejo, tentando encontrar o limiar que nos torna prisioneiros dele.

Atividade 35

Entendendo o casamento

Para Zana, “um filho casado era um filho perdido ou sequestrado” (p. 69).

- Explore e debata, com sua turma, a temática do casamento.
- Comente a afirmação de Zana sob dois pontos de vista: o da mãe e o do filho.

Mãe: _____

Filho: _____

Atividade 36

Exercitando a linguagem descritiva

O narrador descreve dessa maneira Pau-Mulato, uma das namoradas de Omar:

“Uma mulher maçuda, roliça, alta e escura. Um tronco de mulateiro. Por pouco, uma pura africana. O rosto esculpido, a pele lisa, o nariz pequenino. Uma covinha no queixo, de dar água na boca. Uma boca normal, Um riso solto, musical, notas mais agudas que graves, em tons de bandalheira. Cabelo longo, alisado, ainda assim crespo. Uma trancinha caindo no ombro direito, salpicada de pontos prateados, bijuteria barata, por certo. Os anéis dela, estes sim: metal precioso. O colar, miudezas de marfim, lá da terra ancestral dela” (p. 107).

A passagem revela deslumbramento do narrador pela beleza de Pau-Mulato.

A narrativa *Dois irmãos* foi adaptada para o teatro. Observe os detalhes das personagens na imagem que traz o elenco da peça. Imagine-se um espectador e descreva uma delas, em seu caderno, sob a perspectiva do sexo oposto, com o cuidado de manter a coerência do texto com os elementos da narrativa.



Dois Irmãos reestrea no Teatro Imprensa com Vivianne Pasmanter. Elenco: Jiddu Pinheiro (Omar), Gabriel Pinheiro (Yaqub), Imara Reis (Zana), Luiz Damasceno (Halim), Vivianne Pasmanter (Domingas), Tatiana Thomé (Rania), Rodrigo Ramos (Nael) e Bete Correia (Lívia).

Fonte:

<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/_XIjrfKm4_cM/SXDE8Mg4qPI/AAAAAAAAAEQ/75Rski_3YO8/s400/Dois%2BIrm%C3%A3os_1108b.jpg&imgrefurl=http://jardelteixeira.blogspot.com/2009/01/dois-irmos-reestria-no-teatro-imprensa.html&usg=__RNY9Jugj2bjCzCtp_IVYC08nqCU=&h=266&w=400&sz=25&hl=pt-br&start=5&zoom=1&um=1&itbs=1&tbnid=F3u2VjgYmB0AKM:&tbnh=82&tbnw=124&prev=/images%3Fq%3Ddois%2BIrm%25C3%25A3os%252Bhatoum%26um%3D1%26hl%3Dpt-br%26sa%3DN%26tbs%3Disch:1&ei=iJNdTYvIF4e5twePwo3aCg>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

Atividade 37

Descobrimo vítimas do preconceito

“O Omar pegou chuva, adoeceu por causa do Laval, aquele poeta doido” (p. 148).

As palavras de Zana revelam um conceito da sociedade, por vezes comum, de pessoas que tem traços de comportamento diferente em relação à maioria das pessoas.

Converse com seus colegas e/ou pesquise com o objetivo de encontrar pessoas que tenham sofrido esse preconceito.

Atividade 38

Opinando sobre o desejo de Zana

Zana interferiu no namoro de Rânia, conforme ela relata ao narrador: “Zana conhecia o meu namorado, o homem que eu amava... Eu queria viver com ele. Minha mãe implicou, se enfezou, dizia que a filha dela não ia conviver com um homem daquela laia” (p. 155).

Dê sua opinião para a turma sobre o posicionamento da mãe, que queria ver a filha namorando um advogado ou médico.

Atividade 39

Apresentando o professor Laval a seus amigos

Antenor Laval, professor de Francês, é uma personagem significativa na narrativa.

Imagine-se novo aluno de Laval e escreva um *mail* a seu melhor amigo traçando um perfil do professor. Para fins de socialização, envie o *mail* a todos os seus colegas.

5.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Leitura compreensiva e interpretativa

Atividade 01

Pensando as mudanças no seio das famílias

Observe a estrutura familiar nas três obras lidas e diga se é possível identificar mudanças ao longo dessas décadas que separam a primeira, *Esau e Jacó*, da última, *Dois irmãos*.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Atividade 02

Comparando o relacionamento dos irmãos

A família, em sua composição mais restrita, é constituída por pais e filhos. Logo, são três os tipos de relações que se estabelecem: entre o casal, entre o casal e os filhos, e entre os filhos.

Observe de que forma elas acontecem em cada obra e compare-as, escrevendo brevemente como é a relação entre os irmãos:

Pedro e Paulo	O Menino Mais Novo e o Menino Mais Velho
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Yaqub e Omar	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Atividade 03**Pensando na influência do meio na família**

É possível afirmar, com base nas obras, que a família se molda às condições de vida características de certo tempo e lugar?

Faça a devida comparação desse fator nas três obras em questão e justifique sua resposta.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Atividade 04**Confirmando uma tese**

Afirma-se, muitas vezes, que uma das funções da família é criar melhores condições para a sobrevivência.

Observe se essa função pode ser constatada nas três obras que você leu. A seguir, retire um exemplo de cada uma delas que permita confirmar a afirmação.

Esau e Jacó

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Vidas Secas

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Dois irmãos

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Atividade 05
Reproduzindo episódios através do grafite

O professor distribui os alunos em três grupos e realiza um sorteio para que, a cada um, seja destinada uma das obras lidas. Solicita-lhes que escolham um episódio da narrativa para ser grafitado em um espaço adequado na escola. Caso não seja possível realizar a tarefa, recomenda-se realizar a mesma atividade utilizando a técnica do desenho.

Atividade 06
Compondo uma música

O professor distribui os alunos em pequenos grupos e solicita-lhes que componham uma letra de música que tenha como motivo uma passagem de uma das obras lidas. A letra pode ser adaptada a uma melodia conhecida.

Atividade 07
Brincando com os nomes das personagens

Escolha o nome de uma personagem de cada uma das três obras lidas. Avaliando a personalidade dela, dê um outro nome para ela.

Nome da personagem de Esaú e Jacó _____	➔	_____
Nome da personagem de Vidas Secas _____	➔	_____
Nome da personagem de Dois irmãos _____	➔	_____

Observação: Após a atividade, o professor pode debater com os alunos as razões que os levaram a associar o nome escolhido à personagem.

Atividade 08
Refletindo sobre o passado

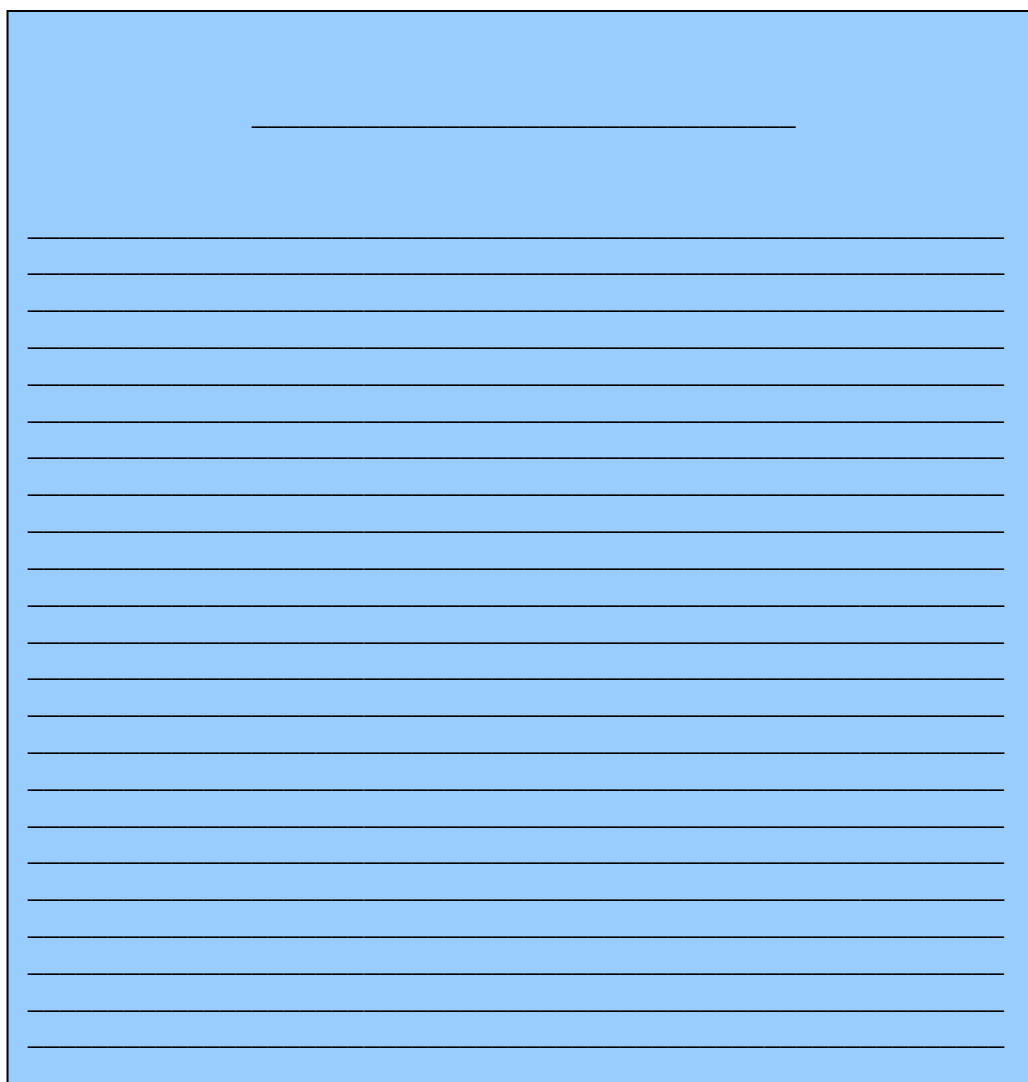
a) Reflita sobre a maneira com que cada uma das personagens abaixo viveu sua vida.

Agostinho
Santos

Fabiano

Halim

b) Escreva um texto, em forma de prosa poética, que revela o desencanto de uma dessas personagens em relação ao que ela viveu.



A large blue rectangular box with a thin black border, containing approximately 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving a small margin on the left and right sides.

Atividade 09
Posicionando-se criticamente

Posicione-se criticamente em relação aos três textos lidos, refletindo sobre a potencialidade de cada um para representar valores, costumes e comportamentos das famílias. Depois, você pode postar o texto no *blog* para compartilhá-lo com seus colegas.

Dois irmãos

Atividade 10 **Brincando de designer**

Imagine que as três obras lidas tenham sido adaptadas para o cinema e você é o responsável em criar um dos cartazes.

Obs.: Se for de seu interesse, você pode caracterizar seus colegas de personagens e fotografá-los para utilizar as imagens na composição do cartaz.

Mãos à obra.

Transferência e aplicação da leitura

Atividade 11 **Produzindo um curta-metragem**

O professor coordena um trabalho de criação de roteiro e produção de um curta-metragem que tenha como texto-base uma das narrativas lidas. Os grupos serão organizados de acordo com o interesse por uma das obras.

Ao final, poderá ser organizado um festival de curta-metragem na escola.

Atividade 12

Ampliando o conhecimento sobre a família

Complemente seus estudos sobre a família lendo:

- obras literárias que tenham seu enredo ambientado na contemporaneidade;
- textos científicos acerca dessa temática.

Esta atividade pode sofrer a intervenção do professor no sentido de orientar a pesquisa. No entanto, como é uma atividade que sugere uma atitude de protagonismo do aluno no sentido de procurar os textos, não é recomendável a simples proposição das leituras.

Atividade 13

Defendendo a literatura

Com base nas leituras realizadas e das atividades desenvolvidas, escreva um ensaio ou texto de opinião em defesa da literatura, realçando sua função, seu valor na vida cotidiana e seu lugar na história e na cultura brasileira.

Promover experiências de leitura significativas que possam contribuir para o fortalecimento e o amadurecimento intelectual do aluno parece ser um dos principais objetivos da escola. Buscar essa experiência também – e em especial – no texto literário constitui uma estratégia interessante, afinal, a literatura é um dos espaços em que a vida humana é apresentada de forma mais rica, sutil e, conseqüentemente, interessante.

Assim, como espaço formal de construção de conhecimento, a escola não pode prescindir da prerrogativa de oferecer mecanismos e instrumentos apropriados que deem conta da formação (de leitores e de pessoas), mas com o foco voltado para a reflexão sobre a vida.

A proposição de um projeto voltado para a representação da família em três textos literários de diferentes momentos do século XX tem o objetivo de reforçar o conhecimento do aluno acerca da temática. Para tanto, foram elaboradas atividades voltadas para diferentes pontos da narrativa, como pode ser visto, com a finalidade de chamar a atenção do leitor jovem e do jovem leitor para aspectos que poderiam passar despercebidos em uma leitura mais superficial. Portanto, a premissa é de que deve haver uma “orientação” de leitura, para que aspectos significativos do texto possam ser percebidos e discutidos em grupo. Isso, no entanto, não significa que todas as leituras escolares, e de todos os anos, devam passar por esse processo. Reconhecemos a importância do que muitos autores chamam de leitura

prazerosa, concepção compartilhada largamente por professores, baseada no princípio de que o aluno deva somente ser motivado a ler, mas que exclui a possibilidade da realização de atividades. No entanto, aqui, parte-se do princípio de que, em algum momento de sua vida escolar, o aluno deve passar por um processo de avaliação mais minuciosa do texto literário, possibilitando-lhe a troca de ideias e experiências com seu colega sobre o mesmo livro. Nesse momento, o aluno não está no lugar apenas de apreciador da obra, mas de investigador, orientado por algumas questões prévia e estrategicamente construídas por seus mediadores de leitura com determinados fins.

Ademais, não se concebem essas atividades como algo monótono e maçante, e que possa, por essa razão, desmotivar o aluno para a leitura. Trata-se, isso sim, de um trabalho que exige do aluno certa dose de empenho e dedicação, investimentos necessários para a aprendizagem. Por outro lado, a tarefa do professor é de fundamental importância, na medida em que cabe a ele a tarefa de motivar o aluno para a leitura e a realização das atividades, incentivar para pesquisas e mediar os debates. Enfim, cabe a ele a tarefa de conduzir todo o processo de modo que a proposta de exploração do texto se dê de maneira formativa.

O que se prevê com as atividades é constituir retratos individuais e coletivos, considerando os espaços e tempos das narrativas, com a finalidade de estabelecer as devidas relações e chegar a conclusões acerca da manifestação e da característica do humano. Por extensão, quando construídos esses retratos, o leitor estabelece conexões com a realidade e o momento atual em que realiza a leitura, atualizando a obra a partir e de acordo com o conhecimento prévio que possui. Isso, no entanto, só é possível quando o leitor compreende a estrutura comunicacional do texto.

Acreditamos que o conjunto de atividades propostas neste capítulo é suficiente para atingir o objetivo a que se propõe o projeto. No entanto, ele constitui apenas uma pequena parcela do que seria possível construir a partir dos textos, plenos de elementos que poderiam suscitar reflexões.

CONCLUSÃO

A metodologia a ser empregada no estudo dos textos literários ainda deverá ser motivo de muitos e infundáveis debates no futuro, e não há como ser diferente, pois, nessa construção, estão em jogo os interesses e convicções dos que protagonizam as iniciativas de produzir as estratégias de leitura escolar. O que se pretende com esse trabalho é contribuir com a reflexão acerca do tema, sob o ponto de vista de que o professor e, por extensão, a instituição que ele representa, pode ter papel importante na formação de um leitor ao lançar-lhe luzes para que ele possa fruir, interpretar e compreender melhor o texto literário. Nesse movimento, em que ele amadurece como leitor, acreditamos que também ocorra um processo de humanização, patrocinado pelo constante rompimento do seu horizonte de expectativas através do jogo que o texto instaura pelo performativo.

Dessa maneira, estamos defendendo a ideia de que deve haver na escola um movimento em torno do texto literário, caracterizado por um trabalho de elaboração de estratégias que permitam com que o aluno possa aprofundar sua leitura. No entanto, não há qualquer vaidade em relação a uma possível exclusividade: não se descartam outros tipos de trabalho com o texto literário, desde os que consideram somente a leitura, até os que apontam para estudos acerca das épocas ou dos movimentos literários da forma como se preconiza nos planos de estudos do ensino médio ou a exploração dos recursos linguísticos contemplados. O que se quer aqui é, tão-somente, mostrar que é possível – e talvez altamente recomendável – organizar um projeto de leitura a partir de uma temática, com vistas a uma exploração mais aprofundada do texto através de estratégias de leitura que contemplem não só o texto em si, mas sua transferência para a realidade do leitor.

Não se descarta e nem se despreza, dessa maneira, muitas ações que as escolas têm feito até aqui para promover as leituras. No entanto, é preciso considerar que, ao longo da história do ensino médio, fatores das mais diversas naturezas prejudicaram o trabalho com o texto literário nas classes escolares ou, em alguns casos, até mesmo impedindo que ele chegasse lá. Pense-se, no tocante ao desprestígio, nas censuras, na falta de investimento dos governos, na escolha arbitrária dos textos, no uso da literatura para fins de imposição de valores morais e religiosos, na exploração meramente técnica dos textos, com a exigência de respostas objetivas e fechadas, na falta de transferência dos elementos do texto com a realidade do leitor, entre outros tantos motivos. Esses fatores têm repercussão, inclusive, entre a classe dos professores, na qual se encontra (e sempre foi encontrada) uma boa parte de profissionais com pouca desenvoltura na leitura literária.

A literatura é um bem cultural da humanidade; assim sendo, o acesso a ela deve ser amplo e irrestrito. Na medida em que ela tem a propensão de humanizar, medidas que restringem o acesso a ela, ou a outra manifestação artística, seja de que ordem for, provoca um empobrecimento intelectual do ser humano, que se reflete em suas ações. Portanto, cerceia-se a capacidade de transformação desse ser, desconstituindo-o da condição de cidadão, agente de mudanças no percurso histórico da humanidade. Nesse sentido, ao não dar o devido suporte e valor à literatura, a escola, pelo menos a contemporânea, está sendo contraditória na sua essência, na medida em que tem como objetivo mais premente a formação para o exercício pleno da cidadania.

O longo caminho que o ensino médio percorre desde o seu surgimento no Brasil oferece alguns elementos que podem fundamentar a conclusão de que a literatura serve, na grande maioria das vezes, a interesses particulares ou classistas. Isso, em outras palavras, significa que ela entra no cardápio de recurso metodológico da escola onde, como e quando interessa ou é possível. Diante desse destino, é possível afirmar que, poucas vezes, encontra o espaço que lhe cabe de direito e de fato. Mas qual é esse lugar? Difícil dimensioná-lo, mas certamente um espaço de excelência em que alunos e, por extensão, a comunidade em geral possa usufruir dele, o lugar dos bens “incompressíveis” de que fala Antonio Candido.

Na primeira etapa do ensino médio, sob o jugo da filosofia religiosa, a já extensa cultura literária universal – mas que não está democratizada – sofre uma rigorosa triagem por aqueles que têm acesso a ela, o que faz com que apenas uma parte dela chegue aos alunos, exatamente aquela que serve para alimentar e perpetuar aspectos ligados à moral humana. Apesar disso, considere-se o esforço dos professores (padres) – mesmo que tendencioso – em favor da literatura, ao inserir textos em grande escala no programa de aulas e exigir a sua leitura. Pelo caráter transgressor de todas as boas manifestações literárias, é possível crer que, de alguma forma, elas possibilitaram com que os alunos abstraíssem delas muito mais do que, em princípio, era esperado.

O modelo de ensino que se segue ao da orientação jesuítica tem outro ponto de vista sobre o valor da presença do texto literário nas escolas brasileiras. Visto sob uma ótica de texto que cultivava uma língua tida como culta, ela passa a servir para exemplificar e propiciar ao aluno modelos a serem seguidos na escrita. Essa noção se alastra ao longo dos anos e se estende até a atualidade, mas com menos ênfase.

O aspecto positivo nessa nova concepção do ensino foi a abertura para outras leituras; textos da literatura europeia começaram a circular no país, mesmo que timidamente. Realce-se um considerável impulso na vida cultural após a vinda da Família Real. Na época, também

surtem obras do Romantismo e Realismo, o que contribui para uma repercussão um pouco maior da literatura.

No entanto, em um país com o tamanho do Brasil, com enorme desigualdade social, a escola e, portanto, a literatura, está apenas para uma ínfima parcela de crianças e jovens, para aqueles que têm recursos econômicos. E mesmo aí, ela vive momentos de maior ou menor crise, dependente de interesses materializados em decretos e regulamentos governamentais.

Apenas na terceira década do século vinte, o texto literário é tratado com consideração, ao se definir, na legislação, objetivos, metodologia e conteúdo. Paralelamente, pensa-se em estratégias para qualificar as bibliotecas escolares.

Poucos anos depois, a partir dos anos sessenta, o ensino da literatura passa a ser visto apenas como um instrumento para qualificar a comunicação verbal e escrita do aluno. Além disso, prioriza-se o estudo da literatura baseado na historiografia, prática aplicada até os dias de hoje.

Políticas equivocadas e iniciativas despreziosas em relação à promoção da leitura literária têm, ou impedido o acesso ao livro, ou afastado leitores ainda em formação do texto. Por consequência, as escolas não têm atingido os objetivos aos quais se propõem: formar alunos que saibam ler e escrever com considerável domínio dos mecanismos necessários para tal.

Boas iniciativas por parte de alguns professores, escolas ou governos eventualmente salvam a ainda catastrófica situação do livro. Cite-se, por exemplo, o caso de Dois Irmãos, cujas escolas da rede municipal possuem boas bibliotecas e um bom número de leitores. Conforme último levantamento, o acervo, distribuído em uma biblioteca central e nove escolares passa dos sessenta mil exemplares, um número significativo para uma população de aproximadamente vinte e sete mil habitantes.

O Governo Federal, reconhecendo a importância do fácil acesso ao livro, realiza investimentos consideráveis na aquisição de obras. Mesmo assim, há, ainda, municípios brasileiros sem uma única biblioteca, inclusive alguns no Rio Grande do Sul, conforme revela o *blog* Pro-leitura do Ministério da Cultura.³¹

O contraste presente no acesso ao livro é histórico e estende-se à própria educação. A qualidade da educação brasileira mostra acentuadas diferenças: “Mais de 500 pontos separam as escolas com a melhor e a pior colocação”, destaca um veículo de comunicação em julho de 2010, após sair o resultado do ENEM.³²

³¹ Site <http://blogs.cultura.gov.br/pro-leitura/bibliotecas/rio-grande-do-sul/>. Acesso em 25 de abril de 2011.

³² Site <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/noticias/>. Acesso em 25 de abril de 2011.

Isso mostra que a educação brasileira não está bem e justifica investimentos. Os esforços devem ser feitos para melhorar as condições de trabalho dos professores: melhor remuneração, adequação dos espaços físicos, qualificação de bibliotecas escolares e formação continuada são apenas algumas das metas a serem atingidas.

Assim, evidencia-se também a continuidade e a necessidade dos esforços na área da pesquisa, de onde, afinal, surge o material que irá servir de base teórica tanto para os cursos de formação quanto para os conteúdos das publicações destinadas aos professores, e que vão fundamentar o trabalho dos mestres.

Constatada a carência da escola no que tange a propostas de exploração de textos literários no ensino médio, e a necessidade de alavancar debates nesse sentido, estruturou-se esse trabalho. Em resumo, trata-se de uma proposta de exploração de narrativas literárias. A metodologia em evidência resulta do cruzamento entre preceitos da Estética da Recepção, de estudos de Antonio Candido sobre as funções da literatura e de teorias sobre a interdisciplinaridade.

As atividades propostas privilegiam a reflexão acerca do conteúdo da obra e, por extensão, sobre a vida humana. Ao propor isso, sinaliza para a estreita relação entre o mundo ficcional e o mundo real, que serve de base para a construção daquele. Pelo fato de a boa literatura não conhecer limites de aspectos passíveis de exploração, as propostas aqui se constituem apenas em uma mínima parte do que é possível considerar como relevante.

As sugestões que integram o projeto servem apenas para uma reflexão sobre o que é possível conceber a partir do aporte teórico, e não como uma concepção pronta para ser aplicada. O conhecimento da realidade das turmas com as quais o professor trabalha fornece os elementos necessários para as devidas adaptações dos roteiros. Há muitas variáveis a levar em conta. Citemos algumas:

- o trabalho desenvolvido no ensino fundamental com o texto literário, que resulta em maior ou menor grau de capacidade de leitura literária dos alunos do ensino médio;

- a disponibilidade de tempo e interesse dos demais professores para apoiar e integrar o projeto.

- a disponibilidade de tempo dos alunos para as leituras e a realização das atividades. Sabe-se que, em muitos casos, especialmente nas classes do turno noturno, os alunos, trabalhadores, em sua maioria, têm pouco tempo para a escola;

- o apoio das equipes diretivas. Esse é um fator fundamental para o sucesso do projeto. A aposta das direções vai muito além do suporte à parte logística: são elas que vão legitimar o trabalho aos demais professores e à comunidade em geral, repercutindo a ideia e promovendo

outras iniciativas de valorização da leitura literária;

- o acesso aos textos. Essa é uma dificuldade bastante comum e possível de ser resolvida através de consórcio de escolas de uma mesma rede, por exemplo, ou, ainda, promoções especialmente realizadas com a finalidade de adquirir as obras.

- a disponibilidade de outros recursos materiais;

- o apoio dos órgãos gestores responsáveis pela instituição. O fomento dos órgãos governamentais, em nível federal, estadual e municipal é fundamental para a implantação de projetos dessa natureza. Além de recursos técnicos, os professores necessitam de espaços para planejamento coletivo e tempo para execução dos projetos.

Fatores como os citados podem interferir, portanto, na aplicabilidade da proposta. Admitindo essa possibilidade, defende-se a noção de que as realidades interferem na construção do planejamento do professor.

Além disso, entende-se que uma construção coletiva de fato, impossível de ser realizada aqui por se tratar de um trabalho individual, pode fazer com que, nos roteiros, sejam contemplados aspectos de outras disciplinas em maior grau e número. No entanto, isso teria como consequência a supressão de atividades que consideramos fundamentais pela seu valor teórico e reflexivo. Ainda é necessário considerar que possíveis alterações ou adaptações devem ser realizadas com cuidado e pertinência para não descaracterizar a proposta.

Assim sendo, conclui-se que, em se tratando de propostas para fins de exploração de textos literários, dada a amplitude das possibilidades de sugestão de atividades, o recorte é sempre resultado de uma opção com base em interesses e convicções muito pessoais.

É preciso considerar, ainda, que o estudo e a proposta prática planejada, pelo menos os dessa natureza, por cada professor, são construções subjetivas, que refletem não só sua visão de mundo e seus princípios de vida, como também revelam o seu nível de conhecimento interdisciplinar. Assim sendo, defende-se, também, a importância de uma formação mais geral e menos segmentada do professor, que implica diretamente a sua capacidade de integrar saberes de outras áreas em seu trabalho.

A solidificação da parceria escola/literatura, justificada pela propensão do texto literário de humanizar o homem, e considerando a crescente democratização do livro, justificam investimentos intelectuais e materiais que possibilitem com que outros materiais se aliem ao livro didático.

Enfim, os caminhos propostos norteiam uma orientação: é possível construir alternativas eficientes, diferenciadas e atrativas nas escolas no que toca à leitura literária. A proposta aqui elaborada permite algumas afirmações no que diz respeito às suas pretensões ao

promover, especialmente:

- um conhecimento mais amplo sobre a temática da família;
- a valorização da literatura;
- a leitura de textos canônicos na sua integralidade;
- a inserção de saberes considerados de outras disciplinas;
- a aproximação entre o professor de literatura e outros profissionais com fins à promoção da leitura literária;
- a relação do texto literário com outras produções artísticas;
- um intenso trabalho coletivo da turma;
- reflexões individuais permanentes sobre temas polêmicos;
- reflexões coletivas;
- o debate, patrocinando o exercício da argumentação e o confronto com outras ideias;
- leituras complementares;
- o exercício regular da escrita;
- a criatividade;
- o espírito de grupo;
- o protagonismo nas ações;
- o contato com outras linguagens;
- a valorização de conhecimentos do aluno;
- o respeito à cultura do aluno;
- a inserção das novas tecnologias, presentes na vida do aluno, como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem;
- a análise da construção de uma narrativa, tanto sob o aspecto linguístico quanto estrutural e do enredo;
- a participação da comunidade escolar (colegas, pais, responsáveis).

Considerando todos esses aspectos, é possível afirmar, por fim, que a proposta atinge seus objetivos ao promover e contemplar ações importantes para a formação geral do aluno, que visem a uma melhor preparação para a vida em termos mais gerais, mas, especialmente, sob o aspecto do exercício da cidadania. Consequentemente, acredita-se, contribuirá para um melhor desempenho dos alunos, elevando os índices de qualidade no ensino médio nas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Arte Poética. In: *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix. 1997.
- _____. *Poética*. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices de Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.
- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1977.
- _____. *Contos: uma antologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura: parte 3*. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BENDER, Eliane Andrea. *O livro didático de literatura para o Ensino Médio. 2006*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BERGER, P. LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BETTELHEIM, Bruno. Os livros essenciais da nossa vida. *Leia*, Ano XVII, 1990, nº 139, p. 25-29.
- BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação*. São Paulo, AIFES (Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário), 1942.
- BOORSTIN, Daniel J. *Os criadores: uma história de criatividade humana*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. *Teoria do efeito estético*. Niterói: EdUFF, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORGES, A. C. *Vinte dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brasil*. Bruxellas; Rio de Janeiro: Typografia a vapor de Pereira Braga e Cia, 1880.
- BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL, Decreto N. 19.890, 18 de abril de 1931.
- BRASIL, Decreto N. 21.241, 04 de abril de 1932.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais do

Ensino Médio.

BRASIL. Decreto N. 2006, 24 de outubro de 1857.

BRASIL. Lei 5692/71. 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942.

BRASIL. Resolução CEB N. 3. 2 de junho de 1998.

BRASIL. Constituição Federal, de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

BRASIL. Lei 12.306, de 06 de agosto de 2010.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

_____. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

_____. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva, Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASTRO, José Ariel. Formação e desenvolvimento da língua nacional brasileira. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*, Rio de Janeiro, José Olímpio, 1986, vol.1.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da.; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 2ª ed. 1993.

- GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético* vol. 1 São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético* vol. 2 São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.) *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: 2009.
- KLEIMAN, Angela B. *et* MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: As políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e letramento*, São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- NUNES, Clarice. *Diretrizes Curriculares Nacionais: ensino médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.
- O MÉTODO pedagógico dos jesuítas – o “*Ratio Studiorum*”. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 19 de março de 2009.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2008.
- PLATÃO. Górgias. In: *Diálogos*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1980.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 113. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- _____. *Infância*. 31ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1995.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2.000. Tese (doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas.
- RESTAINO, Hilda Cristina. *O ensino de Língua Portuguesa e de leitura na República Velha*. 2005. Dissertação (mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- _____. *História da Educação no Brasil*. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARAIVA, Juracy Assmann, MÜGGE, Ernani e cols. *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- VECHIA, A.; LORENZ, K.M. O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. In: Anped Sul, 4., Florianópolis, 2002. Anais.
- VERÍSSIMO, José. A educação nacional. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. p. 4-8 Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didaticos/didatico.
- XAVIER, Maria Luíza. Escola contemporânea – o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria I. H.; BONIN, Iara T. *Pedagogias sem fronteiras*,

Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/index.

_____; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. O legado da literatura. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.