



VOLUME 35

MARIA AMÉLIA DALVI  
CLEONARA MARIA SCHWARTZ  
MARTA PASSOS PINHEIRO  
(orgs.)

# Livros, leitura & literatura

Reflexões de escritores, leitores,  
pesquisadores e professores



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal  
do Espírito Santo**



**Editora Universitária – Edufes**

Filiada à Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514  
Campus de Goiabeiras  
Vitória – ES · Brasil  
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852  
edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor**

Paulo Sergio de Paula Vargas

**Vice-reitor**

Roney Pignaton da Silva

**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Valdemar Lacerda Júnior

**Chefe de Gabinete**

Aureo Banhos dos Santos

**Diretor da Edufes**

Wilberth Salgueiro

**Conselho Editorial**

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,  
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabrícia Benda  
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,  
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,  
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht  
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi  
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

**Secretaria do Conselho Editorial**

Douglas Salomão

**Administrativo**

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

**Seção de Edição e Revisão de Textos**

Fernanda Scopel, George Vianna,  
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

**Seção de Design**

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,  
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

**Seção de Livraria e Comercialização**

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,  
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,  
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



**Diretor da Graúna Digital**

Thiago Moulin

**Supervisão**

Laura Bombonato

**Seção de edição e revisão de textos**

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos  
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

**Seção de design**

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

**Projeto gráfico**

Edufes

**Diagramação e capa**

Bruno Ferreira Nascimento

**Revisão de texto**

Fotografia da capa por  
Guzel Maksutova em  
<https://unsplash.com>.

Esta obra foi composta com  
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L784 Livros, leitura & literatura [recurso eletrônico] : reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores / Maria Amélia Dalvi, Cleonara Maria Schwartz, Marta Passos Pinheiro (organizadoras). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2024. 393 p. : il ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 35)

Inclui bibliografia.

ISBN:978-85-7772-569-4

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Cultura, estudo e ensino. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Schwartz, Cleonara Maria. III. Pinheiro, Marta Passos. IV. Série.

CDU: 82:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

**MARIA AMÉLIA DALVI  
CLEONARA MARIA SCHWARTZ  
MARTA PASSOS PINHEIRO  
(orgs.)**

# **Livros, leitura & literatura**

Reflexões de escritores, leitores,  
pesquisadores e professores

 **EDUFES**

Vitória, 2024

# Sumário

**Apresentação** ..... 8

**Leitura, literatura e materiais didáticos nas licenciaturas em  
Letras e Pedagogia** ..... 11

*Adriana Falqueto Lemos, Anna Catharina Izoton Mariano,  
Daiane Francis Fernandes Ferreira, Josinéia Sousa da Silva,  
Maria Amélia Dalvi*

**Decompondo uma biblioteca** ..... 77

*Alberto Mussa*

**Representações do cotidiano escolar em textos literários** ..... 82

*Antônio Torres*

**Métodos para ensinar a ler e a escrever no processo inicial da  
institucionalização da educação primária** ..... 94

*Cleonara Maria Schwartz, Elis Beatriz de Lima Falcão*

**O papel da iniciação científica na formação de leitores: análise de  
relatórios de alunos de Letras** ..... 112

*Daniela Aparecida Eufrásio*

**A igreja do livro transformador** ..... 132

*Luiz Ruffato, Eliane Brum*

**A leitura literária em espaços não escolares e a universidade** ..... 150

*Erineu Foerste, Letícia Queiroz de Carvalho*

**A representação da infância em Pinóquio: a propagação e a perpetuação  
do discurso hegemônico por meio da literatura infantil e da escola**... 168

*Fabiano de Oliveira Moraes*

<b>Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?</b> .....	191
<i>Gabriela Rodella de Oliveira, Neide Luzia de Rezende</i>	
<b>Leitura, escrita e cidadania entre os antigos e os modernos</b> .....	211
<i>Gilvan Ventura da Silva</i>	
<b>Teorema de ficção</b> .....	240
<i>Joaquim Branco</i>	
<b>Ensinando a ler... em latim?</b> .....	254
<i>Leni Ribeiro Leite</i>	
<b>Reflexões acerca das agruras do professor de português e suas literaturas</b> .....	279
<i>Leília Malard</i>	
<b>Aula de português: da mediação à recepção de textos literários</b> .....	300
<i>Marta Passos Pinheiro</i>	
<b>Autopoética ou um autor à luz da leitura insatisfeita</b> .....	333
<i>Paulo Roberto Sodré</i>	
<b>Ensino da literatura – uma disciplina em perigo?</b> .....	356
<i>Regina Zilberman</i>	
<b>A leitura literária e a forma�o do leitor-escritor-professor</b> .....	379
<i>Wilberth Salgueiro</i>	

# *Apresentação*

Este livro é fruto do trabalho colaborativo do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (ambos sediados no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo), de parcerias interinstitucionais e, enfim, do convite direto a escritores — a alguns dos quais pedimos licença para republicação de textos seus que, ao longo dos anos de funcionamento do grupo e do núcleo, inspiraram e fundamentaram nossas discussões em certos momentos.

Os trabalhos científicos que constituem este livro são fruto de pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado financiadas com bolsas da Fundação Estadual de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Outros, como o artigo de abertura, decorrem de projetos específicos que foram contemplados por editais de fomento. Infelizmente, dada a distância entre a finalização das pesquisas e a obtenção de financiamento e aprovação para a publicação, talvez — mas só talvez — dados e análises eventualmente tenham perdido o frescor do momento de sua produção. Outros vários textos assumem a forma de depoimento pessoal; decorrem do desejo e



do devotamento dos autores pelas questões aqui implicadas: esses, certamente, não sofram o prejuízo de tal distância.

O livro *Livros, leitura & literatura: reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores* nos mostra que é possível haver proximidades temáticas na divergência teórica e metodológica. Quanto a isso, é importante considerar que o foco está em apreender o objeto em suas relações constitutivas, multiplamente determinadas, e não em um dar lastro a um espírito unificador e uniformizador. Os autores dos trabalhos são estudiosos e escritores com distintas escolhas e percursos, apreendendo o objeto (livros, leitura e literatura) desde múltiplas perspectivas, e isso nos parece antes uma riqueza que um problema.

Há pelo menos três categorias de trabalhos: a) artigos científicos; b) depoimentos e textos memorialísticos; e c) reflexões de escritores, professores e leitores sobre o próprio ofício. Entendemos que essa multiplicidade de perspectivas pode contribuir para uma compreensão mais larga acerca das inter-relações entre livros, leitura e literatura: o que, desde o início, esteve em mira.

Por motivos que não convém detalhar para além da já mencionada dificuldade de financiamento público e aprovação final do material, a obra está saindo com bastante atraso. Bastante mesmo. Lamentamos que a história do livro até aqui tenha sido pouco retilínea e pedimos desculpas sinceras aos autores e leitores, pois eventualmente algumas reflexões e referências podem se mostrar talvez dessincronizadas com um Brasil de 2024. Mas o que é retilíneo quando se trata do humano? Estamos certos de que os problemas e as dificuldades enfrentados não arrefeceram a importância dessas reflexões, no contexto contemporâneo, pela qualidade do material reunido. Os autores dos textos lançam luz a aspectos sobre as inter-relações entre livros, leitura e literatura que transcendem o momento de escrita. E isso é o suficiente para que ganhem guarida sob a capa de um livro. Um livro que teve muito empenho de nossa parte para que chegasse às mãos dos leitores.

Agradecemos pela contribuição de todos os autores, agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e à Editora Universitária da Ufes, que lançaram o edital pelo qual este livro foi contemplado, e agradecemos ao(s) parecerista(s) e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras que o indicou para publicação.

Desejamos aos leitores bons encontros nas páginas que se seguem.

Maria Amélia Dalvi

# *Leitura, literatura e materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia<sup>1</sup>*

*Adriana Falqueto Lemos<sup>2</sup>*

*Anna Catharina Izoton Mariano<sup>3</sup>*

*Daiane Francis Fernandes Ferreira<sup>4</sup>*

*Josinéia Sousa da Silva<sup>5</sup>*

*Maria Amélia Dalvi<sup>6</sup>*

---

1 Este trabalho foi orientado pela professora Maria Amélia Dalvi, que interveio na produção, sistematização e análise dos dados, bem como na redação final. A pesquisa da qual se origina foi financiada pelo convênio entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes). Edital 02/2011, processo 52982920. Está baseado em uma orientação teórico-metodológica que atualmente não orienta mais os trabalhos do grupo de pesquisa Literatura e Educação, no qual o projeto foi desenvolvido; todavia, haja vista a relevância da sistematização dos dados, julgamos oportuna a publicação do relatório final compartilhado.

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

3 Mestra em Literatura Latino-Americana pela University of New Mexico.

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutora pela Université de Rennes-3.

5 Mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

6 Doutora em Educação e professora na Universidade Federal do Espírito Santo.

## 1. APROXIMAÇÃO

A partir do nosso trabalho como estudantes e professora das licenciaturas em Letras e em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), delimitamos resultados provisórios — e em muitos momentos lacunares — de algumas de nossas práticas (entre as quais se incluem as de estudo e pesquisa) nessa segunda década do século XXI, no âmbito da formação *de* professores e *como* professores de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa: e talvez nosso esforço contribua para a compreensão-invenção de outras realidades.

Este texto, assim, é uma consequência direta de um projeto de pesquisa intitulado “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia” (coordenado por Maria Amélia Dalvi – 2011 a 2013), ao qual estiveram ou estão vinculados os seguintes subprojetos:

- a) “O projeto pedagógico, a matriz curricular e o ementário da licenciatura em Pedagogia na Ufes: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos” (desenvolvido por Adriana Falqueto Lemos – 2011 a 2012);
- b) “O projeto pedagógico, a matriz curricular e o ementário da licenciatura em Letras-Português na Ufes: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos” (desenvolvido por Anna Catharina Izoton Mariano – 2011 a 2012);
- c) “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia” (desenvolvido por Daiane Francis e, a seguir, Josinéia Sousa da Silva – 2012 a 2013);
- d) “Os planos de curso da licenciatura em Letras-Português na Ufes: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos” e “Leitura, literatura e materiais didáticos em documentos oficiais e em relatórios de estágio da licenciatura

em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo” (desenvolvido por Sérgio Alves de Novais – 2011 a 2012 e 2012 a 2013).

Conjugam-se como fontes deste trabalho alguns relatos e portfólios constituídos a partir dos diários de encontros na universidade e nas escolas e, principalmente, alguns resultados de pesquisas construídas a partir de uma revisão dos documentos oficiais atinentes aos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Letras) e em Pedagogia (DALVI *et al.*, 2011; DALVI, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e; LEMOS, 2012; MARIANO, 2012; NOVAES, 2012; SILVA, 2013).

Entendemos que a formação de professores de línguas e literaturas nos cursos de Letras e de Pedagogia, na Ufes, vive um momento em que se faz necessário pensar a própria história (que caminha lado a lado à constituição da disciplina Língua Portuguesa, à instituição das licenciaturas e aos processos que têm se desenrolado ao longo das últimas décadas em relação à Educação, à formação de professores e às especificidades dos saberes concernentes à área), a fim de vislumbrar os contornos (ainda que rasurados) de sua contemporaneidade e de seu provável amanhã.

Levando em conta o que considera Chartier (2011) em relação aos impressos, cartazes, livros e livretos que circulam de maneira ampla, deve-se lançar um olhar cuidadoso e atento às possíveis contradições dispostas pela leitura implícita e levar em consideração o fato de que “os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os ‘sinais’ textuais, pois, são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto” (CHARTIER, 2011, p. 100). Essa ideia nos interessa à medida que nos propusemos a analisar documentos oficiais relacionados à formação de professores de Língua Portuguesa e respectivas literaturas no âmbito dos cursos de Letras e Pedagogia na Ufes; esses documentos e a formação que preconizam permeiam, sustentam, atravessam práticas institucionais/institucionalizadas. Desse modo, analisamos o tratamento

dispensado à leitura, à literatura e aos materiais didáticos no nosso *corpus* documental sem perder de vista que “[...] às vezes, o essencial do que diz um texto ou um discurso está naquilo no que ele não diz. Está na forma em que o diz... mudar a mensagem política na sua forma supõe uma mensagem política mais profunda do emissor do que uma mudança do conteúdo da mensagem política”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 253).

## 2. O PROJETO E OS SUBPROJETOS DE PESQUISA: LEITURA, LITERATURA E MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todos os subprojetos citados nos itens a, b, c e d vincularam-se ao projeto “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia”, que, por sua vez, tomou parte na pesquisa interinstitucional<sup>7</sup> intitulada “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente”, coordenada nacionalmente pelos professores Maria Núbia Barbosa Bonfim (Universidade Federal do Maranhão) e Valdir Heitor Barzotto (Universidade de São Paulo) e implementada por vários pesquisadores em diferentes instituições de ensino superior sediadas no país. Caracteriza-se como um projeto de pesquisa bibliográfico-documental, cuja abordagem teórico-metodológica privilegiada é a histórico-cultural (CHARTIER, 1988, 2002a, 2002b, 2003).

---

7 Entre as instituições participantes, podemos citar a Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal de Alfenas, a Universidade Estadual de Mato Grosso e a Universidade de São Paulo.

Na constituição do projeto, entendeu-se que, como consequência das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada (nos anos de 1970), da divulgação dessas pesquisas ao grande público (nos anos de 1980), da instituição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases e de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (nos anos de 1990) e, ainda, como consequência das discussões relativas à formação docente inicial do professor de língua materna (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; GUEDES, 2006; ANDRADE, 2007; SIGNORI, 2007; MENDES; CASTRO, 2008; BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2010; HARMUCH; SALEH, 2011), as mudanças implementadas com as reformulações nos projetos de curso das Instituições de Ensino Superior que formam professores de Língua Portuguesa vêm exigir que se repense a existência ou não de um perfil mais ou menos coerente-consistente para o professor de Língua Portuguesa que atuará na educação básica. Como os projetos pedagógicos de curso, as matrizes curriculares, o ementário e os planos de curso são os documentos norteadores/estruturantes dos cursos de graduação, entendemos que seu estudo é fundamental para conhecer os projetos de formação de professores de língua materna na contemporaneidade — aliado a isso, decidimos incluir no corpo de documentos considerados os relatórios/portfólios de estágio.

Quase 30 anos depois dos primeiros boletins da Associação Brasileira de Linguística, nos quais se denunciava a impertinência de um ensino segregador e excludente de uma norma que não encontrava respaldo nas práticas de linguagem, em um momento em que o português nas escolas apresenta um hiato em relação à tradição gramatical que sempre o animou (SOARES, 2002), as discussões existentes no meio acadêmico aparentemente mantêm viva a seguinte indagação: “como casar o espírito conservador da norma pedagógica com os novos ventos da história?” (CASTILHO, 1980, p. 17). Entre aqueles que se ocupam da formação inicial do professor, tendo em vista uma escola básica para a cidadania e a democracia, as discussões no

que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos ainda estão aquém do desejado, como demonstra a revisão de literatura empreendida, por exemplo, por Dalvi (2010, p. 86-121).

No que tange aos objetivos, visamos: a) compreender práticas e representações do que seria a intentada formação inicial do professor de Língua Portuguesa para as séries/anos iniciais do ensino fundamental no curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pela Ufes e para as séries/anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio no curso de licenciatura em Letras oferecido pela Ufes, a partir do exame de documentos oficiais do curso, atentando especialmente à leitura, à literatura e aos materiais didáticos; b) inventariar um corpo bibliográfico-documental que estivesse à disposição de outros pesquisadores; c) refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no âmbito dos cursos de Letras e Pedagogia implementados pela Ufes, especialmente no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos; d) participar de eventos pertinentes às áreas de estudos envolvidas tendo em vista intercâmbios de saberes-fazer. Todos os objetivos listados foram cumpridos, no período entre 2011 e 2013, na distância necessária — e mesmo salutar — entre “ideal” e possível.

A compreensão de como leitura, literatura e materiais didáticos afiguram-se e configuram-se nas licenciaturas em Letras e Pedagogia da Ufes aconteceu — de dentro de uma perspectiva histórico-cultural, vinculada pela obra de Roger Chartier (1988, 2002a, 2002b, 2003) — ao serem analisadas fontes documentais escritas desses cursos em diálogo com documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e os Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica. Todas essas fontes, durante a primeira etapa da pesquisa, foram localizadas na internet ou em colegiados, departamentos e com professores, e foram organizadas e salvas digitalmente



para a segunda etapa do projeto de pesquisa; também tabelas para produção, síntese e visualização de dados foram confeccionadas. Além da leitura e análise dos documentos listados, foi necessária a pesquisa, em paralelo, por artigos disponíveis no sítio virtual da Capes e da Scientific Electronic Library On Line (SciELO) para fins de revisão bibliográfica, bem como o levantamento de dissertações e teses que tinham escopo semelhante — essa formação foi fundamental para os pesquisadores participantes, pois permitiu a aproximação e apropriação não apenas dos conhecimentos específicos nas áreas em foco, mas, principalmente, das técnicas, recursos e métodos de pesquisa.

### 3. A LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS: O COMPONENTE PRÁTICO EM LABORATÓRIOS E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E AS ABORDAGENS DA LEITURA, DA LITERATURA E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

#### **3.1 O componente prático em laboratórios e estágios supervisionados**

Na Ufes, no momento de realização da pesquisa (2011-2013), a licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa organiza-se, preferencialmente, em oito períodos semestrais, que correspondem juntos a quatro anos letivos.

Quadro 1 – Matriz curricular da licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Ufes por período (do 1º ao 8º)

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Estudos Literários 1	Estudos Literários 2	Estudos Literários 3	Literatura Portuguesa 1	Literatura Portuguesa 2	Literatura Brasileira 1	Literatura Brasileira 2	Literatura Brasileira 3
Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Laboratório de Práticas Culturais	Trabalho de Conclusão de Curso
Fundam. de Sintaxe do Português	Linguística Textual	Morfologia	Disciplina optativa	-	Disciplina optativa	Disciplina optativa	Fundam. de Língua Brasileira de Sinais
Introdução à Linguística	Sociolinguística	Fonética e Fonologia	Teorias Sintáticas do Português	Semântica	Análise do Discurso	Estágio Supervisionado 1	Estágio Supervisionado 2
Introdução à Filosofia	Psicologia Educação: Desenvolvimento	Psicologia Educação: Aprendizagem	Sociologia da Educação	Educação e Inclusão	-		
Latim 1	Latim 2	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	Política e Organiz. da Educ. Básica	Didática	Currículo e Formação Docente		

Fonte: os autores.

O curso tem, na matriz curricular atual, uma carga horária mínima total de 3.015 horas, assim distribuídas: 19 disciplinas obrigatórias de Língua e Literatura com 60 horas cada (1.140 horas no total); três disciplinas optativas de Língua e/ou Literatura com 60 horas cada (180 horas no total); sete laboratórios de práticas culturais com 60 horas cada (420 horas no total); nove disciplinas obrigatórias da formação comum e docente com 60 horas cada mais uma disciplina obrigatória da formação comum e docente com 75 horas (615 horas no total); dois estágios supervisionados obrigatórios com 200 horas cada (400 horas no total); um trabalho de conclusão de curso

(60 horas no total); e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas no total). Essa estrutura está em processo de revisão, devendo ser alterada dentro dos próximos anos.

Como podemos notar, o currículo atual tem um caráter teórico e prático, inclusive em atendimento às orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito à formação de professores. Em relação ao componente *prático*, que aqui nos interessa mais de perto, focalizamos as disciplinas de “Estágio Supervisionado I: Ensino Fundamental” e “Estágio Supervisionado II: Ensino Médio” (cada uma com 200 horas, totalizando 400 horas — das quais 240 horas são cumpridas, necessariamente, em âmbito prático, preferencialmente em instituições públicas de educação formal) e os “Laboratórios de Práticas Culturais”, que, ministradas pelos professores especialistas ligados às áreas de Língua e Literatura, dada sua natureza predominantemente prática, *podem ter* (mas não necessariamente têm) uma articulação com a formação docente (cada uma com 60 horas, totalizando 420 horas).

Ou seja, no vigente currículo da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Ufes, hipoteticamente, os licenciados cumprem ao menos 660 horas de atividades práticas (sendo 240 no âmbito dos estágios e 420 no âmbito dos laboratórios), visto que a carga horária destinada aos laboratórios não necessariamente está vinculada à formação docente, podendo estar focada, por exemplo, em criação literária ou em seminários de extensão. Contudo, mais importante que conhecer como se organizam e se dispõem o componente prático e a carga horária que é a ele destinada seria problematizar a concepção de prática que permeia o currículo e a sua efetivação, pois “a ‘qualidade’ dessa aprendizagem prática está diretamente vinculada à concepção de prática e de estágio que se instaura nos cursos de formação inicial de professores” (FELÍCIO, OLIVEIRA, 2008, p. 228). Assim, em busca de vestígios dessas concepções, consideremos que, no que diz respeito aos laboratórios de práticas culturais, conforme dados fornecidos por escrito pelo Colegiado do Curso, são 34 opções, sendo assim distribuídas:

- a) *11 em Estudos Literários*: 1) “Abordagens Intersemióticas e Interculturais do Texto Literário”, 2) “Abordagens Transdisciplinares do Texto Literário”, 3) “Cânones da Crítica Brasileira”, 4) “Criação Literária”, 5) “Criação Literária: gêneros”, 6) “Literatura e Recriação Intersemiótica”, 7) “Oficina de Leitura e Interpretação Literária I”, 8) “Oficina de Leitura e Interpretação Literária II”, 9) “Oficina de Leitura e Interpretação Literária III”, 10) “Oficina de Leitura e Interpretação Literária IV” e 11) “Oficina de Leitura e Interpretação Literária V”;
- b) *7 na articulação entre Literatura e Educação*: 1) “A literatura no ensino médio”, 2) “Leitura literária: formas de intervenção”, 3) “Leitura literária na escola: história, cultura e política”, 4) “Os clássicos na escola”, 5) “Pesquisa, literatura e ensino”, 6) “Teorias de Literatura e ensino” e 7) “Textos literários não canônicos [a partir de uma visão educacional]”;
- c) *10 na articulação entre Linguística e Educação*: 1) “Fonologia e Ensino”, 2) “Leitura e Ensino”, 3) “Morfologia e Ensino”, 4) “Produção de Texto e Ensino”, 5) “Relendo os Livros Didáticos”, 6) “Relendo os Livros Didáticos (da Quinta à Oitava Séries do Ensino Fundamental)”, 7) “Revisão e Avaliação Textual [Análise linguística de textos escolares]”, 8) “Semântica e Ensino”, 9) “Sintaxe e Ensino” e 10) “Textos da Mídia e Ensino”;
- d) *6 em Seminário de Extensão e/ou de Pesquisa e Ensino*: 1) “Seminário de Extensão I”, 2) “Seminário de Extensão II”, 3) “Seminário de Extensão III”, 4) “Pesquisa e Ensino”, 5) “Seminário de Pesquisa em Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa” e 6) “Seminário Avançado de Pesquisa em Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa”.

Uma primeira leitura que podemos fazer é que, aparentemente, a área de Estudos Literários prioriza as disciplinas voltadas ao campo específico, já que a oferta de laboratórios restritos ao campo das Letras é 57,14% maior (com 11, no total) em relação à oferta de laboratórios na interface entre Literatura e Educação (com 7, no total). Já

quanto à área de Estudos Linguísticos, é interessante notar que não é previsto nenhum laboratório que, desde o título, não anuncie sua interface com a Educação. Um outro ponto que merece atenção é um certo esforço, entre os laboratórios, por inter-relacionar o ensino aos demais elementos do tripé universitário, já que, do total de 34 laboratórios, 17,64% têm como escopo a extensão e a pesquisa.

O dado discrepante entre as áreas de Estudos Literários e de Estudos Linguísticos em sua inter-relação com as questões da Educação, dado a ver na distribuição dos laboratórios, talvez possa ser explicado em termos amplos, entre outros motivos, pela histórica refração dos estudiosos em Literatura, no Brasil, aos problemas educacionais. Na área de Linguística, por exemplo, desde os anos de 1970 têm havido, sistematicamente, publicações, congressos e atividades de divulgação científica dedicados a pensar o ensino de língua (apontando problemas nas descrições e metodologizações, didatizações e instrumentalizações do conhecimento linguístico), bem como têm havido inúmeros esforços na produção de documentos legais e nos engendramentos de políticas e programas oficiais de educação em Língua Portuguesa (CASTILHO, 1980; SOARES, 2002; PIETRI, 2004) — movimentos que não têm correspondência (em relação a seu impacto) na área de Literatura. Sem dúvida, isso afeta a formação dos profissionais e, a menos que haja um movimento significativo em direção diversa, tende a perpetuar essa desatenção, esse desapareço e mesmo essa tensão.

As considerações de Mariano (2012) e Novais (2012) sinalizam que na licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Ufes — tendo como recorte leitura, literatura e materiais didáticos —, os componentes teóricos e, particularmente, práticos são insuficientemente claros e bem desenvolvidos no projeto pedagógico de curso, na matriz curricular, no ementário e, conseqüentemente, nos planos de curso ou programas de disciplina. Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo nas disciplinas cujo escopo é privilegiadamente prático (por exemplo, os laboratórios), a ênfase recai na teoria — e que,

pior, não é uma teoria da prática, ou nascida/engendrada/produzida/inventada com a prática ou pela prática. Muitas vezes, nos laboratórios, os estudantes têm uma disciplina teórica ao longo do semestre e, na última semana, o professor propõe que apresentem algo como uma sequência didática ou um plano de aula a partir do que foi discutido exclusivamente no plano teórico, como se essa atividade pontual legitimasse ou satisfizesse a natureza prática que, originalmente, estaria prevista para a disciplina. Essas informações requerem de nós mais do que uma postura — fácil e, de certo modo, ingênua — denunciasta.

No que diz respeito aos Estágios Supervisionados, a licenciatura em Língua Portuguesa vivenciou e vivencia, também na Ufes, diferentes concepções; por exemplo, a prática como imitação de modelos, como instrumentalização técnica, como aproximação da realidade e atividade teórica, como pesquisa colaborativa, como momento privilegiado da construção da identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2011). Inclui-se nesse escopo também a prática enquanto *práxis*, pois, permeada por um processo de reflexão, ela pode ser construída e reconstruída, objetivando a transformação da realidade escolar (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008); mais recentemente, tomou corpo o desejo de contemplar as histórias dos professores, que revelam dilemas, contradições e ambiguidades inerentes aos fazeres no/do cotidiano escolar (GOODSON, 1992; ROSA; RAMOS, 2008).

Ainda em relação aos estágios, na contemporaneidade, conforme Rosimeri Dias (2011), é premente colocar o problema da formação de professores não mais supondo o direito ao acesso ao conhecimento nem a ligação com a transmissão e com os especialismos. Nessa perspectiva, para a autora, incorpora-se ao Estágio Supervisionado na formação de professores o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem, mantendo vivo um campo problemático de tensionamento de certezas e apriorismos:

Para cultivar paradoxalmente aprender e desaprender no agenciamento coletivo da formação de professores, é necessário animar

uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro. Este cultivar expressa um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com. Neste contexto, é fundamental estar no meio para resistir às armadilhas das máquinas binárias, aquelas que se estendem no espelho das identificações e as que exprimem uma reconhecimento. Ao contrário desta lógica, só se pode agenciar os cofuncionamentos extraindo da própria formação toda a desaprendizagem que ela contém, sem formar para, mas coformação forjando uma formação inventiva. Por isto a importância do cofuncionamento, pois professor e aluno, ao experienciarem uma formação inventiva, pensam em como manter vivo o campo problemático, questão pensada no deslocamento entre solução de problemas e invenção de problemas. É fundamental relembrar que professor e aluno não estão juntos, mas entre. (DIAS, 2011, p. 271)

Todas essas concepções atravessam o próprio nome, “Estágio Supervisionado”, e o redesenham continuamente, sem permitir ou desejar que os contornos das representações e das práticas sejam nítidos. Na Ufes, os momentos a que denominamos Estágio Supervisionado dividem-se em dois “blocos” de 200 horas cada, totalizando 400 horas. São, pois, 200 horas no ensino fundamental (6º ao 9º ano), afigurando-se o Estágio Supervisionado I, e 200 horas no ensino médio, o Estágio Supervisionado II, realizados respectivamente no 7º e no 8º semestres da licenciatura. Essas 200 horas são divididas em 80 horas teóricas (um dia na semana) e 120 horas práticas (dois dias na semana). É o Centro de Educação quem se responsabiliza pelos estágios de todas as licenciaturas na Ufes. Em Línguas e Literaturas, o Departamento responsável é o “Linguagens, Cultura e Educação”, que atualmente congrega professores de Alfabetização, Artes, Didática, Educação Física, Infância, Línguas (Inglês, Libras, Português), Música e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os estágios são realizados preferencialmente em escolas públicas das redes estadual e federal na Grande Vitória. Excepcionalmente, em pré-vestibulares comunitários, escolas particulares e, às vezes, na própria universidade, em cursos de extensão e em instituições não formais de educação — essas exceções, em caso de incompatibilidade entre períodos letivos na Universidade e nas escolas ou em caso de dificuldades severas no agenciamento de espaços/condições. Os campos de estágio são escolhidos pelo professor da Ufes (que faz o contato com o campo previamente) ou são indicados pelos próprios estagiários (nesse caso, compete ao professor validar ou não a indicação). Com relação ao campo de estágio, há convênio com as prefeituras para a realização do estágio de ensino fundamental, mas o de ensino médio ainda não foi assinado, estando em discussão. Alguns professores colocam os estudantes a campo ao longo de todo o semestre, outros preferem essa inserção na segunda metade do semestre. Cada professor tem liberdade quanto a isso.

Há um ano conseguimos assegurar, com o colegiado de curso e por recomendação do Ministério Público Federal, que os dias de realização de Estágio constem no horário individual dos alunos no mesmo turno de realização do curso. Até recentemente os estudantes tinham que cumprir a carga horária prática de inserção nas escolas-campo de estágio em horários opostos ao turno em que realizavam o curso, dificultando a efetividade da inserção em campo, já que muitos estudantes estagiam, trabalham.

Cada turma de estágio tem no máximo 24 estudantes matriculados; em condições normais, um professor assume uma turma de Estágio e uma disciplina teórica na Pedagogia ou duas turmas de Estágio. A equipe de professores de Estágio Supervisionado I e II para a licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa é composta de seis professores, dos quais três são mestres e três são doutores com atuação na pós-graduação, todos com mais de dez anos de experiência em docência. Há resoluções, no âmbito da Universidade, que regem o funcionamento dos Estágios e que atribuem



a seguinte carga horária ao professor: cinco horas semanais para o componente prático, mais uma hora a cada grupo de três estagiários.

Quanto à estrutura ou distribuição do Estágio Supervisionado, em geral há: um momento de definição do campo — em torno de duas semanas —; um momento de diagnóstico da realidade escolar (conhecer espaço físico e o “ambiente”, corpo técnico, discente e docente, projeto político-pedagógico) — em torno de duas semanas —; um momento de observações das aulas de Língua Portuguesa, de entrevista com o(s) docente(s) e de análise do(s) material(is) didático(s) — em torno de quatro semanas —; uma fase de planejamento do projeto de regência dos estagiários — em torno de duas semanas —; um momento de realização e avaliação da docência dos estagiários — em torno de duas semanas —; a produção de relatos orais e escritos de todo o processo e a preparação, apresentação e discussão do portfólio do Estágio — em torno de duas semanas — ao longo do semestre; o encerramento do Estágio com uma leitura crítica da experiência — em torno de duas semanas. Em paralelo, na carga horária teórica, discutem-se textos e temas importantes (e, claro, dá-se vazão às angústias, alegrias e surpresas a partir da vivência no campo).

Na Ufes não há procedimentos unificados entre os professores para registro dos dados coletados ou produzidos em campo, durante a realização dos estágios curriculares. Alguns elaboram um formulário ou roteiro-padrão, que deve ser assinado pelo professor e/ou pedagogo na escola-campo, a cada dia de inserção em campo, mas, em geral, a sistemática de registro é livre. Em geral, opta-se pela construção de textos que, depois, comporão, possivelmente, um portfólio de Estágio; não há, pois, produtos-padrão; são mais comuns os diários de campo e a organização de anotações em cadernos, depois coligidas em um texto ou um conjunto de textos.

Qual é a modalidade de relação mais típica dos docentes da universidade com os professores que recebem os estagiários? Para essa pergunta, não há resposta possível, porque as relações são inventadas a cada semestre, cada contato, cada conjugação de

escola-professor-estagiário-supervisor. Mas, normalmente, o professor da universidade faz contato com as escolas e, em seguida, com os docentes de língua portuguesa nas escolas, apresentando a proposta de realização do estágio; às vezes o professor da escola-campo já é conhecido do professor de Estágio, mas, frequentemente, não — inclusive em função da rotatividade de professores nas redes públicas (professores com contrato temporário, mudanças de turno e remoções entre escolas, de um ano para outro). A ausência de uma tradição de parcerias institucionais contribui para uma inviabilização de permanência dos vínculos profissionais —isso vem sendo discutido e, possivelmente, os convênios serão efetivados.

Os licenciandos realizam exercícios de regência (frequentemente entre duas e dez aulas, em geral planejadas e realizadas em pequenos grupos, de até três alunos), a depender da disponibilidade da escola-campo, do professor, da turma e do supervisor de Estágio. Alguns supervisores de Estágio propõem às escolas a realização de regências em modalidades alternativas, como aulas extras (sobre temáticas específicas, dificuldades de aprendizagem) e laboratórios ou oficinas (de leitura, de produção de texto); normalmente, nesses casos, os estudantes das escolas são convidados a participar, não são obrigados —, mas, pelas informações obtidas, isso é a minoria das experiências. Nesse âmbito, os planejamentos acontecem dentro dos pequenos grupos (após negociação do tema e do número de aulas com o professor da escola), nos encontros na universidade, com o professor supervisor de estágio. Às vezes, os planejamentos em processo são discutidos pela turma; outras vezes, apenas entre o supervisor de Estágio e o grupo. Mas, necessariamente, antes de entrar em sala, o supervisor e o professor da escola-campo têm que avaliar e autorizar os planos de aula dos estagiários.

As regências são acompanhadas pelo professor da escola-campo e eventualmente pelo professor supervisor de Estágio, que normalmente se reveza entre as escolas-campo (não consegue, pois, assistir a todas as regências que ocorrem simultaneamente). Entende-se, em

algumas entradas teóricas, que o acompanhamento direto do estágio *in loco* é uma função que deveria ser cumprida pelo profissional que está na escola (ou de um profissional contratado especificamente para essa relação escola-universidade): ele é competente e preparado, profissionalmente, para observar, intervir e avaliar, em parceria de igual para igual com o professor supervisor de Estágio; desprezar essa autonomia seria um modo de avançar contra a legitimidade do professor que recebe o estagiário — é um ponto de tensão no âmbito das discussões na Universidade.

No que tange à existência ou não de propostas inovadoras ou interessantes sendo gestadas no espaço-tempo do Estágio Supervisionado, a resposta é uma espécie de “campo minado” — e pode ser respondida com um “sim” ou “não”. Poderíamos citar, como parte do “sim”, a relevância de oficinas que vêm sendo realizadas em salas de informática (com uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação) e em apoio aos problemas escolares, a importância das discussões de textos e temas em laboratórios de leitura e produção, o impacto social das intervenções em espaços não escolares, as aulas aparentemente “atípicas” (p. ex., sobre a permanência do “*Carpe Diem*” no contemporâneo, a partir de um diálogo com a tradição literária latina e com os problemas e métodos de tradução dessa tradição), a produção de material didático etc. No entanto, em grande medida, ainda tateamos — como universidade e como espaço-tempo de formação de professores e com professores — no que tange à inovação: em muitos casos, ainda estamos absorvendo as perspectivas historicamente constituídas e as discussões mais relevantes e interessantes na área; e não podemos deixar de supor que certa precariedade de formação teórica e prática ao longo das licenciaturas contribui para a manutenção desse quadro.

Os professores supervisores de Estágio, no processo de discussão e avaliação semestre a semestre, incorporam e reinventam suas práticas e seus saberes com os estudantes, professores-regentes e escolas; ao longo dos anos, vão revendo os procedimentos, em função

das experiências. Alguns, por exemplo, disponibilizam os portfólios e relatórios finais de estágio já feitos para as novas turmas; no momento, conforme já explicitado no início deste trabalho, há uma pesquisa de Iniciação Científica sendo realizada a partir dos portfólios/relatórios de Estágio Supervisionado. Também algumas situações observadas/vividas acabam sendo trazidas para discussão em sala, sempre com a preocupação de não adotar uma postura prescritiva ou normativa em relação à ação docente.

Concluindo este item sobre o componente prático da licenciatura em Letras-Português, podemos dizer que as produções de subjetividade se constituem no espaço e no tempo, histórico-social-culturalmente — e os laboratórios de práticas culturais bem como os estágios supervisionados, para nós, são também esse espaço de produção de subjetividade se constituindo em um espaço-tempo presente, como devir que faz diferença na história, na sociedade e na cultura. É nos laboratórios e estágios e no presente que ações que contemplam o cuidado com o outro (relações que incluem o aprendizado e a aprendizagem, mas não apenas) se fazem-desfazem e se (co)transformam. Fôssemos pensar com Foucault (2006), diríamos que se trata de investigar ou inventar, *na prática das práticas*, uma outra relação com as leis e normas que as constroem, balizam e orientam e uma outra relação com a verdade, abrindo espaço-tempo de diferenciação da/na construção de si e da/na construção de si como professor. Conforme já sinalizou Dias (2011, p. 273),

[...] no agenciamento entre formação inventiva de professores, políticas de cognição e estéticas da existência, há o tangenciamento de uma micropolítica que se afirma pela diferença. A micropolítica é uma experimentação ativa, porque não se sabe antecipadamente como é que se desenha um *ethos*. No nível macropolítico de análise da formação, afirmam-se as representações dominantes das tradições curriculares e normativas, traduzidas em modelos a serem atingidos. As análises micropolíticas

apontam para experiências concretas, em que se estabelecem os conflitos entre o vivido e os padrões de desempenho formulados a partir da lógica geral instituída.

Sendo assim, uma formação inventiva, no que diz respeito à dimensão prática (e quando falamos de uma dimensão prática falamos também de uma teoria da/na/com a prática), não poderia afigurar-se como um rol de regras a serem aplicadas/cumpridas/desenvolvidas/gerenciadas, nem um saber pronto para ser transmitido do professor mais experiente para aquele menos experiente; não é possível, nas disciplinas práticas (laboratórios) e de práticas (estágios) uma receita, um modelo, um guia — tampouco é possível pensar em conceitos gerais, universalmente válidos ou em apropriações lineares e homogêneas dos saberes constituídos histórico-social-culturalmente sobre o ensino e o aprendizado/aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.

Uma formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna e Literaturas, no contemporâneo, não pode passar apenas pela aquisição de saberes e pela transmissão de informações. Pensando assim, a formação de professores e a ação dos professores formadores não poderiam se fundamentar privilegiadamente — ou exclusivamente — no passado, mas encontrariam na experiência presente possibilidades de in(ter)venção, pensando que o intervir se inscreve no inventar. Isso nos exige conhecer o que temos — à medida que isso é possível — e refinar a percepção e a atenção, recorrendo (não de modo submisso, mas criativo) ao saber acumulado e à memória: nesse sentido, saber o que foi feito e o que está sendo feito é inerente ao fazer-aqui e ao fazer-agora, o que requer uma educação da sensibilidade no campo de forças (inclusive as políticas) que o atravessam e um cultivo da atenção aberta à problematização.

### 3.2 Abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos

Com a intenção de situar-nos em relação às produções acadêmicas atinentes à pesquisa realizada, preocupamo-nos em começar fazendo um levantamento, ao longo do segundo semestre de 2011, no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>8</sup> de todas as dissertações e teses de tema, problema e recorte semelhantes àqueles com os quais trabalhávamos. Inicialmente, a busca no portal da Capes foi realizada utilizando-se as palavras-chave “formação”, “professor”, “leitura”, “literatura”, “materiais didáticos”, no entanto, não eram encontrados resultados ou havia somente uma quantidade mínima. Desse modo, percebemos que era preferível procurar por “formação” e “professor” e, a partir dos resultados, pinçar aqueles textos que fossem mais afins aos nossos interesses, o que nos permitiu concluir que as palavras-chave de muitos trabalhos não contribuem para a indexação e, conseqüentemente, para as buscas — e, pior, várias dissertações e teses não contêm palavras-chave ou o lançamento no Banco da Capes, pelos programas de pós-graduação, foi incompleto. Mesmo com todas as tentativas de encontrar relatórios, foram achados apenas 11, dos quais unicamente dois têm alguma relação com documentos oficiais e/ou com os cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia.

É importante observar as características dos resultados do levantamento. Dos 11 trabalhos todos são de mestrado, sugerindo um desprestígio dessa área de estudo em relação ao nível de formação acadêmica. Além disso, não há dissertações de antes de 2005. Há uma em 2005, uma em 2006, três em 2007, cinco em 2008 e uma em 2010. Finalmente, há que se considerar curiosa a heterogeneidade de regiões do país de que vieram as dissertações, porque foram duas do Sul, três

---

8 Levamos em consideração exclusivamente os trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, estando ele atualizado ou não. É responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação das Universidades enviar as dissertações e teses para a Capes.

do Sudeste, uma do Centro-Oeste, três do Nordeste e duas do Norte. Geralmente o Sudeste tem o maior número de trabalhos defendidos, ao contrário do Norte, mas nesse caso específico as regiões tiveram resultados bastante parecidos.

O trabalho de Herika Socorro da Costa Nunes, defendido em 2007 na Universidade Federal do Pará, se propôs a analisar a temática “Letramento” no projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, do *campus* de Belém. Para tanto, ancorou-se na abordagem qualitativa e na análise documental. No trabalho, os documentos analisados foram a Resolução CNE/CES n. 18/ 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras; o Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta tais Diretrizes; e o já referido PPP, implementado a partir de 2005, destacando os seguintes eixos de análise: perfil do aluno, competências e habilidades mencionadas no Parecer e no PPP do Curso de Letras e planos de cursos de cinco disciplinas do curso de Letras enfocado. Já o trabalho de Juliana Ormastroni de Carvalho Santos, defendido em 2006 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, teve por objetivo avaliar as práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelas “professorandas do curso de Pedagogia” de uma instituição particular localizada no interior do estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise do projeto pedagógico do curso pesquisado e a aplicação de um questionário a uma classe de 41 estudantes finalistas do curso.

### *3.2.1 Projeto de curso, matriz curricular e ementas*

O primeiro documento do curso de Letras-Português da Ufes analisado, posteriormente ao momento de levantamento bibliográfico e de fontes, foi a matriz curricular. Nela constam os nomes das disciplinas obrigatórias do curso e a ordem pensada para as disciplinas em cada período (Quadro 1, no item 3 deste trabalho). Dessas *obrigatórias*, as únicas que são possíveis de ter relação inequívoca com ensino de leitura e de literatura e estudo de materiais didáticos são Estágio Supervisionado I e

II. Como se vê, essas disciplinas estão no final na matriz curricular, nos dois últimos períodos do curso. Diante dessa informação, entendemos que, das disciplinas obrigatórias, são realmente poucas que devem relacionar teoria e prática de leitura, literatura e materiais didáticos.

Em virtude da análise das disciplinas obrigatórias empreendida a partir da matriz curricular e confirmada com a pesquisa nas ementas das obrigatórias, direcionamo-nos às ementas das disciplinas optativas e dos Laboratórios de Práticas Culturais. Das disciplinas optativas, apenas uma, “Tópicos de Leitura”, foi selecionada por ter relação com o ensino de leitura e literatura, mas apenas pela última frase da ementa, “Análise de questões de leitura em textos didáticos”. Entendemos que, se há análise de questões de leitura em textos didáticos, então deve haver discussão acerca de ensino de leitura.

Quadro 2 – Ementa da disciplina optativa “Tópicos de Leitura”

<b>Disciplina</b>	<b>Código</b>	<b>TEL</b>	<b>CH</b>	<b>Pré-requisito</b>
<b>Tópicos de Leitura</b>	<b>LET09565</b>	<b>60T</b>	<b>04</b>	<b>-</b>
Questões relativas à interpretação: enunciação, polifonia, argumentação. Intertextualidade e discurso. Condições de produção da leitura. Análise de questões de leitura em textos didáticos.				

Fonte: os autores.

Essa mesma disciplina, e apenas ela, foi selecionada para a lista de disciplinas relacionadas aos materiais didáticos, visto que a última frase da ementa dá abertura à análise e discussão da leitura em textos didáticos.

Nos Laboratórios de Práticas Culturais podemos encontrar mais disciplinas relacionadas ao ensino e à formação em leitura e literatura dos licenciandos, porque eles têm uma parcela da carga horária destinada à prática. A seguir estão as ementas de Laboratórios ligados à leitura e à literatura, que totalizam sete.



Quadro 3 – Ementas dos laboratórios de práticas relacionados ao ensino de leitura e literatura

<b>Disciplina</b>	<b>Código</b>	<b>TEL</b>	<b>CH</b>	<b>Pré-requisito</b>
<b>A literatura no Ensino Médio</b>	<b>LET06243</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Práticas de pesquisa em torno do estudo da literatura no Ensino Médio. A literatura como “conteúdo” didático; seu tratamento no livro didático de Ensino Médio; sua posição frente a outras disciplinas do currículo escolar, em abordagem histórica, cultural e política. Visões da escola e dos professores com relação ao ensino de literatura. A literatura nos exames vestibulares: os programas, as listas de obras e sua recepção pelos candidatos às vagas do ensino superior. Enfoques do literário nas provas de literatura. O candidato ao curso de Letras e a literatura.				
<b>Leitura e Ensino</b>	<b>LET05837</b>	<b>60E</b>	<b>04</b>	-
Leitura de textos diversos: literários, acadêmicos, científicos, jornalísticos etc. Estratégias de leitura. A leitura no ensino.				
<b>Leitura Literária: formas de intervenção</b>	<b>LET06113</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Discussão sobre as práticas de leitura literária nos contextos do ensino e da circulação de produtos de cultura, com vistas à formação do docente como mediador de leitura em espaços escolares ou não escolares.				
<b>Leitura Literária na Escola: História, Cultura e Política</b>	<b>LET05671</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Discussão sobre o ensino de literatura e as práticas de leitura literária na escola, considerando os aspectos: históricos, que explicam o distanciamento do discurso literário e de sua teoria do grande público; sociais e culturais, que revelam a desigualdade na distribuição dos bens culturais na sociedade brasileira; políticos, relacionados à atividade do professor nessa área do ensino.				
<b>Pesquisa, Literatura e Ensino</b>	<b>LET06249</b>	<b>60E</b>	<b>04</b>	-
Práticas de pesquisa em torno do texto literário. A pesquisa como fundamento da ação docente e da aprendizagem discente em qualquer nível de ensino.				

<b>Seminário Avançado de Pesquisa em Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b>	<b>LET06252</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	<b>-</b>
Pesquisa orientada para os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da Língua e das Literaturas de Língua Portuguesa. Realização de atividades de pesquisa direcionadas pela e para a prática docente nessa área.				
<b>Seminário de Pesquisa em Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa</b>	<b>LET06253</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	<b>-</b>
Pesquisa orientada para os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da Língua e das Literaturas de Língua Portuguesa. Elaboração de projeto de pesquisa direcionado pela e para a prática docente nessa área.				

Fonte: os autores.

A seguir estão as ementas dos Laboratórios relacionados a materiais didáticos, que totalizam três (o primeiro é comum ao quadro anterior).

Quadro 4 – Ementas dos laboratórios de práticas relacionados aos materiais didáticos para ensino de leitura e literatura

<b>Disciplina</b>	<b>Código</b>	<b>TEL</b>	<b>CH</b>	<b>Pré-requisito</b>
<b>A literatura no Ensino Médio</b>	<b>LET06243</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Práticas de pesquisa em torno do estudo da literatura no Ensino Médio. A literatura como “conteúdo” didático; seu tratamento no livro didático de Ensino Médio; sua posição frente a outras disciplinas do currículo escolar, em abordagem histórica, cultural e política. Visões da escola e dos professores com relação ao ensino de literatura. A literatura nos exames vestibulares: os programas, as listas de obras e sua recepção pelos candidatos às vagas do ensino superior. Enfoques do literário nas provas de literatura. O candidato ao curso de Letras e a literatura.				
<b>Relendo os Livros Didáticos</b>	<b>LET06250</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Análise de livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental e médio da Grande Vitória e sua adequação/não adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais.				
<b>Relendo os Livros Didáticos (da Quinta à Oitava Séries do Ensino Fundamental)</b>	<b>LET06251</b>	<b>30E + 30L</b>	<b>04</b>	-
Práticas de pesquisa em torno do livro didático de língua e literatura, histórica e politicamente considerado. Suas funções no contexto da instituição escolar, no passado e na atualidade brasileira. O livro didático no cotidiano do professor. Análise de <i>corpus</i> textuais definidos desse tipo de publicação, problematizando o tratamento da língua e da literatura em seus pressupostos teóricos e políticos. Os lugares da gramática normativa, da produção textual, da interpretação e da criação literária, as relações entre texto e ilustração etc., nos livros didáticos brasileiros atuais. O impacto das teorias pedagógicas e das instituições reguladoras (MEC, secretarias de Educação) sobre o ensino; a interpretação desses discursos pelo livro didático e na prática do professor.				

Fonte: os autores.

No que diz respeito ao projeto pedagógico do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Letras-Português), realizamos sua leitura atentando-nos para menções e referências à leitura, à literatura e aos materiais didáticos, no âmbito da formação de professores. Algumas referências são dispersas, pouco consistentes, outras são detalhadas e atentas, como se vê no quadro a seguir<sup>9</sup>.

9 Os grifos nesse quadro são nossos.

Quadro 5 – Referências a leitura, literatura e materiais didáticos no PPP da licenciatura em Letras

**LEITURA / LITERATURA**

A) “De acordo com esta convicção, em nossa proposta de reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, buscamos dar forma ao que preconizam as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* quando reivindicam uma **“visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias”** (p. 8).

B) “O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos **conhecimentos linguísticos e literários.**” (p. 10, citado de *Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Letras*, item 1: Perfil dos formandos).

C) [O colegiado se propõe a formulação de um perfil desejado para o formando, que o caracteriza como um profissional] “que tenha competência político-pedagógica e epistemológica para ultrapassar uma visão tecnicista e positivista do **conhecimento metalinguístico e metaliterário**, posto que deve estar apto para perceber que o morfema ‘meta’ [estaria] significando **saber sobre a língua e a literatura**. Que, em face do **desprestígio da leitura, e da própria literatura**, numa sociedade ainda positivista, midiática e imediatista, detenha informações, e vontades, para estimular a **leitura e a produção de textos literários**, em sala de aula, reconhecendo a importância contra-ideológica do **saber literário para a aluna e o aluno do ensino fundamental, seja em função da dimensão lúdica da literatura, seja em função de sua especificidade discursiva**, qual seja, a de um discurso capaz de mostrar-nos que o discurso, qualquer discurso – **o literário**, o científico, o familiar, o econômico - é uma construção histórica. Assim sendo, que seja um professor ciente de que, no contexto das práticas discursivas socialmente em vigor, **a literatura, além de sua dimensão lúdica, de jogo e de prazer, pode também ter, a partir da posição que os responsáveis pelo seu ensino assumam perante ela, a finalidade de mostrar que os segundos termos dos polos dicotômicos falso/verdadeiro, ficção/realidade, errado/certo, não sério/sério, cultural/natural, anormal/normal, feminino/masculino, e tantos outros, podem também ser compreendidos como falso, ficção, errado, não sério, cultural, anormal e feminino, o que contribuiria sobremaneira para qualificar a importância social do ensino da literatura na sala de aula**” (p. 14).

D) “Em termos de conteúdos, no caso do curso de Letras aqui delineado, o conjunto desses saberes parece-nos impor o **estudo dos conhecimentos linguísticos e literários**, apresentados por meio das vertentes que os caracterizam em sua feição mais atual” (p. 16).

E) “Todavia, a transposição didática dos conteúdos, cerne da atividade docente, exige mais do que o tratamento das diversas segmentações atuais dos **saberes linguísticos, literários e pedagógicos**, organizados lado a lado ou em sequência. Ela envolve um exercício de interdisciplinaridade e de elaboração sintetizadora do conhecimento docente orientado para o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar” (p. 16).

F) “Assim pensando, podemos planejar para esse espaço curricular toda uma gama de atividades. Entre elas, cabe mencionar as que se destinam ao aprofundamento da **conscientização dos alunos em relação ao seu papel como leitores** e produtores de textos, de diferentes gêneros e intenções” (p. 20).

G) “A compreensão da historicidade das teorias e dos próprios objetos de pesquisa está prevista em diversas disciplinas do currículo aqui projetado, alocadas no espaço destinado aos conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural. **A título de exemplo, podemos citar as três disciplinas introdutórias aos estudos literários, em que são estudadas a História da Literatura, a Poética e a teorização sobre os gêneros literários, e finalmente as correntes críticas da modernidade, numa perspectiva em que o enfoque teórico sobre o fenômeno literário e o contexto histórico em que surgiu e se desenvolveu são vistos como indissociáveis**” (p. 21).

H) Sobre o recorte temático dos Laboratórios de Práticas Culturais: “atento a uma **discussão dos problemas da linguagem e do ensino de língua e literatura** de um ponto de vista cultural” (p. 21).

#### MATERIAIS DIDÁTICOS

A) “Com isto, espera-se proporcionar ao futuro professor a segurança necessária para distinguir e selecionar **perspectivas de abordagem da língua e da literatura** a serem privilegiadas em suas ações didáticas, permitindo-lhe mover-se nas tarefas próprias da docência com autonomia e distanciamento crítico em relação a modelos pré-fabricados, **em especial o livro didático** – sem que isto implique uma atitude de despreço ou condenação de atividades em que este instrumento seja utilizado através de uma apropriação criteriosa e independente por parte do professor” (p. 16).

B) “**O trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa será desenvolvido sob a forma de monografia que versará sobre temas ligados à docência em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa**, podendo desenvolver-se através de pesquisas de campo, da análise crítica e elaboração de metodologias e **materiais didáticos**, de reflexões sobre o ensino dos **conteúdos de língua e literaturas de língua portuguesa**” (p. 32).

Fonte: os autores.

A leitura atenta da matriz curricular e do ementário mostram-nos que o curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Letras-Português) da Ufes tem poucas disciplinas obrigatórias, optativas e laboratórios que se comprometam a constituir efetivo subsídio para que o futuro professor ensine e ocupe-se do aprendizado e da aprendizagem de leitura e literatura — temas centrais e candentes na área. Esse pouco suporte da universidade, no entanto, remete-nos a um texto de Melo:

[...] as universidades têm o papel fundamental e a responsabilidade de formar os futuros professores para atuarem de forma crítica e reflexiva no ensino da língua materna. Para tanto, deve-se subsidiá-los com referenciais teóricos e práticos no decorrer da sua formação, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias ao exercício de seu trabalho docente. (MELO, 2009, p. 11)

Trazendo à toa a revisão histórica do ensino de Português no Brasil, empreendida por Magda Soares (2001) no artigo “Que professor de português queremos formar?”, fica evidente que foi tardia até mesmo a denominação de uma disciplina chamada “Língua Portuguesa”. Desse modo, a história se reflete no hoje, visto que ainda não há uma organização do currículo da licenciatura em Letras-Português que privilegie, também, a formação para ensino de leitura e literatura e para a produção e o uso críticos e criativos de materiais didáticos.

Quanto ao projeto de curso, é interessante observar como leitura e literatura aparecem. Na maior parte das vezes é somente dito que o aluno de Letras deve saber sobre leitura e literatura, como em: “buscamos dar forma ao que preconizam as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* quando reivindicam uma ‘visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias’” (p. 8) ou “[...] posto que deve estar apto para perceber que o morfema ‘meta’ [está] significando saber sobre a língua e a literatura” (p. 13). O trecho que melhor explica o tipo de formação sobre leitura e literatura é o seguinte:

[...] De acordo com o que se acaba de expor, os desafios que este colegiado se impõe quanto à formação pedagógica, política, cultural e acadêmica de seus alunos conduzem à formulação de um perfil desejado para o formando que o caracteriza como um profissional que, em face do desprestígio da leitura, e da própria literatura, numa sociedade ainda positivista, midiática e imediatista,

detenha informações, e vontades, para estimular a leitura e a produção de textos literários, em sala de aula, reconhecendo a importância contra-ideológica do saber literário para a aluna e o aluno do ensino fundamental, seja em função da dimensão lúdica da literatura, seja em função de sua especificidade discursiva, qual seja, a de um discurso capaz de mostrar-nos que o discurso, qualquer discurso – o literário, o científico, o familiar, o econômico – é uma construção histórica. Assim sendo, que seja um professor ciente de que, no contexto das práticas discursivas socialmente em vigor, a literatura, além de sua dimensão lúdica, de jogo e de prazer, pode também ter, a partir da posição que os responsáveis pelo seu ensino assumam perante ela, a finalidade de mostrar que os segundos termos dos pólos dicotômicos falso/verdadeiro, ficção/realidade, errado/certo, não sério/ sério, cultural/natural, anormal/normal, feminino/masculino, e tantos outros, podem também ser compreendidos como *falso, ficção, errado, não sério, cultural, anormal e feminino*, o que contribuiria sobremaneira para qualificar a importância social do ensino da literatura na sala de aula (p. 14).

O trecho anterior poderia ser lido como utópico, quando observados a matriz curricular e o ementário. Se leitura e literatura são tão importantes que não podem faltar na formação escolar de qualquer aluno, então a preparação do professor na universidade deve focar-se mais nessa intenção.

Ainda nos atentando ao projeto de curso, dessa vez, olhamos para as ocorrências da palavra-chave “materiais didáticos”. A ocorrência segunda (B) do quadro LEITURA/LITERATURA *versus* MATERIAIS DIDÁTICOS apenas cita como exemplo de tema para Trabalho de Conclusão de Curso a análise crítica e a elaboração de materiais didáticos. Já outra (e última) vez, A, é o único momento do projeto em que se fala mais atentamente sobre material didático (na verdade, especialmente livro didático):

[...] Com isto, espera-se proporcionar ao futuro professor a segurança necessária para distinguir e selecionar perspectivas de abordagem da língua e da literatura a serem privilegiadas em suas ações didáticas, permitindo-lhe mover-se nas tarefas próprias da docência com autonomia e distanciamento crítico em relação a modelos pré-fabricados, em especial o livro didático – sem que isto implique uma atitude de despreço ou condenação de atividades em que este instrumento seja utilizado através de uma apropriação criteriosa e independente por parte do professor (p. 16).

Com certeza esse é um excelente texto, mas não significa que se aplica à prática, afinal, como é possível “proporcionar ao futuro professor a segurança necessária” se, de todas as disciplinas disponíveis em Letras-Português da Ufes, apenas 3,3% se comprometem, nas ementas, a utilizar, analisar, elaborar materiais didáticos? Detectamos que são apenas quatro disciplinas a partir da leitura do ementário; no entanto, deve-se lembrar que fica a cargo do professor que for ministrar a disciplina planejar como ela realmente vai ser, respeitando total ou parcialmente a ementa. Além disso, há rotatividade das disciplinas optativas e laboratórios, e alguns deles ficam vários semestres sem acontecer.

Após essa discussão, ainda sobre materiais didáticos, cabe aqui reproduzir um trecho de um artigo de Munakata (2001, p. 92, grifos do autor):

[...] se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura” (LAJOLO, 1996). Esses livros são carregados de um lado para outro; são rabiscados (embora o governo não goste disso...); raramente são lidos de ponta a ponta ou na sequência em que seus conteúdos estão ordenados.



Podemos pensar os documentos já analisados por meio de Chartier:

[...] convém lembrar que a produção, não apenas de livros, mas dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções, como as dos copistas, dos livreiros editores, dos mestres impressores, dos compositores e dos revisores. As transações entre as obras e o mundo social [...] concernem mais fundamentalmente às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições. O processo de publicação, seja lá qual for a sua modalidade, é sempre um processo coletivo que requer numerosos atores e não separa a materialidade do texto da textualidade do livro. Desse modo, é inútil querer distinguir a substância essencial da obra, tida como sempre semelhante a si mesma, e as variações acidentais do texto, consideradas irrelevantes para sua significação. No entanto, as múltiplas variações impostas aos textos por preferências, hábitos ou erros daqueles que os copiaram, compuseram ou revisaram não destroem a ideia de que uma obra conserva identidade [...] reconhecível por seus leitores ou ouvintes (CHARTIER, 2007, p. 12).

Esse trecho de Chartier abre novas possibilidades de entendimento da matriz curricular, do ementário e do projeto de curso. A versão da matriz curricular e do ementário que aqui consideramos é de 2005, quando havia no corpo docente alguns professores que já não estão mais — e alguns professores de hoje ainda não haviam chegado. Isso também se aplica ao projeto, que é de 2007, o que significa que, na atualidade, ao ser reservado um momento para os professores se empenharem na revisão do projeto — como, efetivamente, tem acontecido, por meio do Núcleo Docente Estruturante —, por meio do Colegiado, muito poderia ser repensado e, possivelmente, mudado.

### 3.2.2 Planos de curso

No que diz respeito aos planos de curso (PC) da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa implementada pela Ufes, devemos considerar que se trata de documentos produzidos por professores a partir de diretrizes oficiais federais/ministeriais e locais, como é o caso do projeto de curso, da matriz e, particularmente, do ementário (que “constrangem” a constituição dos PC).

Escolhemos entre os PC aqueles cujo conteúdo é afim aos temas de nossa abordagem: leitura, literatura e materiais didáticos. O recorte levou em consideração um número extenso de disciplinas e, por isso, optamos por trabalhar não com todos os PC, mas com uma parcela relevante e representativa do ponto de vista da leitura, da literatura e dos materiais didáticos. Nesse sentido, privilegiaram-se as disciplinas de caráter prático (laboratórios de práticas culturais e estágios), pois revelam mais claramente as leituras travadas pelos estudantes. Investigamos quais leituras eram indicadas pelos PC e, principalmente, quais materiais se destacavam para esse fim.

Analisamos em dois quadros<sup>10</sup> os principais objetivos dos PC, em relação a leitura, literatura e materiais didáticos. Estes, por sua vez, trazem uma bibliografia recomendada que pode indiciar os modelos e as concepções teórico-metodológicas e práticas na formação do professor no âmbito considerado.

---

10 Nos quadros, reproduzimos as referências tal e qual nos planos de curso estudados, mesmo havendo descompasso em relação às normas utilizadas nesta publicação.

Quadro 6 – Síntese das disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado I e II

Nome da disciplina	Estágio Supervisionado I - Português
<p>Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos</p>	<p>“proporcionar leituras, reflexões e debates sobre aspectos teóricos metodológicos implicados no ensino das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa que possam subsidiar metodologicamente a implementação dessa disciplina nos ciclos finais do Ensino Fundamental”. A leitura aqui mencionada visa dar respaldo aos estudos teóricos metodológicos do ensino, ou seja, levar o conhecimento desses aspectos aos estudantes. A disciplina privilegia a formação teórica com base nos gêneros e nos documentos oficiais. Há algumas alternativas para uma formação em leitura.</p>
<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>BRASIL. MEC. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>.  BRASIL. MEC. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental</i>.  PROPOSTA DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO.  BAKHJTJN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1992.  DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. <i>Revista Brasileira de Educação</i>. n.11, maio-ago. 1999. p. 5-16.  GERALDI, J. W. (Org.). <i>O texto na sala de aula</i>. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.  LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. <i>Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas</i>. São Paulo: EPU,1986.  SOUZA, S. F. de.(Org). <i>Olhares e perguntas: sobre ler e escrever</i>. Vitória: Florecultura 2002.  (Outras referências poderão ser incluídas neste Programa)</p>
Nome da disciplina	Estágio Supervisionado II - Português
<p>Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos</p>	<p>Notamos a preocupação com os materiais didáticos adotados no ensino, no entanto, não podemos dizer que o foco principal da disciplina sejam esses materiais utilizados. Os objetivos podem estar direcionados aos projetos e práticas aos quais esses materiais têm forte atuação. Quando se trata da literatura, diz-se apenas em investigar quais as práticas de avaliação do ensino, com intuito de construir “projetos pedagógicos alternativos”. Entretanto, mesmo não sendo uma disciplina dedicada à literatura, sua bibliografia ampla traz diversos pontos de vista de uma formação crítica e valiosa no ensino de literatura.</p>
<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>BAGNO, M. <i>Dramática da língua portuguesa</i>. São Paulo: Loyola, 2000.  BAGNO, M. <i>Preconceito linguístico: o que é, como se faz</i>. São Paulo: Loyola, 2001.  BAGNO, M. <i>A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.  BAKHJTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. São Paulo: Hucitec, 1986.  BRITTO, Luiz Percival Leme. <i>À sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical</i>. Campina: ALB/Mercado de Letras, 1997.</p>

<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>CANAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional, In: CANAU, V. M. (Org.). <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989a, p.43-48.</p> <p>CANAU, V. M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (Org.). <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989b, p. 49-63.</p> <p>CASTILHO, A. T. de. <i>A língua falada no ensino de português</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>COSCORELLI, C. V. (Org.). <i>Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> <p>FARIA, M. A. <i>Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam</i>. São Paulo: Contexto, 1999.</p> <p>FAHLSTICH, E. de J. <i>Como ler, entender e redigir um texto</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.</p> <p>FOERSTE, E. <i>Colaboração na socialização profissional docente</i>. Vitória: Ufes, 2002.</p> <p>FOERSTE, E. e SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Questões culturais na formação de professores. <i>Cadernos de Pesquisa em Educação</i>, Vitória, v.7, n. 14, p. 38-87, jun./dez. 2001.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. São Paulo: Paz e Teifa, 1989.</p> <p>GAMA, Z. J. <i>Avaliação na escola de 2 grau</i>. Campinas, SP: Papirus, 1993.</p> <p>GERALDI J. W. (Org.). <i>O texto na sala de aula</i>. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. <i>Caderno de Estudos Linguísticos</i>, Campinas, (31): 127-144, jul./dez, 1996.</p> <p>GIROUX, H. <i>Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem</i>. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>GOMES, I. R. I. <i>A escola como espaço de prazer</i>. São Paulo: Summus, 2000.</p> <p>HOFMANN, J. <i>Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade</i>. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.</p> <p>Avaliação: mito ou realidade? Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.</p> <p>HOFMANN, J.. <i>Avaliando redações: da escola ao vestibular</i>. Porto Alegre: Mediação, 2002.</p> <p>KATO, M. <i>No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística</i>. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>KOCH, I. V. <i>A interação pela linguagem</i>. São Paulo: Contexto, 2001.</p> <p>LAJOLO, M. <i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>LEAHY, C. <i>Educação literária como metáfora: desvios e rumos</i>. Niterói: EdUFF, 2001.</p> <p>LELIS, I. A. A prática do educador: compromisso e prazer. In: CANDAL, V. M. (Org.). <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 74-77.</p> <p>LEVY, Pierre. <i>Cibercultura</i>. São Paulo: Editora 34, 2003.</p> <p>LIBANEO, J. C. A aula como forma de organização do ensino. In: LIBANEO, J. C. <i>Didática</i>. São Paulo: Cortez, 1991, p. 177-194.</p> <p>LIBANEO, J. C. A avaliação escolar. In: LIBANEO, J. C. <i>Didática</i>. São Paulo: Cortez, 1991, p. 195-220.</p>
--	---

<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>LIBANEO, J. C. Relações professor-aluno na sala de aula. In: LIBÂNIO, J. C. <i>Didática</i>. São Paulo: Cortez, 1991, p. 249-255.</p> <p>LIMA, A. O. de. <i>Avaliação escolar: julgamento ou construção?</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.</p> <p>LÚDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.). <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 64-73.</p> <p>LÚDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coords.). <i>Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica</i>. Campinas, SP: Papyrus, 1994.</p> <p>LUFT, C. P. <i>Língua e liberdade</i>. São Paulo: Ática, 1994.</p> <p>MAFRA, N. D. F. A literatura de massa como iniciação à leitura adolescente. <i>Contexto e Educação</i>, Ijuí, ano 14, no. 45, p. 76-93, jan./mar., 1997.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>MEDIANO, Z. D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). <i>Rumo a uma nova didática</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 133-143.</p> <p>MORIN, E. <i>A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.</p> <p>OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Ligia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, J. W. (Org.). <i>O texto na sala de aula</i>. São Paulo: Ática, 1997, p. 26-31.</p> <p>PERRENOUD, P. <i>Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas</i>. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>POSSENTI, S. <i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.</p> <p>ROCCO, M. T. F. <i>Literatura/ensino: uma problemática</i>. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>ROSSINI, M. A. <i>Aprender tem que ser gostoso</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.</p> <p>RIJZ, E. <i>Como se corrige redação na escola</i>. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.</p> <p>SILVA, R. V. M. <i>Contradições no ensino de português: a língua que fala e a língua que se ensina</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>SILVA, T. T. da. (Org.). Dossiê: interpretando o trabalho docente. <i>Teoria e Prática</i>, Porto Alegre, n. 4, 1991.</p> <p>SILVA, E. T. da. <i>A produção da leitura na escola</i>. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>SILVA, E. T. e ZILBERMAN, R. (Orgs.). <i>Leituras: perspectivas multidisciplinares</i>. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>SOARES, M. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i>. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>SOUSA, C. P. de. (Org.). <i>Avaliação do rendimento escolar</i>. Campinas, SP: Papyrus, 1993.</p> <p>ZILBERMAN, R. (Org.). <i>Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.</p> <p>ZILBERMAN, R. <i>Estética da recepção e história da literatura</i>. São Paulo: Ática, 1989.</p>
--	--

Fonte: os autores.

Quadro 7 – Síntese das disciplinas optativas (Laboratórios de Práticas Culturais)

Nome da disciplina	Tópicos de leitura
Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos	Esta é uma disciplina voltada à leitura, tanto que o seu título alude à pluralidade de aspectos contidos nesse processo, mas direciona-se com mais afinco às características textuais. Quando se propõe a analisar algo além do texto, nos parece muito tímida, limita-se aos exemplos dos livros didáticos. Porém, em suas recomendações bibliográficas, encontramos bons exemplos que abordam as práticas de leituras e a visão sociocultural do leitor.
Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	<p>BARROS, M. G. <i>As habilidades de leitura: muito além de uma simples decodificação</i>. Disponível em: <a href="http://www.profala.com/arteducesp84.htm">www.profala.com/arteducesp84.htm</a>. Acessado em: 28 ago. 2011.</p> <p>BOTH, Joseline T. Por uma abordagem enunciativa da leitura no Ensino Fundamental: o livro didático. <i>Letras de Hoje</i>, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 57-62, jan./mar. 2008.</p> <p>CAMPOS, M. Que pode ser considerado um mau leitor? Disponível em: <a href="http://www.buscaatual.com/artigo.php?id=602">www.buscaatual.com/artigo.php?id=602</a>. Acessado em: 21 ago. 2011.</p> <p>COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. <i>Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada</i>, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.</p> <p>CHACON, J. C. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. Disponível em: <a href="http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/?..setembro">www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/?..setembro</a> 2010. Acessado em: 28 ago. 2011.</p> <p>PIETRI, Êmerson de. <i>Práticas de leitura e elementos para a atuação docente</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.</p> <p>PACÍFICO, S.; ROMÃO, L. A leitura no imaginário social: ler para quem, para quê? In: <i>Leitura: teoria e prática</i>, ano 24, n. 46, mar.2006. Campinas, SP: ALB, SP Global, 2006.</p> <p>SILVA, F. M. Leitura em foco. <i>Linguagem – Estudos e Pesquisas</i>, Catalão, vol. 6-7 – 2005.</p> <p>TROUCHE, L. M. G. Polifonia e intertextualidade: as vozes da notícia. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos (Orgs.). <i>Estratégias de Leitura: texto e ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.</p>
Nome da disciplina	<b>Laboratório de práticas culturais: leitura literária na escola — escola, leitura e política</b>
Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos	Neste programa temos diversos e bons fundamentos na perspectiva do ensino-aprendizagem da literatura, entre eles: a teoria, as práticas culturais, a pesquisa e o ensino. Trata-se de um programa amplo, dedicado à leitura literária, principalmente, pensando em formar alunos capazes de criar, pesquisar e saber “ensinar”. Esse programa não informa, no entanto, os materiais a serem utilizados ou analisados em sala de aula, apenas faz menção às práticas culturais de leitura literária na escola. Em sua base bibliográfica, notamos que é um programa diversificado, com raízes políticas, socioculturais e artísticas.

<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>BAKHTIN, M. M. <i>Questões de literatura e de estética: teoria do romance</i>. 2. ed. Tradutora Aurora F. Bernardini et alii. São Paulo: UNESP: 1990</p> <p>BARTHES, R. <i>Aula</i>. trad. Leyla Perrone-Moisés. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.</p> <p>BORDINI, M. da G. <i>Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus</i>. Centro de pesquisas literárias. Porto Alegre: PUC-RS, 1989.</p> <p>BOURDIEU, P. <i>As regras da arte</i>. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. da Letras, 1996.</p> <p>COELHO, N. N. <i>O ensino da literatura</i>. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.</p> <p>DANTAS, J. M. de S. <i>Didática da literatura</i>. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.</p> <p>GOMES, R. C. A literatura no ensino de 1º e 2º graus. In: <i>Cadernos da PUC/RJ</i>. Série Letras e Artes. Rio de Janeiro, 1976.</p> <p>LEITE, L. C. M. <i>Invasão da catedral: literatura e ensino em debate</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.</p> <p>LELIS, I. A. Do ensino de conteúdo aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. In: <i>Revista Educação e Sociedade</i>, ano XXII, n. 74, p. 43-58, 2011.</p> <p>MAGNANI, M. do R. M. <i>Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p> <p>MALARD, L. (Org.). <i>História da literatura: ensaios</i>. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i>. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/ MEC, 1999.</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa</i>. Brasília: MEC; SEF, 1998.</p> <p>RAZZINI, M. P. G. <i>O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura</i>. Tese de Doutorado em Teoria Literária, IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.</p> <p>SILVA, E. T da. <i>Elementos de uma Pedagogia da leitura</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.</p> <p>SILVA, E. T. da. <i>Leitura na escola e na biblioteca</i>. Campinas, SP: Papius, 2003b.</p> <p>SOARES, M. Que professor de português queremos formar?. In: <i>Boletim da ABRALIN</i>, n. 25. <i>Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN</i>, 2001.</p> <p>VERRIER, J. Vãs querelas do ensino de Literatura. In: <i>Revista da Faculdade de Educação</i>. USP, São Paulo, 2007.</p> <p>VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: <i>Cadernos de Pesquisa</i>, FCC, Ago/2008, vol. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.</p> <p>ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. <i>Literatura e Pedagogia</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.</p>
--	--

Nome da disciplina	Laboratório de práticas culturais: oficina de leitura e interpretação literária IV
Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos	Este laboratório é voltado à leitura, em que o aluno é levado a exercitar, por meio do contato com diversos textos literários de diferentes estilos, sua prática da leitura, análise e interpretação. Percebemos que esse programa privilegia o ato da leitura sem levar em consideração os meios pelos quais os textos ganham materialidade, por exemplo: o livro didático. Caracteriza-se por uma vasta recomendação de obras literárias dos mais diversos estilos e tempos históricos, há também inúmeros títulos teóricos que equilibram o aprendizado. No campo histórico, observamos a falta de uma bibliografia mais consistente, que pudesse subsidiar o conhecimento da apropriação dos textos em diferentes épocas.
Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	<p>ANDRADE, C.D. de. <i>Poesia completa</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.</p> <p>ARRIGUCCI JR., D. <i>Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>ARRIGUCCI JR., D. <i>Outros achados e perdidos</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.</p> <p>ARRIGUCCI JR., D. <i>Coração partido</i>. São Paulo: Cosac Naify, 2002.</p> <p>ÁVILA, A.(Org.). <i>O Modernismo</i>. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.</p> <p>AZEVEDO, C. <i>Sublunar (1991-2001)</i>. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.</p> <p>BOSI, A.(Org.). <i>O conto brasileiro contemporâneo</i>. São Paulo: Cultrix; Editora da USP, 1975.</p> <p>BOSI, A. <i>Dialética da colonização</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>BOSI, A. <i>História concisa da literatura brasileira</i>. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.</p> <p>BOSI, A.(Org.). <i>Leitura de poesia</i>. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>BOSI, A. <i>Machado de Assis: o enigma do olhar</i>. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>BOSI, A. <i>Céu, inferno</i>. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.</p> <p>BUENO, A. <i>Uma história da poesia brasileira</i>. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2007.</p> <p>CAMARGO, M. L. de B.; PEDROSA, C.(Org.). <i>Poesia e contemporaneidade: leituras do presente</i>. Chapecó: Argos, 2001.</p> <p>CARNEIRO, F. <i>No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.</p> <p>CARNEIRO, F. <i>O leitor fingido</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.</p> <p>CHIARA, A.; ROCHA, F. C. D.(Org.). <i>Literatura brasileira em foco: o eu e suas figurações</i>. Rio de Janeiro: Casa Doze: 2008.</p> <p>COUTINHO, E. (Sel.). <i>Guimarães Rosa</i>. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.</p> <p>DALVI, M. A. <i>Drummond, do corpo ao corpus: O amor natural toma parte no projeto político-pensante</i>. Vitória: EdUfes, 2009.</p> <p>DEALTRY, G.; LEMOS, M.; CHIARELLI, S.(Org.). <i>Alguma prosa: ensaios sobre literatura brasileira contemporânea</i>. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.</p> <p>DUARTE, L.(Org.). <i>Outras margens: estudos da obra de Guimarães Rosa</i>. Belo Horizonte: Autêntica/PUC-Minas, 2001.</p> <p>ECO, U. <i>Interpretação e superinterpretação</i>. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1993.</p>



<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p><i>Espelho</i>: Revista Machadiana. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, número 12/13, ano 2006-7.</p> <p>FANTINI, M.(Org.). <i>A poética migrante de Guimarães Rosa</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.</p> <p>GANCHO, C. V. <i>Como analisar narrativas</i>. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>GLEDSON, J. <i>Machado de Assis</i>: impostura e realismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.</p> <p>GLEDSON, J. <i>Machado de Assis</i>: ficção e história. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.</p> <p>GLEDSON, J. <i>Por um novo Machado de Assis</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.</p> <p>GOTLIB, N. B. <i>Clarice</i>: uma vida que se conta. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>GUIDIN, M. L.; GRANJA, L.; RICIERI, F. W. (Org.). <i>Machado de Assis</i>: ensaios da crítica contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 2008.</p> <p>GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M.(Org.). <i>O pós-modernismo</i>. São Paulo: Perspectiva, 2005.</p> <p>HOLLANDA, H. B. (Sel. e introd.). <i>26 poetas hoje</i>. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976.</p> <p>LIMA, L. C. <i>Pensando nos trópicos</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.</p> <p>LIMA, L. C. <i>Lira, antílira</i>: Mário, Drummond, Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.</p> <p>LIMA, L. C. <i>Intervenções</i>. São Paulo: EdUSP, 2002.</p> <p>LISPECTOR, C. <i>Laços de família</i>. 29 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.</p> <p>MELO NETO, J. C. de. <i>Obra completa</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.</p> <p>MERQUIOR, J. G. <i>Razão do poema</i>. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.</p> <p>MERQUIOR, J. G. <i>De Anchieta a Euclides</i>: breve história da literatura brasileira. 3 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.</p> <p>MORAES, A.(Org.). <i>Clarice Lispector em muitos olhares</i>. Vitória: PPGL/MEL, 2000.</p> <p>MORAES NETO, G. <i>O dossiê Drummond</i>. 2 ed. São Paulo: Globo, 1994.</p> <p>MORICONI, I.(Org.). <i>Os cem melhores contos brasileiros do século</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.</p> <p>MORICONI, I. (Org.). <i>Os cem melhores poemas brasileiros do século</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.</p> <p>MORICONI, I. <i>Como e por que ler a poesia brasileira do século XX</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.</p> <p>MOTA, L. D.; ABDALA Jr., B.(Org.). <i>Personae</i>: grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.</p> <p>NUNES, B. <i>O drama da linguagem</i>. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>PEDROSA, C.; MATOS, C.; NASCIMENTO, E.(Org.). <i>Poesia hoje</i>. Niterói, RJ: EdUFF, 1998, p. 53-68.</p> <p>PEDROSA, C.(Org.). <i>Mais poesia hoje</i>. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.</p> <p>PEDROSA, C.; ALVES, I.(Org.). <i>Subjetividades em devir</i>: estudos de poesia moderna e contemporânea. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.</p> <p>RESENDE, B.(Org.). <i>A literatura latino-americana do século XXI</i>. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.</p>
--	--

<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>RESENDE, B. <i>Expressões da literatura brasileira no século XXI</i>. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.</p> <p>ROCHA, F. C. D.(Org.). <i>Literatura brasileira em foco</i>. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.</p> <p>ROSA, J. G. <i>Sagarana</i>. 31 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.</p> <p>SALGUEIRO, W. C.F. <i>Forças e formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90)</i>. Vitória: EDUfes, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2002.</p> <p>SALGUEIRO, W. <i>Lira à brasileira: erótica, poética, política</i>. Vitória: EdUfes, 2007.</p> <p>SANTIAGO, Silviano. <i>Uma literatura nos trópicos</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.</p> <p>SANTIAGO, S. <i>Nas malhas da letra</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.</p> <p>SANTIAGO, S. <i>O cosmopolitismo do pobre</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.</p> <p>SANTIAGO, S. <i>Ora (direis) puxar conversa!</i> Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.</p> <p>SANTOS, Roberto Corrêa dos Santos. <i>Lendo Clarice Lispector</i>. 2 ed. São Paulo: Atual, 1987.</p> <p>SCHÖLLHAMMER, Karl Erik. <i>Ficção brasileira contemporânea</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2009.</p> <p>Teresa: revista de literatura brasileira, n. 6/7. São Paulo: Ed. 34; Imprensa Oficial, 2006.</p> <p>VILLAÇA, Alcides. <i>Passos de Drummond</i>. São Paulo: Cosac Naify, 2006.</p> <p>ZILBERMAN, Regina et al. <i>Clarice Lispector: a narração do indizível</i>. Porto Alegre: Artes &amp; Ofícios, EDIPUCRS, Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, 1998.</p>
<p><b>Nome da disciplina</b></p>	<p><b>Laboratório de práticas culturais: leitura e ensino</b></p>
<p>Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos</p>	<p>O que notamos neste laboratório é a intensão de estabelecer um ensino-aprendizagem diferenciado quanto à leitura. A proposta se fundamenta, como podemos perceber na bibliografia, em documentos oficiais e programas governamentais de distribuição de livros à escola pública. Este último é um fato inquestionável nesse programa. O livro didático, principalmente, e sua leitura são materiais muito relevantes de análise, haja vista sua grande distribuição e aceitação e, alguns casos, sendo o único material disponível de leitura que o aluno tem acesso. Nós entendemos que o programa privilegia a análise de documentos oficiais e não apresenta uma bibliografia crítica que pudesse situar e esclarecer qual é a atual conjuntura do ensino e desses documentos.</p>
<p>Documentos analisados</p>	<p>Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental - 1º ciclo  Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental - 2º ciclo  Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio  Temas transversais  Instituto Nacional do Livro  Plano Nacional do Livro e da Leitura - MINC</p>

Nome da disciplina	Laboratório de práticas culturais: teorias da literatura e ensino
Objetivos a serem alcançados quanto a leitura, literatura e materiais didáticos	Este laboratório tenta dar subsídios teóricos para que o aluno desenvolva o seu senso crítico e analítico a partir de diversas teorias literárias. Os textos literários são instrumentos relevantes no exercício dessa disciplina. Podemos pensar que o conhecimento de diversos estilos e estratégias de leitura também possa aproximar os alunos ainda uma vez, com mais desejo, dos textos literários. Quanto aos materiais didáticos, não podemos precisar se vão ser adotados para análise. Sabemos que os materiais comumente utilizados são textos literários fotocopiados, prática recorrente entre os estudantes acadêmicos. Novamente, observamos a falta de literatura consistente no que tange à história-cultural, principalmente, às apropriações dos textos. Citamos como obra mais contundente, no que diz respeito a esta abordagem e que toma parte desse repertório: <i>Estética da recepção e história da literatura</i> , de Regina Zilberman.
Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	<p>AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. Teoria da literatura. 3 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.</p> <p>HARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. A Poética clássica. 2 ed. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1985.</p> <p>BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. 2 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et ali. São Paulo: Unesp, 1990.</p> <p>BARTHES, Roland. S/Z. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.</p> <p>BARTHES, Roland. Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.</p> <p>BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. 3 volumes. Trad. Sérgio Paulo Rouanet (v. 1: Magia e técnica, arte e política); Rubens Rodrigues Torres Filho &amp; José Carlos Martins Barbosa (v. 2: Rua de mão única); José Carlos Martins Barbosa &amp; Hemerson Alves Baptista (v.3: Charles Beaudelaire, um lírico no auge do capitalismo). São Paulo: Brasiliense, 1985 (v.1), 1987 (v.2), 1989 (v.3).</p> <p>ANTÔNIO, Candido. Literatura e sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985.</p> <p>COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.</p> <p>COSTA LIMA, Luiz. Teoria da literatura e suas fontes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, V.1.</p> <p>COSTA LIMA, Luiz. Teoria da literatura e suas fontes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, V.2.</p> <p>CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções, 1999.</p> <p>CULLER, Jonathan. Sobre a desconstrução. Trad. Patricia Burrowes. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.</p> <p>EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p>

<p>Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>GOLDMAN, Lucien. Sociologia do romance. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.</p> <p>HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.</p> <p>ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, (2 volumes).</p> <p>LUKÁCS, Georg, A teoria do romance. Trad. posfácio e notas de José Marcos Mariane de Macedo, São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.</p> <p>OLIVEIRA BORBA, Maria Antonieta de. Teoria do efeito estético. Niterói, RJ: EdUFF, 2003.</p> <p>PORTELLA, Eduardo et ali. Teoria literária. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.</p> <p>SOUZA, Eneida Maria de. Crítica Cult. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.</p> <p>TADIÉ, Jean-Yves. A crítica literária no século XX. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.</p> <p>WELLEK, René &amp; WARREM, Austin. Teoria da literatura. 2 ed. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.</p> <p>WILLEMART, Philippe. Universo da criação literária: crítica genética, crítica pós-moderna. São Paulo: EdUSP, 1993.</p> <p>ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.</p>
--	--

Fonte: os autores.

Um dado que salta aos olhos, para além de eventuais problemas de referênciação, é a extensão das bibliografias das disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas; muito possivelmente, isso indicia que os textos arrolados não são integralmente discutidos e/ou trabalhados em sala de aula (já que se trata de disciplinas com 60 ou 80 horas teóricas), mas majoritariamente indicados para leitura extraclasse (que pode ou não ocorrer). Isso já pode ser tomado como um dos sintomas da intentada formação docente, no caso, em Letras: a maior parte do conteúdo da formação docente é aprendido por pesquisa e leitura própria, sendo o licenciando responsável/responsabilizado, em grande medida, por esse processo, o que supostamente contribuiria para formar um profissional autônomo, pesquisador e estudioso e potencialmente bastante “disciplinado” para cumprir o exigente ritmo esperado de leituras.

Outra possibilidade, essa menos “positiva”, é que o fato de selecionar e elencar uma farta bibliografia nos programas de curso não constitui expectativa de leitura autônoma, de modo que a amplitude

do programa ou o extenso rol de temas e perspectivas sinalizados pela bibliografia viria mais a — à maneira de um dispositivo discursivo de autoridade — referendar a atualização ou a amplitude do conhecimento prévio do docente responsável em relação ao campo de conhecimento do que, propriamente, constituir uma exigência efetiva de leitura para uma disciplina de graduação.

Um segundo ponto a ser destacado é que predominam os livros e capítulos de livros, ficando textos de acesso livre e gratuito (como artigos em periódicos abertos, dissertações e teses disponibilizadas em portais públicos) em segundo plano. Esse dado é considerável quando se pensa que, geralmente, os livros e capítulos de livros são publicados com algum *delay* em relação à produção de conhecimentos: um artigo em periódico, uma tese ou uma dissertação que enseje novos conhecimentos oriundos de pesquisas atuais/atualizadas tende — mas não necessariamente — a ser publicizado mais rapidamente ao público que um livro, cujo processo editorial e mercadológico de produção, divulgação e circulação é, em geral, mais lento e complexo.

Um terceiro ponto é que parecem predominar, na bibliografia exposta nos quadros 6 e 7, títulos publicados anteriormente aos anos 2000. Isso, em si, não constitui um problema ou um senão; no entanto, o fato de a produção contemporânea ser muito pouco explorada reforça a “ausência” de artigos de periódicos, dissertações e teses ou, noutras palavras, tinge em cores mais fortes a impressão delineada no parágrafo anterior, de um possível *delay* em relação à atualidade do conhecimento na área, reforçando a discussão de Geraldi (1991, p. 86), quando afirma que:

O professor se constituirá socialmente [a partir do Mercantilismo, e até hoje] como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. [...] Não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) *está sempre um passo aquém da atualidade*. No

entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, *o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização.*

No tocante à leitura, à literatura e aos materiais didáticos em relação à formação de professores na licenciatura em Letras, o Quadro 6 evidencia a preocupação com materiais utilizados para a leitura em sala de aula, tais como os livros didáticos e os paradidáticos. Nós esperávamos essa característica comum às disciplinas de formação pedagógica (como é o caso dos estágios), já que são amplamente debatidos os temas envolvendo principalmente o livro didático pelos cursos pelos quais o Centro de Educação da universidade é responsável. Há, sem dúvida, um grande esforço para a investigação desse fenômeno da ampla aceitação do livro didático na educação e, que, por vezes, é tratado como único material de leitura disponível em sala de aula. Isso justifica a grande importância que esse material tem para os pesquisadores. Suas políticas e seus planos de distribuição com ampla tiragem e alcance são foco de inúmeras pesquisas que tentam revelar a participação do professor nesse processo — disso, possivelmente, sua reiterada presença no Quadro 6. Chama a atenção, também, o expressivo número de obras e artigos que tratam das questões propriamente didático-metodológicas da formação e do trabalho docentes com a leitura e a literatura.

No que concerne à leitura e à literatura, o Quadro 7 é mais rico, por abarcar um maior número de disciplinas voltadas à leitura e à literatura. Com forte bibliografia literária e crítico-teórico-historiográfica, esse quadro permite constatar uma pequena importância atribuída à história da leitura (literária ou não) e às práticas culturais correlacionadas. Isso talvez ajude a entender melhor o porquê de, por exemplo, os livros didáticos terem uma relevância muito pequena nesses planos de curso (ao contrário do que ocorre no cenário vislumbrado a partir do Quadro 6). O seu estudo fica a cargo da formação pedagógica, sendo ínfimos seu uso e sua discussão nas disciplinas específicas do curso de Letras (nas áreas de Linguagem e Literatura).

Para Chartier (1991), representações são práticas e estruturas contraditórias e em confrontos pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo e mesmo o criam. Para Helena Costa Lopes de Freitas (2002), as representações oficiais/oficializadas (e mesmo oficiosas) do que se deseja para a formação de professores, a partir das políticas oficiais, dissociam-se da luta da categoria pelo reconhecimento da profissionalização do magistério: ou seja, o adensamento da formação teórico-prática em um amplo leque de temas da especialização docente. Segundo ela, “vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de “desprofissionalização” do magistério” (FREITAS, 2002, p. 148). Nesse sentido, em nossa análise, parece ser possível afirmar que há uma deficiência nos PC quanto à abordagem dos materiais didáticos (que, praticamente, só são discutidos nas disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Centro de Educação), e mesmo a abordagem da leitura (e, em particular, da leitura literária) é feita parcialmente — o que acende um sinal de alerta quando pensamos que isso foi detectado em uma licenciatura que forma profissionais que ensinarão língua e literatura.

#### 4. A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFES: ABORDAGENS DA LEITURA, DA LITERATURA E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

O curso de Pedagogia da Ufes é ofertado nos períodos matutino e noturno. Ele foi desenvolvido pela Comissão de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, de acordo com a legislação vigente em 1995, e é resultante de discussões feitas entre professores e discentes do Centro de Educação da Ufes. Foi baseado em ideias propostas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001) e pelo Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

A organização curricular compreende três núcleos: o “Núcleo de Estudos Básicos”, o “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos” e o “Núcleo de Estudos Integradores”. O curso tem uma carga horária total de 3.410 horas, sendo 2.805 horas preenchidas

por disciplinas, 405 horas com Estágio Supervisionado e 200 horas com Atividades Complementares.

A pesquisa do PPP, da matriz curricular e do ementário do curso de Pedagogia da Ufes foi pautada na busca por diretrizes que fossem norteadoras da formação professor das séries iniciais para o trabalho com a leitura e literatura e para o estudo de materiais didáticos. A partir disso, os dados foram organizados em quadros. No Quadro 8 há uma síntese do PPP em relação aos objetivos da pesquisa:

Quadro 8 – Síntese do PPP em relação aos objetivos da pesquisa

<b>Projeto político-pedagógico</b>
<b>Dados sobre formação de professores, leitura/literatura e materiais didáticos</b>
- “A formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens”
- “A docência como base de formação profissional”
- “A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso”
- “Destina-se ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não escolares”
- “Destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.
- “Foco na ampla formação cultural”
- “A incorporação da pesquisa como princípio de formação”
- “Destina-se ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não escolares”

Fonte: os autores.

Esse quadro sintetiza os pilares, tais como descritos nos documentos, a partir dos quais a formação oferecida no curso de Pedagogia da Ufes foi planejada e estruturada. Como se pode ver, é praticamente ausente a menção à leitura e à literatura como práticas socio-histórico-culturais (necessariamente) formativas do sujeito e,



consequentemente, do profissional, tal como Candido (1995), por exemplo, preconiza ao dizer que são direitos “incompressíveis” — que não podem ser negados — ao ser humano. Leitura e literatura aparecem apenas, inferencialmente, vinculadas à ideia de que o curso pretende subsidiar “ampla formação cultural”. Em relação à produção e ao uso de materiais didáticos, o PPP contém ideias como a orientação à pesquisa nesse campo e a produção de novos meios e apropriações.

A formação de professores de séries iniciais é o principal foco do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufes, portanto, é extensa a referência a isso no PPP. De acordo com o documento, o curso deve proporcionar ao discente meios para que ele possa executar pesquisas voltadas para a difusão do conhecimento científico em contextos sejam eles quais forem. A vivência da profissão também está vinculada ao currículo, com a criação, por parte do curso, de experiências que proporcionem ao discente contato com alunos e com a realidade da escola básica. O curso é voltado para profissionais que desejem exercer funções como professores na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, além de trabalho com a Educação Profissional e com serviços e apoios educacionais em espaços escolares e não escolares. Passamos, agora, ao estudo da Matriz Curricular.

Quadro 9 – Síntese da matriz curricular em relação aos objetivos da pesquisa

<b>Matriz curricular</b>	
<b>Dados sobre leitura, literatura e materiais didáticos</b>	
Alfabetização I – 3º período – 60 horas Alfabetização II – 4º período – 60 horas Português (Conteúdo e Metodologia) – 5º período – 60 horas (optativa) Linguagens, cultura e epistemologia das classes populares – 60 horas (optativa) Literatura infantil e juvenil – 60 horas (optativa) Tópicos especiais: Linguagem na escola – 60horas	Alfabetização I – 3º período – 60 horas Português (Conteúdo e Metodologia) – 5º período – 60 horas (Optativa) Literatura infantil e juvenil – 60 horas (Optativa) Tópicos especiais: Linguagem na escola – 60horas

Fonte: os autores.

As disciplinas arroladas no Quadro 9 são todas as que foram selecionadas da matriz curricular e que compreendem a formação do professor em leitura e literatura, e que compreendem também a orientação para a escolha, a utilização e a produção do material didático para o ensino de leitura e literatura. Das seis disciplinas do curso atinentes aos objetivos da pesquisa, três são optativas, incluindo “Literatura infantil e juvenil”, a única da matriz que tem no nome a palavra-chave “literatura”. Esse fato nos pareceu um pouco peculiar quando cotejamos os dados com matrizes curriculares do mesmo curso em outras faculdades do estado do Espírito Santo, tais como: Centro Universitário do Espírito Santo, Faculdade Pitágoras, Faculdade Novo Milênio, Faculdades Integradas Espírito-Santenses e Multivix, pois nessas a disciplina Literatura Infante-Juvenil é obrigatória.

Das 2.805 horas teóricas do curso, apenas 180 horas em disciplinas obrigatórias são destinadas ao estudo do ensino da língua materna; outro dado relevante é que apenas 60 horas, opcionais, tratam especificamente do ensino de leitura literária. Há outro problema complementar: as disciplinas optativas citadas, incluindo “Literatura infantil e juvenil”, são muito pouco ofertadas, ficando às vezes anos sem terem turmas abertas ao longo de diversos semestres. Ainda considerando o Quadro 9, vemos que a temática “Escolha do material didático” aparece nas disciplinas de “Alfabetização I” e “Português (Conteúdo e Metodologia)”. A questão do material didático para o ensino de leitura e literatura também pode, hipoteticamente, ser vista em duas disciplinas optativas: “Literatura infantil e juvenil” e “Tópicos especiais: Linguagem na escola”.

Continuamos, agora observando o ementário.

## Quadro 10 – Síntese do ementário em relação aos objetivos da pesquisa

<b>Ementário</b>
<b>Dados sobre leitura, literatura e materiais didáticos</b>
<b>Alfabetização I – 3º período – 60 horas</b> Alfabetização e letramento: conceitualizações, aspectos históricos, políticos e educacionais. Alfabetização, <i>leitura</i> e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulação teoria e prática no processo de alfabetização. O processo de aprendizagem da <i>leitura</i> e da escrita: as contribuições de estudos e pesquisas de base construtivista e histórico-cultural. Métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. Novas propostas didáticas para a alfabetização, baseados em estudos e pesquisas recentes nos campos da psicologia, linguística e sociolinguística. <i>Levantamento, análise e avaliação de cartilhas e outros materiais existentes para a alfabetização.</i>
<b>Alfabetização II – 4º período – 60 horas</b> Concepções de linguagem e tipos de ensino relacionados. Linguagem, poder e discriminação. Variação Linguística. Relações entre fala e escrita. O sistema de escrita da Língua Portuguesa. <i>Leitura</i> e produção de texto na fase inicial da aprendizagem da <i>leitura</i> e da escrita: na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As hipóteses das crianças sobre os erros na escrita. Possibilidades de intervenção na escrita infantil. Avaliação e acompanhamento do processo de alfabetização.
<b>Português (Conteúdo e Metodologia) – 5º período – 60 horas</b> Tendências, bases legais e objetivos do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentação teórica e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita a partir da diversidade de gêneros e tipologias textuais: concepções de linguagem, de língua, de texto, de <i>leitura</i> , de produção de texto, de gramática e de prática de ensino. <i>Planejamento e elaboração de materiais e procedimentos didáticos</i> e de sistemáticas de avaliação da aprendizagem da língua materna. <i>Análise de livros didáticos.</i>
<b>(Optativa) Linguagens, cultura e epistemologia das classes populares – 60 horas</b> Conhecimento escolar e modos de pensar das classes populares. Cultura escrita e seus usos nas sociedades letradas. O caráter histórico das práticas de <i>leitura</i> e escrita e sua (im) pertinência nos espaços da EJA. Demandas impostas pelos processos de modernização à inserção dos grupos populares no acesso a novas formas de conhecimento. Múltiplas linguagens: abordagem do conhecimento de diferentes campos de saber e suas apropriações nas práticas de educação de jovens e adultos.
<b>(Optativa) Literatura infantil e juvenil – 60 horas</b> A questão do gênero. <i>Literatura infantil e juvenil.</i> Problemática de conceituação e historicidade do gênero. O sistema de produção-circulação-recepção. <i>Literatura</i> para crianças, jovens e ideologia. Modalidade de <i>literatura infantil e juvenil: a narrativa e a lírica para crianças e jovens.</i>
<b>(Optativa) Tópicos especiais: linguagem na escola – 60 horas</b> Análise e reflexão dos processos de ensino/aprendizagem da linguagem e língua portuguesa no cotidiano da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das contribuições da linguística. Uso de novas linguagens e tecnologias na escola.

Fonte: os autores.

No ementário é possível entender com mais clareza a relação das disciplinas com as áreas de conhecimento do interesse da pesquisa — a leitura e literatura e a escolha, o uso e a produção de materiais didáticos. Entre as disciplinas obrigatórias atinentes ao nosso recorte — que totalizam 180 horas do curso —, destacamos três: “Alfabetização I”, “Alfabetização II” e “Português (Conteúdo e Metodologia)”. Na disciplina “Alfabetização I”, prevista para o 3º período letivo, o futuro professor terá um aprendizado com foco no processo de leitura e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de leitura aparece, nesse caso, vinculado à prática da escrita, em perspectiva não dicotômica, como preconizam as tendências mais recentes. Em “Alfabetização II” (4º período) não é diferente. Em “Português (Conteúdo e Metodologia)” (5º período), o aluno aprenderá, em relação à leitura, concepções de linguagem, de sujeito, de texto e de leitura, numa compreensão em que se privilegia a perspectiva dos gêneros discursivos.

As disciplinas optativas que contêm leitura e literatura em suas ementas são três: “Linguagens, cultura e epistemologia das classes populares”, “Literatura infantil e juvenil” e “Tópicos especiais: Linguagem na escola”. A primeira, “Linguagens, cultura e epistemologia das classes populares”, traz propostas para a discussão tanto do papel histórico das práticas de leitura quanto de como elas têm um papel pertinente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entende-se que a proposta é interessante e que é desejado que o jovem e o adulto constituam para si uma identidade emancipada e ativa, que vá de encontro à cultura de massa. Adorno (1995, p. 183) defende que a concretização dessa emancipação “consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”, mas essa consciência para a cultura emancipada pela leitura pode ser despertada na e com a literatura, além das discussões do papel histórico, social e cultural dela.

A disciplina “Literatura infantil e juvenil” trabalha com questões do “gênero”, no singular — entendemos o uso da expressão “gênero”, aqui, como equivocado, já que a literatura para crianças e jovens se manifesta em diferentes gêneros, tais como o poema, a peça, o conto, a novela etc. —, abordando sua historicidade e sua produção, circulação e recepção. A discussão vai tratar ainda de ideologia na literatura para crianças e jovens. A se julgar pela ementa, a disciplina, quando ofertada, pouco se aplica ao ensino da leitura literária. Sem uma formação crítica teoricamente consistente na licenciatura, corre-se o risco de perpetuar um sistema em que o “ensino de Literatura existe nas escolas para se ensinar o que exatamente não é a literatura. Os textos aparecem com finalidade exclusivamente didática e muitas vezes descontextualizados, perdendo o senso de alteridade iminente ao processo da produção artística” (FABIANO, 1997, p. 60) — nesse sentido é uma pena que nenhuma das disciplinas obrigatórias ou optativas na licenciatura em Pedagogia discuta a didática da literatura na educação infantil e nos anos iniciais, em uma perspectiva crítica. Por fim, a disciplina “Tópicos especiais: Linguagem na escola” trata de discussões de questões sobre ensino, novas tecnologias e linguagem.

Em relação à análise, ao uso e à produção de materiais didáticos, fez-se um recorte dos textos do ementário, já que as disciplinas são as mesmas já abordadas até então. Na disciplina “Alfabetização I”, os alunos aprenderão como fazer o levantamento, a análise e a avaliação de cartilhas e outros materiais existentes para a alfabetização. Entende-se que a orientação para essa escolha será feita de maneira que o futuro docente possa ter conhecimento abrangente suficiente para abarcar todo o processo de escolha e avaliação de material didático. Na disciplina “Português (Conteúdo e Metodologia)”, os alunos aprenderão como planejar e elaborar os materiais didáticos da língua materna, além da análise de livros didáticos. Na disciplina “Literatura infantil e juvenil” os discentes obterão informações acerca da produção, circulação e recepção e da ideologia dos livros. Não está

claro, porém, se os alunos aprenderão a selecionar livros de literatura infantojuvenil ou quaisquer livros. A última disciplina, “Tópicos especiais: Linguagem na escola”, que trata do uso de novas linguagens e tecnologias na escola, pode abordar o uso de materiais didáticos de cunho digital, mas isso não é entendido no texto, trata-se apenas de uma inferência que pode (ou não) ser feita. É importante, contudo, acrescentar ainda que não é só nas disciplinas aqui focalizadas que os licenciandos em Pedagogia farão discussões e estudos sobre materiais didáticos — evidentemente, em outras disciplinas como Didática, Geografia: conteúdo e metodologia, História: conteúdo e metodologia, Ciências, Matemática etc., essa discussão ocorrerá. No entanto, privilegiamos, durante nossa análise, as especificidades do material didático utilizado nas práticas educativas relacionadas ao ensino da leitura e da literatura.

A análise de documentos de circulação contemporânea e que compreendem o funcionamento do curso de formação de Pedagogia da Ufes corrobora as ideias de que tais materiais, vistos aqui como *corpus* de pesquisa, são objetos culturais, que se relacionam com a tensão história-historiografia e nos auxiliam a delinear uma realidade social e cultural; no caso da pesquisa aqui sintetizada, um panorama de estudo da história educacional contemporânea, circunscrita ao recorte específico e localizado com que nos propusemos a trabalhar.

Foi possível entender, após um estudo do PPP, da matriz curricular e do ementário do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufes e sob o ponto de vista das áreas de conhecimento de Leitura e Literatura e de seleção, uso e produção de Materiais Didáticos, que a imagem do professor de língua e literatura é, também, a de um profissional que deverá optar por seguir adiante nessa específica área de estudos, lendo, estudando e pesquisando além do que lhe é exigido/oferecido no curso, visto que sua formação docente inicial seria apenas isso mesmo: inicial, “iniciática”.

Porém, é importante lembrar que, de acordo com Maria Albertina Guerreiro (2006, p. 14), a leitura tem sido “pouco desenvolvida

e praticada pelos alunos, seja como atividade escolar, seja como atividade lúdica em sua vida cotidiana”. Se tem sido pouco praticada pelos alunos, não o é menos pelos docentes — e mesmo pelos licenciandos, ainda em processo de formação, como aponta o estudo de Dalvi (2011). Também conforme a Unesco (2004), menos de 24% dos professores leem jornal uma ou duas vezes por semana; a leitura que fazem/fazemos se dá (apenas) no trabalho. Isso nos leva a perguntar: essa expectativa de que o profissional da educação formado pelo curso de Pedagogia da Ufes continue a ler e estudar por conta própria irá cumprir-se? E, se não se cumprir, como acontecerá o ensino de leitura e de leitura literária em nossas escolas de educação básica? Como se formarão/constituirão os leitores e os leitores literários? A esse respeito, podemos pensar que:

[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo. Lembrando outra imagem, de outro livro: somos o rei que manda um general levantar voo por seus próprios meios e depois reclama porque não cumpre a ordem. A culpa é dele? (GUERREIRO, 2006, p. 122)

Como vimos, são poucas horas do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufes dedicadas ao estudo do ensino da leitura e de literatura. A leitura literária fica em terceiro plano diante de tão pouco espaço a ser ocupado, numa matriz em que a única disciplina ofertada nessa especialidade é apenas optativa. Possivelmente, temos professores pouco preparados para o ensino de leitura literária.

A respeito do livro didático, fica a questão posta por Dalvi (2012, p. 4): “o professor deve ser um pesquisador, consciente dos métodos [...] e pautado em teorias consistentemente embasadas”. Como podemos ter práticas embasadas quando o estudo dos materiais didáticos fica aquém das expectativas (para nós, mínimas — pelo menos que diz respeito ao nosso quinhão: leitura e literatura)? Isso considerando o

que pontua Cereja (2005), ou seja, que a maioria dos professores usa o livro didático como o principal material em sala de aula, mesmo quando o livro está ausente: ele é a fonte de pesquisa e preparação de aulas, de atividades, de avaliações. Esse material pode ser a única ou principal fonte de conhecimento em literatura que o professor e o aluno virão a ter, e de onde a maioria dos textos — consagrados como “cânone escolar legítimo/legitimado” —, com atividades correlatas, será extraída. É preciso entender que o papel do livro didático é de grande importância no ensino e na prática da leitura literária, já que, como Dalvi (2011) aponta, ele frequentemente atua como “dinamizador” do ensino, já que dele dependem os alunos sem acesso a outros produtos culturais.

O que foi apontado pela análise do PPP, da matriz curricular e do ementário do curso de Pedagogia corrobora o que Dalvi (2011) apontou em relação ao que as pesquisas dizem sobre o livro didático. Concluiu-se que, na maioria das pesquisas estudadas pela autora, existe uma consonância quanto à “ineficiência”, “incompletude”, “impertinência” no livro didático, que está presente tanto na seleção como na apresentação dos conteúdos. Ela aponta que ficam desconsiderados os papéis do leitor, professor e aluno, ativos no processo educacional — e, portanto, como “coautores”, potencialmente (mas não necessariamente) críticos e inventivos desse material, insubmissos a ele.

Como apontado por Dalvi e Rezende (2012),

[...] percebe-se que existe um evidente impulso para a promoção de mudanças no ensino básico [...]: seja anunciando a positividade de documentos oficiais para impulsionar uma reforma, seja por meio da crítica a materiais didáticos que persistem num ensino “fragmentado”, seja por meio de propostas que quebrem a hegemonia dos autores “canônicos” e da história da literatura com a introdução de autores tradicionalmente situados fora do campo literário dominado no Brasil por obras legitimados pela crítica acadêmica e pela história literária. (DALVI; REZENDE, 2012, p. 55)



No entanto, não sabemos como essas mudanças ou essa “reforma” acontecerão — e se acontecerão — no âmbito da formação de professores. Parece-nos que, enquanto a formação de professores, seja em Letras, seja em Pedagogia, não incorporar o papel transformador da leitura e, especialmente, da leitura literária ao currículo, pouco se pode esperar. Quem não foi formado para a literatura, pela literatura, com a literatura, na literatura, dificilmente formará leitores plenos: porque todo leitor precisa ler *também* literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do trabalho aqui sintetizado é que nossas análises — lacunares, provisórias, sujeitas à crítica — possam contribuir para a discussão no campo de estudos da leitura, da literatura e dos materiais didáticos, especificamente em relação à formação de docentes que atuarão no ensino de língua e literatura, da educação infantil ao ensino médio, apontando cenários, questões e respostas específicas do contexto das relações entre a produção e circulação de conhecimentos nas licenciaturas da Ufes que formam esses profissionais, a saber, os cursos de Letras-Português e Pedagogia, nos primeiros anos da década de 2010, quando a pesquisa foi realizada.

Retomando as proposições primeiras, essa pesquisa tentou compreender representações imbricadas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas nos cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia oferecidos pela Ufes. Visamos a inventariar um corpo bibliográfico-documental que estivesse à disposição de outros pesquisadores (e está na página oficial do grupo de pesquisa Literatura e Educação, que é <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br>) e refletimos sobre a formação de professores de língua e literatura materna, especialmente no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos.

Tomando algumas noções fundamentais do historiador Roger Chartier, o estudo reforçou a necessidade de buscarmos entender o

lugar, os momentos, as realidades sociais em que se deslocam e se situam determinadas práticas? O que elas podem nos evidenciar para um possível avanço diante das práticas e da representação já estabelecidas na comunidade acadêmica, no campo da formação de professores de língua e literatura (seja ele profissional atuante na educação infantil, nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental ou no ensino médio), no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos utilizados para tal?

As conclusões gerais ficaram espargidas ao longo do texto. Por exemplo, apenas para lembrar algumas, poderíamos mencionar a escassa referência ao estudo dos materiais didáticos para o ensino da leitura e da literatura tanto em Letras quanto em Pedagogia; o privilégio de estudos teórico-críticos-historiográficos da literatura em Letras, desacompanhado de reflexões sistemáticas sobre a didática da literatura e da leitura literária; a fragilidade da formação em Pedagogia para o trabalho com a literatura e a leitura literária na educação infantil e nos anos iniciais; a não incorporação de bibliografias mais atualizadas aos programas de curso da licenciatura em Letras etc.

Pelas limitações de tempo e tamanho, ficaram de fora da produção coletiva deste trabalho escrito, que sintetiza quase três anos de pesquisas, discussões como: que concepções de leitura, de literatura e de materiais didáticos são tomadas *pelo grupo* (e não pelos documentos oficiais)? Como diferenciamos — se diferenciamos — materiais de uso escolar e materiais didáticos? Quais são as compreensões, contradições e mesmo limitações da fundamentação teórico-metodológica com que lidamos? Como fazer avançar, no escopo limitado de nossa atuação, a compreensão dessa fundamentação teórico-metodológica? Que dados a materialidade dos documentos que consideramos nos permitiriam discutir? Etc. Enfim, os desdobramentos possíveis seriam muitos, mas, deste trabalho, para aquilo a que ele se propôs, é já necessário começar a exigir um ponto final.

Poderíamos, também, nos resultados da pesquisa, tratar de vários aspectos que são trazidos no campo dos estudos da formação

de professores — extremamente pertinentes, como: 1) a fragmentação dos cursos de formação de professores; 2) a organização dos currículos das licenciaturas e o modelo de licenciatura vigente, a partir das tensões entre políticas públicas, lutas docentes e culturas institucionais/institucionalizadas; 3) o trabalho nas escolas concomitante e posterior à formação docente inicial; e tantos outros aspectos que, de alguma maneira, os nossos dados de pesquisa fazem emergir.

Nossa contribuição, contudo, é bem modesta e não se ressentido: entender, na atualidade, como leitura, literatura e materiais didáticos para o ensino da leitura e da literatura aparecem no currículo das licenciaturas em Letras e Pedagogia da Ufes, tendo em vista o que nos dissera Masetto (2006): é imprescindível que estejamos continuamente atentos à formação pedagógica e aos paradigmas curriculares; é preciso, assim:

[...] refletir, analisar e discutir o significado do currículo, do projeto político pedagógico para sua ação docente voltada para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais para os nossos alunos universitários, tanto em seu aspecto de formação profissional competente quanto de sua educação como cidadão. (MASETTO, 2006, p. 468)

Sabemos que documentos oficiais são apenas um dos indícios que é necessário considerar para o estudo da formação do professor de Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais e no ensino médio; temos consciência de que entre o escrito e o praticado há uma distância significativa. No entanto, dada a necessidade de um primeiro recorte de pesquisa, optamos por trabalhar inicialmente com o textualmente previsto, deixando a consideração de outras fontes para momento posterior. Tentamos analisar esses documentos e os reconhecemos como fonte enquanto testemunho de uma realidade, portanto, a observação se fez acreditando serem esses instrumentos mediadores de uma realidade social/acadêmica e local.

A abordagem e a análise dos dados, no que diz respeito aos interesses da pesquisa, auxiliaram-nos a legitimar aquilo que Chartier já dizia em 1988:

As representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1988, p. 17)

Sabemos que, se quem escreve os PPP, os ementários, as matrizes curriculares e os PC são os professores da instituição — e quem, nesta pesquisa, os analisa são alunos e professores da instituição —, todavia, essa “escrita” não acontece desatrelada das imposições e dos constrangimentos políticos, sociais, culturais e históricos. E é nesse sentido que estamos tendenciosos a apostar que a síntese que empreendemos talvez possa dar alguma contribuição ao engendramento de propostas interventivas ou mesmo de enfrentamento, no que diz respeito aos direcionamentos institucionais legitimados e praticados por discentes, profissionais e instâncias superiores da/na Ufes, concernentemente aos temas de pesquisa abordados. Fica sempre a pergunta: é uma formação docente para o trabalho com língua e literatura que minimize a importância da leitura e da leitura literária (e, claro, dos materiais didáticos para a formação de leitores — que são, também, leitores literários) o que queremos?

Não nos parece que a simples presença ou ausência de menção às palavras-chave de nossa pesquisa nos documentos analisados possa dizer muita coisa sobre como, efetivamente, se pensa a leitura, a literatura e os materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia na Ufes. Afinal, como já nos alerta Chartier (1988, p. 51): “[...] as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição estatística desse motivo ou dessa forma”, mas, se não pode dizer muita coisa, diz alguma, sim.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a Proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF: Anfope, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 229-253.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTILHO, A. de. A constituição da norma pedagógica do português. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 22, p. 9-18, 1980.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura. São Paulo: Unesp, 2007.

CHARTIER, R. A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na idade moderna. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 33-51, 2004.

CHARTIER, R. **Formas e sentidos**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002a.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: EdUFRS, 2002b.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DALVI, M. A. A pesquisa & as pesquisas: leitura, literatura e materiais didáticos na formação de professores. *In*: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de; BONFIM, M. N. B. (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa**: entre documentos, discursos e práticas. São Paulo: Humanitas, 2012. p. 281-305.

DALVI, M. A. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. **Contexto**, Vitória, v. 1, p. 183-218, 2011a.

DALVI, M. A. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DALVI, M. A. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011b.

DALVI, M. A. É a casa da mãe Joana?: conteúdos de escrita e gêneros nos programas de curso das disciplinas da licenciatura em Letras. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Uberlândia, 2011c. **Anais** [...]. Uberlândia: EdUFU, 2011c. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo\\_40.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_40.pdf). Acesso em: 28 nov. 2012.

DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum**: Estudos de Linguagem, [s.l.], v. 14, p. 173-193, 2011d.

DALVI, M. A. Possibilidades para o Estágio Supervisionado em Letras: leitura e produção de textos em diálogo com a obra de autores capixabas contemporâneos. **Revista do SELL**, [s.l.], v. 3, p. 518-532, 2011e.

DALVI, M. A.; LEMOS, A. F.; MARIANO, A. C.; NOVAIS, S. A. de. Uma notícia de pesquisa: a formação de professores no Espírito Santo - leitura, literatura e materiais didáticos. **Revista Saberes**, Vitória, v. 9, p. 445-465, 2011.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **DLCV (UFPB)**, João Pessoa, v. 8, p. 37-58, 2012.

DIAS, R. de O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 269-289, 2011.

FABIANO, L. H. Da massificação da leitura à massificação da escrita ou de como Carmem Miranda, Bacalhaus, Abacaxis e Terezinhas bagunçaram o chá das 5 da Academia Brasileira de Letras. In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & Texto**: leitura crítica - escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1997. 2 v. p. 50-64.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educação em revista**, [s.l.], n. 32, p. 215-232, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 63-78.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

GUERREIRO, M. A. da S. **A construção do leitor na educação fundamental: análise documental de uma coleção didática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, [s.l.], 2006. Disponível em: [http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=33](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=33). Acesso em: 23 jul. 2012.

HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LEMOS, A. F. **O projeto político-pedagógico, a matriz curricular e o ementário da licenciatura em Pedagogia na Ufes: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos (Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica)**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2012 [mimeo].

MANUAL DO ALUNO DE LICENCIATURA em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

MARIANO, A. C. I. **O projeto político-pedagógico, a matriz curricular e o ementário da licenciatura em Letras-Português na Ufes**: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos (Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2012 [mimeo].

MASETTO, M. T. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências, políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

MELO, S. B. de. **A educação linguística e a formação inicial de professores de língua portuguesa**: uma proposta para o letramento. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (orgs.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis?. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001, [s.l.]. **Anais** [...]. [S.l.:s.n.], 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf). Acesso em: 23 jul. 2012.

NOVAIS, S. A. de. **Os planos de curso da licenciatura em Letras-Português na Ufes**: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos (Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2012 [mimeo].

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PIETRI, É. di. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 39, p. 565-575, set./dez. 2008.

SIGNORI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, J. S. da. **Leitura, literatura e materiais didáticos nos documentos oficiais das licenciaturas em Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo** (Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013 [mimeo].

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. Que professores de português queremos formar? **Movimento**, [s.l.], n. 3, p. 149-55, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Ciências Humanas e Naturais. **Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Português**. Vitória: [s.n.], [2007?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Vitória: [s.n.], [2007?].

# Decompondo uma biblioteca<sup>11</sup>

Alberto Mussa<sup>12</sup>

Não sou capaz de dizer que obra ou que autor inoculou em mim o vício da leitura, porque nasci entre livros, milhares deles. Meu pai tinha estantes espalhadas por várias partes da casa, inclusive na garagem.

A presença da biblioteca, sua imponência concreta, material, sempre me impressionou. Por maiores que fossem minhas divergências com meu pai, eu sabia que aquele era o bem a ser legado. Em toda a minha vida, creio que só não fui proibido de mexer nos livros. E isso, naqueles tempos severos, não era pouco.

---

11 Este texto foi originalmente publicado no *Jornal Rascunho*. Disponível em: <http://rascunho.rpc.com.br/index.php?ras=secao.php&modelo=2&secao=25&lista=0&subsecao=0&ordem=3327>. Acesso em: 30 mar. 2011. Publicado neste livro com autorização de Alberto Mussa e dos editores.

12 É autor de *Elegbara* (Editora Revan 1997; Editora Record, 2005); *O trono da rainha Jinga* (Editora Nova Fronteira, 1999; Editora Record, 2007), *O enigma de Qaf* (Editora Record, 2004, Rio de Janeiro), *O movimento pendular* (Editora Record, 2006) e *Meu destino é ser onça* (Editora Record, 2009). Foi bolsista da Fundação Biblioteca Nacional, finalista do Prêmio Jabuti (como tradutor) e recebeu os prêmios Machado de Assis (2006), Casa de Las Americas (2005) e Associação Paulista de Críticos de Arte (2006 e 2004).

Obviamente, eu tinha títulos só meus, que ocupavam três ou quatro prateleiras: romances policiais e de terror, compartilhados com minha mãe, particularmente os da Agatha Christie; livros comprados em bancas de jornal, como a fabulosa série da Giselle Monfort, a espã nua que abalou Paris, que ainda conservo; alguns livros sobre umbanda e candomblé; e muita coisa do Círculo do Livro: Amado, Verissimo, Nelson Rodrigues.

Não devo ter feito esta reflexão, na época; mas talvez intuísse que aquelas três ou quatro prateleiras materializavam o traço rebelde da minha personalidade. Meu pai não condescendia que eu experimentasse os prazeres simples da rua — pela mesma razão que via com desconfiança aquele gosto literário “popular”, que poderia me afastar da erudição.

Quando ingressei na faculdade de matemática, a noção de que o conhecimento é um bem físico — e cabe numa biblioteca — se manifestou em mim de forma consciente. Meus colegas estudavam em apostilas fotocopiadas. Aquilo, para mim, era inconcebível: eu necessitava de livros, dependia daquele objeto para aprender. Passei, então, a montar algo que não era apenas uma coleção aleatória, mas uma pequena biblioteca pessoal, que obedecia a um plano rigoroso e pre-determinado. Podia me orgulhar de ter livros que inclusive não faziam parte da bibliografia. Foi essa uma lição que a biblioteca me ensinou: a busca do conhecimento deve ser feita de maneira independente.

Houve nessa época um caso curioso e decisivo, na minha história de leitor. Meu livro de cálculo diferencial era o de um certo Piskounov, um nome assim. Era uma obra que ninguém possuía. Logo que se espalhou a notícia de que eu estudava cálculo num livro russo, fiquei com um imenso prestígio entre os colegas comunistas; e ganhei de um deles um pequeno volume do poeta Agostinho Neto, o presidente comunista de Angola — que me iniciaria numa das mais importantes aventuras da minha vida: a literatura africana.

Quando meu pai morreu, eu deveria, naturalmente, herdar a biblioteca; mas uma outra circunstância triste mudou completamente

meu destino. Como a casa ficara fechada, uma rachadura no teto permitiu que as chuvas destruíssem praticamente tudo. Nunca esqueci a imagem de toda aquela inteligência transformada em lama. Sabia que o conhecimento era concreto, mas não me dera conta de que fosse perecível.

De toda aquela massa, só consegui salvar um exemplar das poesias completas do Fernando Pessoa. Este livro foi o único objeto pessoal que herdei. Passei a sentir, assim, uma necessidade radical de reconstituir a biblioteca. Não sei se foi isso que me fez decidir voltar à faculdade. Mas, dessa vez, para estudar literatura.

Meu primeiro projeto foi o de ler toda a literatura brasileira. Todos os sábados eu ia ao centro da cidade para pechinchar nos sebos, em todos eles. Talvez já tivesse consciência de sofrer de uma obsessão certamente adquirida em função daquela primeira biblioteca: a de obter um conhecimento que fosse total, absoluto, ainda que num campo específico do saber.

O objetivo, na prática, era inalcançável; mas foi essa meta que me fez desenvolver a capacidade de ler tão rápido sem perder a concentração. A frase clássica *mens sana in corpore sano*, na verdade, é tautológica, porque o cérebro é uma parte do corpo. A leitura, assim, é uma atividade atlética como outra qualquer: exige treino, exige condicionamento físico. Por isso, não há livros difíceis, apenas leitores mal treinados.

Embora minha biblioteca continuasse crescendo, percebi que para compreender a essência da literatura brasileira, para obter um conhecimento total sobre ela, seria necessário compará-la a outras. Comecei, então, um processo compulsivo de comprar livros para formar, nessa mesma biblioteca, uma seção com os grandes clássicos universais, muitos dos quais eu conhecera na biblioteca paterna.

Então, aos autores brasileiros se somaram franceses, russos, portugueses, ingleses, italianos, norte-americanos, espanhóis, alemães e o magistral conjunto dos chamados hispano-americanos. Alguns dirão que essa biblioteca não tinha nada de especial, era uma simples

coleção de clássicos. Mas havia uma diferença: é que, a partir dos poemas do Agostinho Neto, também passei a ler — e muito — os escritores da África.

E foi a experiência profunda e original expressa na literatura africana que me fez perceber que os cânones convencionais são o reflexo de uma mentalidade colonial e evolucionista. Assim, para obter o conhecimento total da literatura, era necessário incluir, além dos africanos, o mundo inteiro. E era fundamental estudar as literaturas antigas, clássicas e medievais. Porque a comparação tinha também que se fazer no tempo.

O cúmulo desse processo ocorreu quando constatei que a literatura — aliás, a literariedade — é anterior à escrita; e para compreendê-la era necessário conhecer as culturas ágrafas, a mitologia dos povos ditos primitivos. E não bastava o texto dos mitos: tinha que ler também monografias etnográficas que me permitissem interpretá-los.

Minha biblioteca, nessa altura, atingira proporções enormes, borgeanas. Mesmo mantendo um sistema rígido de leitura, concluí que nem em 60 anos eu conseguiria ler todos os meus livros. E foi essa consciência que me fez, de uma hora para outra, simplesmente abdicar da literatura, como objeto de um conhecimento total.

E talvez estivesse influenciado por uma estranha descoberta, lida em algum lugar: a de que Borges conservava em casa não muito mais que 500 volumes.

Comecei, então, um processo muito mais complexo que o de construir uma biblioteca: o de desmontá-la. Talvez nem todos tenham noção do que significa, para um viciado em livros, reduzir todas as possibilidades de conhecimento (e de prazer) a não muito mais de 4 mil obras.

Não vale a pena mencionar detalhes, que seções foram mais ou menos afetadas. Importa é que no fim desse drama consegui tornar a casa transitável, moderar a compulsão e descobrir coisas muito profundas a respeito de mim mesmo.



Primeiro: que o excesso de subjetividade me incomoda, que ainda conservo um certo espírito matemático. Por isso, a grande enxurrada que partiu foi de romances, enquanto permaneceu a maioria dos contistas – que lidam com um gênero mais intelectual.

Segundo: que, embora a ideia de “civilização” pressuponha ou enseje a de “palavra escrita”, não tenho por ela, a “civilização”, tanto apreço assim. Por isso, não consegui me libertar de nenhum livro de mitologia; concluí, depois de muito tempo, que os grandes feitos literários da humanidade foram alcançados na pré-história.

Terceiro: que sou quase um alienado, que não me interesso por muitos dos problemas do meu tempo. Por isso, conservei as literaturas antigas, clássicas e medievais, em detrimento da modernidade.

Quarto: que não passo de um provinciano. Por isso, mantive intacta a literatura brasileira, não fui capaz de retirar nenhuma obra escrita na minha língua, a língua hegemônica do Brasil, que nenhum acordo ortográfico tornará universal.

Os volumes que saíram da minha casa foram trocados por créditos num elegante sebo do centro do Rio, que dispõe também de um restaurante. Tenho, assim, bebido e petiscado boa parte dos meus antigos livros.

Dizem que costumo frequentar o sebo para estar, de alguma forma, perto deles. É uma calúnia. Esses livros não me dão saudade. Vou lá para falar de futebol, beber uma cerveja, cantar sambas antigos. Porque a vida tem outras coisas muito boas.

# *Representações do cotidiano escolar em textos literários*<sup>13</sup>

Antônio Torres<sup>14</sup>

1.

Começamos por um episódio extraído da página 73 do *Dicionário amoroso da língua portuguesa*, livro organizado pelo escritor carioca Marcelo Moutinho, com o português Jorge Reis-Sá, e publicado em 2009 pela editora Casa da Palavra, do Rio de Janeiro. O episódio em questão está no capítulo dedicado à palavra “saúde”, no qual ela mesma,

---

13 Este texto originalmente foi apresentado como conferência na Universidade do Estado da Bahia (Fórum de Crítica Cultural, sob a organização do Prof. Dr. Osmar Moreira), em 19 de novembro de 2010. Publicado aqui com autorização do autor.

14 É autor premiado, com várias edições no Brasil e traduções em muitos países, considerado um dos nomes mais importantes da sua geração, com um obra expressiva que abrange 11 romances, um livro de contos, um livro para crianças, um livro de crônicas, perfis e memórias, além de projetos especiais (*O centro das nossas desatenções*, sobre o centro do Rio de Janeiro, que rendeu um documentário para a TV Cultura de São Paulo, e *O circo no Brasil*, da série História Visual, da Fundação Nacional de Arte).

no papel de narradora de sua própria história, evoca um professor que sofre de nostalgia do tempo em que a escola era risonha e franca, com a cantoria de hinos (“Avante, camaradas, ao tremular do nosso pendão... Glória aos homens, heróis dessa terra, essa pátria querida, que é o nosso Brasil...”) e a declamação de poemas de igual fervor patriótico.

Na evocação da personagem chamada Saudade, o professor pigarreia, para desembargar a sua emocionada voz, e pergunta para uma plateia imaginária:

— Quem poderá aprofundar melhor do que qualquer outra pessoa as singularidades poéticas que se enrodilham na essencialidade dos sentimentos humanos e suas expressões vocabulares, senão um poeta?

Um coro de meninos responde:

— “Ai que saudades que eu tenho

Da aurora da minha vida

Da minha infância querida

Que os anos não trazem mais.”

(MOUTINHO; REIS-SÁ, 2009, p. 73)

Quem nunca teve saudade da escola onde se aprendia a ler... lendo em voz alta, recitando e cantando, que atire a primeira pedra. Os tempos são outros, claro. E outras são as escolas e as poesias. Do tom nostálgico do romântico Casimiro de Abreu chega-se à consciência do mundo no modernismo de Lêdo Ivo, cuja obra poética está reunida numa edição da Topbooks de mais de mil páginas. É dele um caso exemplar de representação do cotidiano escolar num texto literário que, ao mesmo tempo, comprova que para a modernidade o que importa é observar a singularidade na qual o sujeito se insere num tempo e espaço determinados, reinventando as coisas, as relações humanas, enquanto busca tratar os velhos sentimentos de uma forma nova. Já o romantismo valoriza a emoção, o individualismo, o sofrimento amoroso, o passado etc. Agora, passemos a palavra ao nosso contemporâneo Lêdo Ivo:

## Primeira lição

Na escola primária  
Ivo viu a uva  
e aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz  
Ivo viu a Eva  
e aprendeu a amar.

E sendo homem feito  
Ivo viu o mundo  
seus comes e bebes.

Um dia num muro  
Ivo soletrou  
a lição da plebe.

E aprendeu a ver.  
Ivo viu a ave?  
Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha  
Ivo viu a greve  
Ivo viu o povo.  
(IVO, 2004, [s.p.])

Nesse poema, a memória do aprendizado das primeiras letras leva ao processo dialético do crescimento humano, da formação do cidadão (“Um dia num muro / Ivo soletrou / a lição da plebe”). Como se o poeta quisesse nos dizer que nunca é demais lembrar que tudo começa mesmo é na escola, onde “Ivo viu a uva / e aprendeu a ler”.

2.

Essa escola, porém, demorou a entrar nas nossas vidas. O sertão onde nasci — por exemplo — só passou a ter ensino público na década de 1940. Antes, ali havia apenas um abnegado e severo professor particular, com o qual se aprendia a assinar o nome e pronto. Ele se chamava Laudelino Mendonça, o “Pai Lau”, que hoje é nome de rua. Contudo, quando apareceu a professora Serafina, tudo mudou. Já no seu primeiro 7 de setembro no comando daquela escola, ela pôs os meninos em cima de um palanque para recitar Castro Alves (“Auriverde pendão da minha terra, / que a brisa do Brasil beija e balança, / estandarte que a luz do sol encerra, / as divinas promessas da esperança”), Olavo Bilac (“Criança, ama com fé e orgulho a terra em que nasceste!”) e tantos mais. E o povo chorou. Era a chegada de um novo tempo. Agora os meninos dali iam aprender mais do que assinar os seus nomes.

Recuando a anos anteriores, chegaremos à escola do professor Padilha, no romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, cuja primeira edição é de 1937. Ela rende trechos decisivos na história de Paulo Honório, um criminoso que, ao deixar a prisão, passa por cima de tudo e de todos, até se transformar num grande fazendeiro no estado de Alagoas, tornando-se “o emblema complexo e contraditório do capitalismo nascente, empreendedor, cruel, que não vacila diante dos meios e se apossa do que tem pela frente, dinâmico e transformador”, nas palavras de João Luiz Lafeté<sup>15</sup>. Tanto que ele constrói a escola visando a um bom negócio, que agradaria ao governador e, portanto, poderia lhe render alguma vantagem. Coincidentemente, ao tomar essa decisão, Paulo Honório ouve uma conversa “elogiando umas pernas e uns peitos”. Pergunta: “De quem são as pernas?” (RAMOS, 1985, [s.p.]). Então fica sabendo que são de Madalena,

---

15 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a atribuição de autoria, conforme o original do autor.

uma professora, bonita, loura, que está entre os 20 e os 30 anos. A partir desse momento Paulo Honório começa a pensar em se casar.

Páginas adiante, ele conhecerá dona Glória, tia de Madalena, que lhe diz sentir pena de a sobrinha “encafiar-se num buraco”, pois havia feito um curso brilhante.

— Faz pena, concorda Paulo Honório. E acrescenta: — Isso de ensinar bê-a-bá é tolice. Perdoe a indiscrição, quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-a-bá?

Dona Glória baixou a voz para confessar que as professoras de primeira entrância tinham apenas cento e oitenta mil-réis.

—Quanto?

—Cento e oitenta mil-réis. (RAMOS, 1985, [s.p.])

Ele se espanta e diz que “faz até raiva ver uma pessoa de certa ordem sujeitar-se a semelhante miséria” (RAMOS, 1985, [s.p.]), e se gaba de ter empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. E pergunta por que dona Glória não aconselha a sobrinha a procurar outra profissão. E pior: recomenda um meio de as duas, tia e sobrinha, ganharem dinheiro a rodo: criando galinhas.

O duro realismo desse diálogo nos faz lembrar que quem o escreveu tinha conhecimento de causa. Como sabemos, Graciliano Ramos foi presidente da Junta Escolar de Palmeira dos Índios, em 1927, na qual se elegeu prefeito, em 1928, e onde, em 1932, fundou uma escola na sacristia da Igreja Matriz. E para completar, ele foi nomeado Inspetor Federal do Ensino Secundário, em 1939, ou seja, já depois da publicação do *São Bernardo*. Quanto à sua criatura, estava mesmo era fazendo rodeios para chegar a Madalena, secretamente desejando tê-la como moradora da sua fazenda, não como professora, mas como esposa. E assim Madalena entra para a história como uma personagem nuclear de um drama rural brasileiro de alguma maneira comparável ao da Desdêmona de *Othelo*, a célebre peça teatral de William Shakespeare.

A diferença de sensibilidades, para não dizer de estatura intelectual, moral etc., levaria Paulo Honório e Madalena a atritos que culminariam num desfecho trágico. E a escola sempre entrava no rol das desinteligências do casal, conforme podemos ler no capítulo 21 de *São Bernardo*:

Foi à escola, criticou o método de ensino do Padilha e entrou a amolar-me reclamando um globo, mapas, outros arreios [...] Quando a fatura chegou, tremi. Um buraco: seis contos de reis. Seis contos de folhetos, cartões e pedacinhos de tábuas para os filhos dos trabalhadores. Calculem. Uma dinheirama tão grande gasta por um homem que aprendeu leituras na cadeia, em carta de ABC, em almanaques, numa bíblia da capa preta. Mas contive-me. Contive-me porque tinha feito tenção de evitar dissidências com minha mulher e porque imaginei mostrar aquelas complicações ao governador quando ele aparecesse aqui. Em todo caso, era despesa supérflua. (RAMOS, 1985, [s.p.]).

Quer dizer, Paulo Honório não achava os custos do material escolar um investimento, mas despesa. E supérflua. Qualquer semelhança com pessoas do Brasil de hoje não será mera coincidência.

3.

Agora passemos à escola de Jorge Amado, em *O menino da grapiúna*:

Para o menino grapiúna – arrancado da liberdade das ruas e do campo, das plantações e dos animais, dos coqueirais e dos povoados recém-surgidos – o internato no colégio dos jesuítas foi o encarceramento, a tentativa de domá-lo, de reduzi-lo, de obrigá-lo a pensar pela cabeça dos outros. (AMADO, 2004, [s.p.])

Nos estreitos limites do internato, ele seria salvo pela lembrança do mar de Ilhéus, da praia do Pontal, das marés mansas e das tempestades, enquanto um padre chamado Luiz Gonzaga Cabral — que substituíra o professor de português — declamava para os alunos episódios de *Os Lusíadas*, em vez de sacrificá-los com análises gramaticais, tentando descobrir o sujeito oculto e dividir as orações da epopeia lusitana:

O primeiro dever passado pelo novo professor de português foi uma descrição tendo o mar como tema. A classe se inspirou, toda ela, nos encapelados mares de Camões, aqueles nunca dantes navegados [...] Prisioneiro no internato, eu vivia na saudade das praias do Pontal onde conhecera a liberdade e o sonho. O mar de Ilhéus foi o tema da minha descrição. (AMADO, 2004, [s.p.])

Como o padre levava os deveres para corrigir em sua cela, na aula seguinte ele anunciou a existência de uma autêntica vocação de escritor naquela sala de aula. E pediu que os alunos escutassem com atenção o dever que ele ia ler, afirmando que o autor daquela página (que acabara de fazer 11 anos) seria no futuro um escritor conhecido:

Passei a ser uma personalidade, segundo os cânones do colégio, ao lado dos futebolistas, dos campeões de matemática e de religião, dos que obtinham medalhas. Fui admitido numa espécie de Círculo Literário onde brilhavam alunos mais velhos. [...] O padre Cabral tomou-me sob sua proteção e colocou em minhas mãos livros de sua estante. Primeiro *As viagens de Gulliver*, depois, clássicos portugueses, traduções de ficcionistas ingleses e franceses. Data dessa época minha paixão por Charles Dickens [...] Recordo com carinho a figura do jesuíta português erudito e amável... sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o amor da criação literária, que me ajudou a suportar aqueles dois anos de internato, a fazer mais leve a minha prisão, minha primeira prisão. (AMADO, 2004, [s.p.])



4.

As memórias de Jorge Amado nos pedem um rápido retorno à escola de Graciliano Ramos, não a que ele “construiu” em *São Bernardo*, mas a rememorada numa crônica intitulada “O Barão de Macaúbas”, do seu livro *Infância*:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas de Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. [...] Deus me perdoe. Abominei Camões... (RAMOS, 198-, [s.p.])

Rubem Braga também nos legou uma memorável representação do cotidiano escolar. Em sua crônica “Aula de inglês”, com toques amenos que chegam a lembrar os de Machado de Assis, ele dá uma verdadeira aula de como escrever com sagacidade e leveza. Começa com uma professora a mostrar um objeto para o aluno, perguntando: — *Is this an elephant?* Como o aluno demora na análise do objeto, a professora fica apreensiva. Mas quando afinal responde, negativamente, e com convicção, ela suspira, satisfeita. A aula prossegue como um teste de conhecimento vocabular na língua inglesa, marcado pelo suspense no silêncio entre pergunta e resposta. Ao final, a professora festeja a vitória do aluno tão efusivamente que o deixa perturbado, sentindo, ao mesmo tempo, vergonha e orgulho.

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

—*It's not an ash-tray!* (BRAGA, 2004, [s.p.])

5.

Está no livro *Crônicas para ler na escola*, de Carlos Heitor Cony, publicado pela Editora Objetiva, com apresentação da professora Marisa Lajolo. E vai aqui na íntegra, com autorização do autor:

Noite dessas, ciscando num desses canais a cabo, vi uns caras oferecendo maravilhas eletrônicas. Bastava telefonar, e eu receberia um notebook capaz de me ajudar a fabricar um navio, uma usina nuclear, uma estação espacial.

Minhas necessidades são mais modestas: tenho um PC mastodôntico, contemporâneo das cavernas da informática. E um notebook da mesma época que começa a me deixar na mão. Como pretendo viajar esses dias, habilitei-me a comprar aquilo que os caras anunciavam como o top do top em matéria de computador portátil. No sábado, recebi um embrulho complicado que necessitava de um manual de instruções para ser aberto. Depois de mil operações sofisticadas para minhas limitações, retirei das entranhas de isopor o novo notebook e coloquei-o em cima da mesa. De repente, como vem acontecendo nos últimos tempos, houve um corte na memória. Tinha 5 anos e ia para o jardim de infância. E vi diante de mim o meu primeiro estojo escolar.

Era uma caixinha comprida, envernizada, com uma tampa que corria nas bordas do corpo principal. Dentro, arrumadas em divisões, havia lápis coloridos, um apontador, uma lapiseira cromada, uma régua de vinte centímetros e uma borracha para apagar meus erros.

Da caixinha vinha um cheiro gostoso, cheiro que nunca esqueci e que me tonteava de prazer. Fechei o estojo para proteger aquele cheiro, que ele ficasse ali para sempre, prometi-me economizá-lo. Com avareza, só o cheirava em momentos especiais.

Na tampa que protegia estojo e cheiro, havia estampado um ramo de rosas vermelhas que se destacavam do fundo creme. Amei aquele ramalhete – olhava aquelas rosas e achava que nada no mundo podia ser mais bonito.

O notebook que agora abro é negro, não tem nenhuma rosa na tampa. E em matéria de cheiro, é abominável. Cheira a telefone celular, a cabine de avião, ao aparelho de ultrassonografia onde outro dia uma moça veio ver como sou por dentro.

Piorei de estojo e de vida. (CONY, 2009, [s.p.])

## 6.

Duas representações teatrais inesquecíveis. A primeira: *Apareceu a Margarida*, de Roberto Athayde. Escrita quando o autor tinha apenas 22 anos, essa peça fez um extraordinário sucesso no Brasil na década de 1970 e foi encenada em mais de 30 países. Trata-se de um monólogo em que a metáfora do poder se encarna em Dona Margarida, professora primária que diz ser uma segunda mãe para os alunos, e só querer o bem deles, mas que usa métodos autoritários, ilógicos, neuróticos e violentos. À medida que a aula avança, os alunos-espectadores se vêm dominados pelo terror, entre o espanto e situações cômicas. Essa peça marcou profundamente a carreira teatral de Marília Pêra, que nela, segundo a crítica da época, revelou qualidades de atleta, acrobata, palhaço, mulher atraentíssima, monstro e atriz completa, que coloriu o longo discurso da professora Margarida com surpreendentes mudanças de tom, tempo e intenção.

Segunda: *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza. Ano: 1981. O título foi, obviamente, inspirado em “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu. Trata-se de um texto teatral que nasce das recordações de um senhor sobre a sua infância, ao visitar a sua velha escola, quando revive o seu passado escolar. Articulada em quadros independentes, nos quais decorre um longo tempo, a peça oferece a cada integrante da classe de aulas o aprofundamento de suas relações consigo mesmo e com o mundo.

São oito personagens/alunos que se alternam com alguns professores, envolvendo um retrospecto às vezes nostálgico, às vezes cômico ou crítico, quando associa as deformações provocadas pelo regime militar ao ambiente das escolas.

Pela sua alta comunicabilidade, *A aurora da minha vida* foi um dos maiores sucessos teatrais da década de 1980, “despertando no espectador a lembrança de fatos muito vistos e vividos, acumulando impressões, conclusões, associações de ideias que remetem à ternura das coisas familiares”, de acordo com a revista *IstoÉ* de 6 de julho de 1981<sup>16</sup>. Arquetípicos, os personagens revelam tipos comuns nas salas de aula de todos os tempos, e os condicionamentos que justificam as suas condutas. E as plateias, que vivem em outros padrões, mesmo se comovendo ao relembrar vivências passadas, não deixam de confrontar, criticamente, o mundo velho com o novo.

E assim concluímos: nem todas as representações da escola risonha e franca são só nostálgicas. Há também as que se manifestam risonhas e críticas.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. 22. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

CONY, Carlos Heitor. **Crônicas para se ler na escola**. Apresentação Marisa Lajolo. São Paulo: Fontanar, 2009.

---

16 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a fonte da publicação, sem título e sem autoria, conforme o original do autor.

IVO, Lêdo. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Topbooks; Braskem, 2004.

MOUTINHO, Marcelo; REIS-SÁ, Jorge (org.). *Dicionário amoroso da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, [198-].

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

# *Métodos para ensinar a ler e a escrever no processo inicial da institucionalização da educação primária*

*Cleonara Maria Schwartz<sup>17</sup>*

*Elis Beatriz de Lima Falcão<sup>18</sup>*

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que teve por objetivo inicial levantar representações autorizadas sobre o ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo nas seis primeiras décadas do século XIX. Denominamos representações autorizadas às veiculadas na/pela legislação de ensino e nos/pelos discursos dos agentes responsáveis pela política de organização do ensino por meio de falas, mensagens e relatórios de presidentes de província e de

---

17 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo.

18 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

inspetores da instrução. A partir das representações levantadas, analisamos o discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita, a fim de investigar estratégias de imposição e táticas de apropriação que contribuíram para a conformação de métodos pedagógicos para o ensino da língua materna nessa província no processo inicial de institucionalização da escola brasileira.

Nesse período, que corresponde às origens da organização do sistema de ensino público pela política imperial, assiste-se no Brasil à produção da escola como instância responsável pela consolidação do estado nacional e do ideário civilizatório, o que contribuiu para a configuração de uma forma escolar que serviria para a formação de gerações de indivíduos que deveriam exercer várias funções na sociedade, visto que, segundo Faria Filho (2000, p. 137), a instrução “possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país”.

Trabalhos na área de história da educação (GAMA; GONDRA, 1998; FARIA FILHO, 2000; SIQUEIRA; SÁ, 2000) vêm demonstrando que em diferentes províncias pode ser observada uma uniformização de discursos das autoridades responsáveis pela instrução pública sobre o papel da educação e a preocupação de se ensinar a ler e a escrever a um maior contingente possível dos homens livres, pois estes viviam imersos numa cultura predominantemente marcada pela oralidade e a nação brasileira que se formava tinha por base um corpo jurídico e legal baseado fundamentalmente na escrita e, portanto, se fazia necessário generalizar os rudimentos de ler, escrever e contar a um maior número da população.

Nesse contexto, emergia também a preocupação de se educar a mulher para que ela pudesse educar seus filhos, ou melhor, a nova geração de brasileiros. Sendo assim, “no contexto da política imperial, a população livre brasileira não mais poderia ser totalmente analfabeta, visto que, a partir da independência, elegiam-se como cidadãos em constituição” (SIQUEIRA; SÁ, 2000, p. 1). Portanto, eram

imperativas medidas por parte do Estado que dessem conta de ensinar o povo a ler e a escrever.

Preocupações dessa natureza fizeram parte das representações dos presidentes da província do Espírito Santo, como pode ser ilustrado pela fala do Dr. João Lopes da Silva Coito no discurso que fez na abertura da Sessão Ordinária da Assembléia Provincial no dia 8 de setembro de 1838:

A diffusão de conhecimentos he hoje huma necessidade palpável: os empregos de Juiz de Paz, de Jurado, de Vereador, as funções de Eleitor e todas as mais a que a nossa forma de Governo nos dá direito e as Leis nos obrigão, não podem contestavelmente ser desempenhados com dispensa da instrucção primaria.<sup>19</sup>

Nesse contexto, nos prendemos a investigar representações sobre métodos para o ensino da leitura e da escrita no processo inicial da institucionalização da escola pública na província do Espírito Santo, buscando analisar, a partir dos discursos de presidentes de província e de inspetores da instrução pública, usos e apropriações de métodos de ensino da leitura e da escrita nas seis primeiras décadas do século XIX na Província do Espírito Santo. Assim, buscamos contribuir para os esforços que vêm sendo efetuados por estudiosos (CARVALHO, 1998; MORTATTI, 2000) para resgatar a história de práticas de ensino da leitura e da escrita no decorrer do processo de escolarização brasileira.

Na condução do estudo, fizemos uso da abordagem da história cultural e nos apoiamos nas reflexões que giram em torno dos conceitos de representação, prática, apropriação, táticas, estratégias, cultura e forma escolar trabalhados por autores como Chartier (1998), Michel de Certeau (1990), Guy Vicent (1980), Dominique Julia (1993)

---

19 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a atribuição de autoria, conforme o original das autoras.



para analisamos as representações sobre métodos de ensino da leitura e da escrita materializadas no discurso de presidentes de províncias e inspetores da instrução pública no decorrer das seis primeiras décadas do século XIX no Espírito Santo. A delimitação desse período deve-se ao fato de que até o começo da segunda metade do século XIX notam-se os esforços iniciais por parte do Estado para organizar a instrução pública brasileira.

Utilizamos como fontes de pesquisa especificamente o Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827, o Regulamento das escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, de 20 de fevereiro de 1848, o Regulamento da Instrução Pública, de 1862, os Relatórios dos Presidentes de Província e dos Inspetores da Instrução Pública no período de 1833 a 1866. As legislações foram tomadas como depositárias de representações de uma forma e de uma cultura escolar que estavam sendo instituídas pelo Poder Central e os relatórios como depositários de representações que assinalam apropriações efetivadas acerca de métodos de ensino pelos dirigentes da política educacional capixaba no período pesquisado.

Essas fontes revelam representações que são entendidas, como define Chartier (1988), por classificações, por exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo e de um espaço. Dessa forma, são elas que estruturam o mundo social, pois são historicamente produzidas por práticas, sejam políticas, sejam sociais ou discursivas, de imposição de um modelo cultural que, por estratégia de imposição e táticas de apropriação, nos permite delinear não só os métodos de ensino da leitura que perfaziam o imaginário pedagógico da época, mas também práticas de apropriação desses modelos.

Os conceitos de estratégia e tática, tomados de Michel de Certeau (1990, p. 99), foram de relevância para o estudo dos modelos de ensino da leitura, pois a estratégia, na ótica desse autor, refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma

exterioridade”. Nesse sentido, de Certeau (1990, p. 100) possibilita, a partir dos estudos das estratégias, levar a concentrar um olhar ao que é exterior à escola. Já a ideia de tática leva à interioridade, visto que, com relação às estratégias, ele define táticas como

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. Enquanto as estratégias são capazes de produzir e impor, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo, o que no nosso estudo trata-se do modelo de ensino da leitura que se configurou na forma escolar das aulas de primeiras letras nas seis primeiras décadas do século XIX na Província do Espírito Santo.

Tomando como base esses princípios, ao investigar as representações sobre métodos de ensino da leitura e de escrita a partir das fontes descritas, é possível abordar a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição de formas de se ensinar a ler e a escrever em um dado contexto histórico-cultural. Nesse caso, o conceito de apropriação assume centralidade, visto que, segundo Carvalho (1998, p. 12):

[...] como tática que subverte dispositivos de modelização está no cerne dessa história cultural dos saberes pedagógicos não somente porque demarca o intento e as questões centrais desse tipo de investigação mas, também, porque lhe indica um percurso: rastrear a presença de modelos culturais inscritos nos usos dos saberes pedagógicos. Pois é a partilha de um conjunto determinado de códigos culturais que distingue as práticas de apropriação, definindo comunidades distintas de usuários e

configurando os usos que fazem de objetos e dos modelos culturais que lhes são impostos.

A partir desse referencial, foi possível constatar que a primeira medida tomada para que se pudesse resolver o problema do analfabetismo em que se encontrava a população brasileira no século XIX pode ser visualizada na promulgação do Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império, que mandava abrir em todas as cidades, vilas e lugares populosos escolas de primeiras letras. Nessa legislação é possível visualizar, também, a intenção de uniformizar o método de ensino e os conteúdos em todas as províncias, pois a Lei Geral instituiu ainda o método Lancaster do ensino monitorial ou ensino mútuo ao determinar que as escolas seriam de ensino mútuo nas capitais das províncias e também nas cidades, vilas e lugares populosos. A lei ainda colocava como obrigação da Fazenda Pública o provimento das escolas de ensino mútuo com os utensílios necessários.

Portanto, inicialmente, deveria ser por esse método que os conteúdos do ensino da língua materna, a leitura, a escrita e a gramática de língua nacional, como estipulado no artigo 6º, deveriam ser efetivados. Contudo, no final de 1830, o método Lancaster já havia sido extinto, tendo em vista os ínfimos resultados alcançados e, com o ato adicional de 1834, sucedeu uma série de discussões e normatizações por parte das Províncias, visto que a responsabilidade da educação primária passou a ser de responsabilidade delas mesmas, o que dava às províncias liberdade para escolha de seus métodos de ensino.

No Espírito Santo, até 1848, prevaleceram as orientações da Lei Geral, pois somente nesse ano é que foi instituído o primeiro Regulamento para as Escolas de Primeiras Letras. No entanto, resquícios desse método se fazem presente até o final da década de 1870, pois aparecem como registros nos discursos de presidentes de província e inspetores da instrução pública, denunciando que faziam parte das representações que permeavam o universo pedagógico capixaba.

O método instituído nasceu na Inglaterra industrializada em decorrência de a instrução universalizar-se e laicizar-se<sup>20</sup>. Esse método, segundo Cardoso (1999), era considerado oportuno tendo em vista a falta de professores, a sua rapidez em alcançar resultados e principalmente o seu baixo custo financeiro, já que alunos mais adiantados eram utilizados como multiplicadores, pois serviam para ensinar aos mais atrasados o domínio das primeiras letras. Além disso, o método possibilitaria com recursos simples ensinar um grande contingente de crianças. Para a sua aplicação eram requeridos materiais pedagógicos como “quadros, tabelas ilustradas, silabários, quadros de leitura e de cálculo, quadro negro, ardósia ou ainda a possibilidade de formar letras na terra com o dedo” (CARDOSO, 1999, p. 121) e instalações adequadas, visto que os alunos deveriam ser agrupados numa sala sem separação.

Os agrupamentos eram feitos segundo a natureza das matérias de estudos e das atividades. Cada matéria contava com um programa dividido em graus hierarquizado que eram chamados de classes. Os ritmos de aprendizagem e as aquisições variavam conforme aluno e disciplinas. A atribuição de um aluno a uma classe era resultado do nível do conhecimento do aluno (LESAGE, 1999). Eram classes que se dividiam em oito, podendo ser dividida até em dez da seguinte forma: “1ª A B C/ 2ª Palavras ou sílabas de duas letras/ 3ª Dito de três letras/ 4ª Dito de quatro letras/ 5ª Dito de cinco letras/ 6ª Lições de palavras de muitas sílabas/ 7ª Leitura da Bíblia/ 8ª Seleção de meninos que melhor lêem na sétima” (LINS, 1999, p. 84).

Primeiramente, as crianças aprenderiam a desenhar o alfabeto na areia para depois começarem a soletrar escrevendo. Não era mostrada

---

20 Sobre o método mútuo consultar ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000; BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupef, 1999; MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ao aluno a sílaba a ser escrita, mas a sua pronúncia para que eles, após ouvi-la, a escrevessem. Quando se chegava à palavra inteira, o monitor pronunciava na sequência: letras, sílabas e palavra para o aluno escrevê-la, soletrando. Para as aulas de leitura, os alunos deveriam sentar-se em semicírculo, tendo às suas frentes lousas ou quadros pendurados nas paredes. Os conteúdos dos quadros eram ditados pelos monitores e os alunos deveriam escrever em suas lousas (HAMEL *apud* MANACORDA, 1995). De acordo com Manacorda (1995), o método mútuo, apesar de associar leitura e escrita, não altera os antigos procedimentos didáticos utilizados na forma de ensinar a ler e a escrever com a sequência de silabação e soletração.

Na província do Espírito Santo, encontramos indícios de que o método prescrito na lei maior da instrução para o ensino da leitura e da escrita era seguido em parte, tendo em vista que eram constantes as manifestações nos relatórios dos presidentes de província e dos inspetores a falta de lugar adequado para o funcionamento de aulas e de utensílios requeridos para o ensino, dando evidência assim de que os professores ficavam obrigados a ensinar a ler e a escrever adaptando o método às condições materiais que lhes eram dadas na província.

Além disso, como demonstra o discurso do Dr. João Lopes da Silva Coito, na abertura da Sessão Ordinária da Assembléia Provincial, no dia 8 de setembro de 1838, o ensino individual era também um método utilizado em escolas de primeiras letras, o que aponta a continuidade do mesmo método de ensino da leitura e da escrita que vinha sendo utilizado na educação que era dada em casa. Maria Stella de Novaes (1999, p. 28) lembra que no início o trabalho da instrução da mocidade ficava a cargo das:

[...] mããs antigas, primeiras mestras, no recesso do lar, nas fazendas e povoações, longe das vilas e cidades. Era o be-a-bá rigoroso, completado pelos garranchos, na lousa: era a tabuada, sob a disciplina da palmatória. O catecismo decorado embora, e as orações ensinadas aos filhos, pela manhã e à noite.

O relato de Maria Stella assinala a existência no Espírito Santo de uma forma de instrução que se efetivava no reduto do lar e envolvia os ensinamentos da escrita, da tabuada e dos preceitos da religião do Estado. Esse modelo de instrução inicialmente que ocorria em casa ou nas fazendas e posteriormente passaria a ser realizado na residência dos próprios professores seguia o método individual de ensino em que o professor ensinava individualmente a cada um dos alunos como “a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou [os] irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (FARIA FILHO, 2000, p. 140). Nesse sentido, constatamos, então, que o ensino da leitura e da escrita na província, apesar da prescrição do ensino mútuo, não se desvinculou em sua totalidade das antigas formas como vinham ocorrendo antes da Lei Geral da Instrução.

Em 1841, o método de ensino individual para a prática de ensino da leitura e da escrita continuava a ser utilizado e era criticado pelo presidente da província pelo fato de que professores faziam uso desse método misturado com o mútuo, mas continuavam não conseguindo êxitos, pois o Dr. Joaquim Machado d’Oliveira, em sua visita à escola de primeiras letras da capital, constatou que 170 meninos eram submetidos a “huma incurial e imperfeita amalgamação do ensino mutuo com o individual, sem que tenha aquelle ligamento indispensavel para dissipar os estorvos que apresenta a approximação dos dois methodos, e facilitar a sua comprehensão”.<sup>21</sup>

Apesar de sua não concordância com a mescla de métodos que vinha sendo utilizada, ele denuncia a tática de apropriação de professores acerca de métodos de ensino da leitura e da escrita. Os discursos de seus antecessores vinham alertando os componentes da Assembléia Provincial que os resultados alcançados no ensino da leitura e da escrita estavam sendo ínfimos, pois alunos com idades de 15

---

21 Falla com que o Exm° Sr Presidente da Província do Espírito Santo, Joaquim Machado d Oliveira abriu a Assembléia Legislativa Provincial no dia 1 de abril de 1841.

a 16 anos passavam de 9 a 10 anos na escola e, ainda, de acordo com a fala do presidente em 1840, não se tornavam “prontos”<sup>22</sup>. Outros que frequentavam a escola por perto de cinco anos apenas soletravam, o que era atribuído pelo presidente ao fato de que o professor não podia dividir a atenção com os 180 alunos que frequentavam as aulas e também ao elevado número de faltas das crianças.

As responsabilidades pelos problemas com relação à aplicação do método eram atribuídas constantemente à falta de habilitação dos professores, pois a condução do ensino da leitura e da escrita era entregue a pessoas que não dominavam não só a leitura e a escrita, mas, sobretudo, um método de ensino, como ressaltava o Presidente da Província em 1861: “Para ensinar é preciso como sabeis, não só que se tenha apprendido as letras mas também que se aprendesse a ensinar o que se queira ensinar”<sup>23</sup>.

Em 1864, o presidente da província, Eduardo Pindaíba de Mattos, registra que após visitas às escolas da capital e de fora dela constatava que poucos eram os professores habilitados. Desabafa:

E como assim não pode acontecer, se aquelles que mal sabem assignar seu nome, que não podem lêr sem soletrar, que não possuem as mais ligeiras noções de grammatica se apresentam com um surpreendente desembaraço ao preenchimento das primeiras vagas que se dão?<sup>24</sup>

---

22 Falla com que o Exm<sup>o</sup> Presidente da Província do Espírito Santo dirigio à Assembleia Legislativa Provincial no dia 1<sup>o</sup> de abril de 1840. Rio de Janeiro. Na typographia Nacional. 1840.

23 Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1861 pelo presidente José Fernandes da Costa Pereira Junior. Victoria. Typ. Capitaniense de Pedro Antonio D Azeredo. 1861.

24 Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1864 pelo 1<sup>o</sup> vice-presidente dr: Eduardo Pindahiba de Mattos. Vitória. Typ. Liberal do Jornal da Victoria. 1864.

A falta de professores habilitados era o discurso predominante dos presidentes de província e dos inspetores da instrução pública nas décadas pesquisadas e geralmente era acompanhado de sugestões de enviar professor para ser preparado na Corte, de criar regulamentos para as escolas para uniformizar o método de ensino e de tornar mais efetiva a inspeção nas escolas, deixando-se antever, dessa forma, estratégias de criação de multiplicadores para aplicação uniforme de um método adequado.

Além disso, a falta de utensílios e de local apropriado para o funcionamento das aulas era citada constantemente pelos presidentes da província e pelos inspetores não só como causadora dos problemas de aprendizagem das crianças durante todas as seis primeiras décadas do século XIX, mas também como obstáculo para o efetivo emprego do método simultâneo.

Esse método de ensino chega ao final da década de 1850 enfrentando problemas para a sua aplicação devido à “falta de hum edificio com a capacidade necessária ao lugar, que a Lei designou”<sup>25</sup>. Além do fato de que utensílios e móveis continuavam na década de 1860 a não chegar com facilidade às escolas ou a chegarem em péssimas condições, pois em uma relação dos móveis e outros objetos pertencentes às escolas de segunda cadeira relacionadas pelo seu professor, José Ortiz, em 1861, era acompanhada da observação de que muitos dos materiais que recebera pela primeira vez apresentavam-se já muito velho, dando a impressão de já ter sido utilizado antes<sup>26</sup>.

---

25 Queixa do professor da segunda cadeira das aulas de primeiras letras da capital da província citadas na fala do Dr José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim no dia 23 de maio de 1845 na abertura dos trabalhos da Assembléia Provincial.

26 Relação dos móveis e outros objectos, pertencentes às Escolas da 2ª cadeira de instrução primária da Victoria anexo ao relatório do professor José Ortiz apresentado ao Director da Intrucção Pública em 8 de abril de 1861.



Nesse contexto, as crianças continuavam a passar de quatro a cinco anos dominando apenas a leitura, como demonstra o Relatório do inspetor da instrução, João dos Santos Neves, em 1859:

Eu aqui observei eu os meninos depois de 4 a 5 anos na escola apenas lião, mal escreviam e só um no fim deste termo começava a grammatica, nenhum conhecendo as regras da orthographia: notei ainda que os meninos escrevião uma só vez por semana na escola; sendo contudo obrigados à trazerem por dia copiada de casa uma lição de qualquer, livro, sem modelo algum, tendo depois de sujeitar o modelo que raras vezes ao seu hábito sem direção e por tanto vicioso de todo dia.<sup>27</sup>

Na década de 1860, o presidente da província e o diretor da inspeção pública divulgavam em seus relatórios a prática docente do professor João Ortiz, que informava aos seus superiores que estava conseguindo alcançar bons resultados com o emprego do método eclético da seguinte forma:

O método que me tem ajudado a alcançar esses resultados, que provão uma reforma na marcha seguida até aqui em todas as escolas da província, e o eclecticico, porque é uma fusão ou amalgama dos três systemas de ensino, conhecidos com a denominação do mutuo, simultâneo, e individual. Creio que não é possível uma boa eschola onde esses três sistemas, dando se as mãos a propósito, não sejam recursos de incalculável alcance para o mestre que deseja dar e conservar sólida instrucção aos seus discipulos. Por exemplo para não deixar sahir da memória a intelligencia infantil os nomes das letras, as suas vinte e cinco formas tão variadas, as suas innumerables combinações produzindo as sillabas, é de

---

27 Relatório do Director da Instrução Pública, João dos Santos Neves, ao Presidente da Província em 16 de maio de 1859.

mister que o menino nunca cesse de repetir o que uma vez aprendeu; para repetir com proveito seu e alheio, acatando a sentença – docendo docetur – deve tomar a outrem a lição em que quer ficar mestre. N' este exercício que multiplica o tempo do professor e fructifica no infinito o seu trabalho; está a prova de que faso do ensino mutuo, mas sem esquecer de velar muito, a fim de que o alumno mestre passe ao alumno discípulo a instrução tal qual e do mesmo modo que a recebo do professor em chefe. O simultâneo, o individual e o mutuo tornão-se alternativa ou simultaneamente solidários todas as vezes que tomo lição commum de muitos alumnos: simultâneo, quando explico a todos os da mesma lição de leitura por exemplo; individual e simultâneo, quando cada discípulo lê a seu tario, ao passo que todos aos mais estão attentos seguindo com os olhos a leitura que aquelle faz com a minha approvação; torna-se o ensino mútuo, quando por ocasião de algum erro commetido pelo leitor, eu, em vez de dizer-lhe logo em que consiste o erro e o modo de o emendar, mando que reconsiderere; o senão acha por si mesmo o acerto, passo a outro essa incubencia, até que ensine aos mais. Quando nenhuma aceitou, tomo a mim a questão e cat o ahi apparece outra vez o ensino simultâneo [...].<sup>28</sup>

A descrição da utilização do método pelo professor é utilizada *in verbis* nos relatórios do inspetor da instrução e do presidente de província em seguida à apresentação da caracterização do estado precário da instrução, dando a ler a intenção das autoridades de respaldarem a utilização desse método, o que se respalda ainda pelo fato de que o presidente da província recomenda que os professores de primeiras letras frequentem as aulas do referido professor “a fim de uniformizar o mesmo ensino”.

---

28 Relatório do professor da 2ª cadeira de Primeiras Letras, José Ortiz, apresentado ao Director da Instrução Pública em 8 de abril de 1861.

Observa-se, portanto, nas mensagens, nas falas e nos relatórios analisados a produção de discursos que serviram para estruturar representações de que a falta de formação de professores, a desqualificação dos saberes e das práticas, a precariedade de instalações para funcionamento das aulas serviam para construir a ideia de que era necessário um método adequado para o ensino do ler e escrever, o que assinala a estratégia dos presidentes de províncias e dos inspetores no sentido de construir uma representação acerca de um método a ser adotado.

Apesar das precárias condições, pode-se afirmar que, no período pesquisado, os responsáveis pela condução do processo educacional contribuíram para a conformação de uma forma escolar: as escolas de primeiras letras. Além disso, para o delineamento de uso de métodos para o ensino da leitura e da escrita que, por sua vez, explicitam táticas de apropriação de modelos pedagógicos. No entanto, como a província não equipava as escolas das condições necessárias para a implantação dos métodos, pelos relatórios, pode-se afirmar que os professores manipulavam e alteravam o método de ensino prescrito, mostrando que manejavam um saber pedagógico e o adaptavam às condições de que dispunham para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Dessa forma, analisando as representações sobre métodos de ensino da leitura e da escrita nas seis primeiras décadas do século XIX, foi possível mostrar o distanciamento entre o prescrito e o praticado, o que evidencia que métodos de ensino, e especialmente em nosso estudo no que tange ao ensino da leitura e de escrita, não podem ser vistos como saberes pedagógicos que funcionam como dispositivo de conformação de práticas escolares, pois dependem do modo como os saberes são apropriados pelos agentes responsáveis pelo processo educacional.

As fontes documentais demonstraram que, no movimento inicial de institucionalização do sistema público de ensino no Espírito Santo, ensinar a ler e a escrever requereu dos mestres, dos inspetores e dos presidentes de província táticas de apropriação de métodos

que, por sua vez, refletem como as estratégias de imposição de formas de ensinar a ler e a escrever não foram suficientes para superar as precárias condições materiais e humanas para implementações de políticas públicas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CARDOSO, T. M. F. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). *In*: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARVALHO, S. A. S. de. **O ensino da leitura e da escrita**: o imaginário republicano (1890-1920). São Paulo: Puc/São Paulo, 1998.110 p.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, R. **História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1988.

FARIA FILHO, L. M. de. Fontes para a história da educação mineira do séc XIX: uma introdução. Disponível em: [www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/faria.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/faria.html). Acesso em: 16 fev. 2005.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. *In*: FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GAMA, Z. J.; GONDRA, J. G. Uma estratégia de unificação curricular: “Os estatutos das escolas públicas de Instrução Primária”. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 1998.

JULIA, D. **La culture scolaire comme objet historique**. *In*: ISCHE, 15., Lisboa, 1993. **Anais** [...]. Lisboa: [s.n.], 1993.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. *In*: FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LINS, A. M. M. O método Lancaster: a educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. *In*: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez 1995.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp; Comped, 2000.

NOVAES, M. S. de. **A mulher no Estado do ES**. História e folclore. Vitória: EDUFES; IHGES; Secretaria Municipal de Cultura, 1999.

SIQUEIRA, E. M.; SÁ, N. P. Desvendando um projeto educacional no Império (O caso de Mato Grosso). Disponível em: [www.ufmt.br/revista/arquivo/ver.14/desvendando\\_um\\_projeto\\_educacional.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/ver.14/desvendando_um_projeto_educacional.html). Acesso em: 1º mar. 2005.

VINCENT, G. La form scolaire. *In: L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon et Editions de Editions des Science de l'Homme, 1980. p. 33-48.

### **Fontes utilizadas**

BRASIL. Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827.

ESPÍRITO SANTO. Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo de 20 de fevereiro de 1848.

ESPÍRITO SANTO. Regulamento da Instrução Pública de 1862

Falla com que o Exm° Sr Presidente da Província do Espírito Santo, Joaquim Machado d Oliveira abriu a Assembléia Legislativa Provincial no dia 1 de abril de 1841.

Falla com que o Exm° Presidente da Província do Espírito Santo dirigió à Assembleia Legislativa Provincial no dia 1° de abril de 1840. Rio de Janeiro. Na typographia Nacional. 1840.

Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1861 pelo presidente José Fernandes da Costa Pereira Junior. Victoria. Typ. Capitaniense de Pedro Antonio D Azeredo. 1861.

Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1864 pelo 1° vice-presidente dr: Eduardo Pindahiba de Mattos. Vitória. Typ. Liberal do Jornal da Victoria. 1864.

Queixa do professor da segunda cadeira das aulas de primeiras letras da capital da província citadas na fala do Dr José Francisco de Andrade

e Almeida Monjardim no dia 23 de maio de 1845 na abertura dos trabalhos da Assembléia Provincial.

Relação dos móveis e outros objectos, pertencentes às Escolas da 2ª cadeira de instrução primária da Victoria anexo ao relatório do professor José Ortiz apresentado ao Director da Intrucção Pública em 8 de abril de 1861.

Relatório do Director da Instrução Pública, João dos Santos Neves, ao Presidente da Província em 16 de maio de 1859.

Relatório do professor professor da 2ª cadeira de Primeiras Letras, José Ortiz, apresentado ao Director da Intrucção Pública em 8 de abril de 1861.

# *O papel da iniciação científica na formação de leitores: análise de relatórios de alunos de Letras<sup>29</sup>*

*Daniela Aparecida Eufrásio<sup>30</sup>*

É comum fazerem parte das reflexões sobre o Ensino Superior os debates sobre como, nesse nível de escolaridade, estão privilegiadas

---

29 Este trabalho é uma continuidade das análises apresentadas na dissertação de mestrado “Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e estágio”, de mesma autoria. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoDanielaEufrasio.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

30 Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Produção Escrita e Psicanálise” (GEPPEP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa “Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento” (GEPCEP). Contato: [danielaeufrasio@hotmail.com](mailto:danielaeufrasio@hotmail.com).



as atividades de ensino, pesquisa e extensão e de que modo elas são exercidas conjuntamente. Tais debates partem do pressuposto de que é necessário haver diferentes instrumentos de ensino envolvidos na formação de um profissional e que eles devam valorizar tanto o aprofundamento do conhecimento cultural quanto o desenvolvimento de posturas ativas e questionadoras em relação a diferentes instâncias do saber humano.

Nesse contexto, a pesquisa é defendida como elemento formador capaz de propiciar ao aluno a possibilidade de colocar-se no lugar de quem também constrói o conhecimento. No interior dos debates sobre a formação de alunos de graduação, nós procuramos interrogar, neste texto, os modos pelos quais os trabalhos de Iniciação Científica (IC) participam, especificamente, da formação de leitores.

Relembramos que a IC integra as iniciativas de universidades e de agências de fomento à pesquisa, trata-se de programas em que os alunos de graduação são orientados a desenvolverem projetos de pesquisa na sua área de formação. O presente trabalho propõe a análise de relatórios de IC de alunos do curso de Letras que, inicialmente, fizeram o bacharelado e, posteriormente, fizeram a licenciatura, em uma universidade pública brasileira.

Há diversas maneiras de abordar-se o tema da leitura e da formação de leitores. Como se observará, neste trabalho, nós estamos propondo uma discussão em que tal tema é interrogado exatamente no ponto em que a leitura é defendida como sendo um elemento formativo. Ou seja, ao buscarmos compreender como o aluno de Letras envolvido em um programa de IC exerce uma dada prática de leitura, nós tivemos de investigar como esse aluno comenta os textos com os quais ele mesmo lida, o que se torna passível de ser captado por meio de citações, paráfrases e outras referências que o aluno faz das leituras que realizou.

Desse modo, o objetivo deste texto é apresentar as maneiras distintas pelas quais a IC participa da formação de leitores advindos do curso de Letras, os quais, na grande maioria, atuarão como professores de Língua Portuguesa. Com isso, a análise apresentada

encaminhou-se para a discussão dos tipos de leitura que foram feitas por aqueles que participaram de um projeto de IC. Leitura que foi realizada pelo aluno iniciante na pesquisa tanto dos dados da pesquisa quanto do referencial teórico de sua área de formação.

Acreditamos que os trabalhos de iniciação à pesquisa podem ter um papel importante na formação de leitores. Ponderamos, entretanto, que a formação do leitor, no âmbito da IC, está diretamente ligada a como o exercício da leitura é praticado. Com isso, apontamos para dois posicionamentos leitores, um que se restringe a repetir o que encontra em textos alheios e outro que se instaura na proposição de novas interpretações possíveis. Para a realização dessa discussão, iremos nos apoiar no conceito de “comentário” (FOUCAULT, 2004).

Defendemos que a reflexão que estamos propondo contribui para que a iniciação à pesquisa possa fortalecer-se enquanto instrumento de formação do espírito investigativo e defendemos que a IC deva ser estendida a todos os alunos, tendo em vista seu potencial formativo. Quanto a isso, destacamos que debater as atividades de IC para alunos dos cursos de licenciatura é uma maneira de refletir sobre a formação de futuros professores que possam assumir, no interior da sala de aula, posicionamentos investigativos e posturas leitoras interrogativas.

Para tratarmos das práticas de leitura no interior de projetos de IC, apresentaremos a seguir a análise de relatórios de alunos de Letras, ressaltando dois comportamentos leitores, que se tornaram perceptíveis ao analisarmos os modos pelos quais tais alunos comentavam os textos que leram. A seguir, discutiremos sobre a influência de tais práticas leitoras na atuação daqueles que serão professores de Língua Portuguesa. Por fim, tratamos das imbricações entre formação de leitores e programas de IC no espaço da instituição universitária.

## A FORMAÇÃO DO LEITOR EM PROJETOS DE PESQUISA

Para lidar com a problematização anunciada, propomos a análise de relatórios de pesquisa produzidos por alunos inseridos em programas

de IC. Os fragmentos dos relatórios transcritos foram extraídos de três relatórios de IC, produzidos por dois alunos de graduação em Letras que, no decorrer do curso, em uma universidade pública brasileira, desenvolveram, durante os anos 2004 e 2006, pesquisas vinculadas a diferentes agências de fomento, das quais se originaram os relatórios de pesquisa cedidos para a composição do *corpus* do presente trabalho.

O primeiro relatório de IC propõe o estudo e a análise de poemas simbolistas e o segundo e o terceiro relatórios, ambos produzidos pelo mesmo aluno, analisam textos jornalísticos que tratam da pessoa Michael Moore e de seus documentários. No tratamento que cedemos a esses textos, buscamos verificar como os alunos de IC lidavam, no interior dos seus trabalhos de pesquisa, tanto com os poemas simbolistas, com os textos jornalísticos e com os documentários de Michael Moore, quanto com o referencial teórico que lhes serviu de apoio bibliográfico.

Nosso objetivo foi verificar se os textos lidos, analisados e citados, eram simplesmente repetidos ou se eles se tornavam objeto de novas possibilidades interpretativas. Ou seja, buscamos problematizar se os textos do referencial bibliográfico eram, nos referidos relatórios, unicamente reiterados ou se eles representavam, para o trabalho em questão, a possibilidade de construção de uma leitura diversificada e de uma nova proposta interpretativa, de modo a contribuir para a área de estudo, em que o trabalho inclui-se, ao ampliar as discussões que lhe são pertinentes.

Para a realização da análise proposta, apoiamos-nos na concepção de controle do discurso, como proposta por Foucault (2004). Em especial, conforme foi informado anteriormente, no que diz respeito ao procedimento de coerção do discurso denominado “comentário”, o qual se enquadra entre os procedimentos classificados como internos, uma vez que são os discursos, eles mesmos, que exercem o seu próprio controle (FOUCAULT, 2004, p. 21). Foucault define o comentário assim:

[...] no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 2004, p. 26)

A partir da citação anterior, chamamos a atenção para duas formas de comentar outros textos, uma prioriza a assimilação e o reconhecimento do valor inquestionável e imutável de um determinado dizer — daí sua repetição enquanto saber máximo e inabalável em um determinado campo do conhecimento —, e a outra segue a orientação de partir de um dizer reconhecidamente importante para — a partir do contraste entre esse dizer e a proposta de análise em questão

— deslocar-se na direção de indicar outras leituras possíveis, construir acréscimos, propor reformulações e novas interpretações. Ou seja, instaura-se um movimento de transição que parte do reconhecimento da importância de um dado texto para a produção de novas leituras e interpretações.

A seguir, transcrevemos um trecho do primeiro relatório de IC. No referido relatório, percebe-se a existência de um comentário ao texto teórico que se caracteriza como sendo uma resenha que não estabelece relação com as informações que vêm antes nem com o que está colocado depois. Como pode ser observado no fragmento transcrito, no primeiro parágrafo o aluno de IC faz menção a dois poemas de Verlaine, nos parágrafos seguintes há a resenha das ideias da autora citada — Norma Goldstein — e, no parágrafo final, há a apreciação do aluno sobre a disciplina que cursou no decorrer da IC. Destacamos, com isso, que o discurso teórico, de Norma Goldstein, lido pelo aluno e, depois, parafraseado, aparece somente como demonstração da leitura realizada, mas não é mobilizado no sentido de permitir um espaço de construção de novas interpretações sobre os poemas do autor estudado.

### **Fragmento do primeiro relatório de IC<sup>31</sup>**

Verlaine influenciou muitos jovens poetas simbolistas; há dois poemas seus que se tornaram estandartes: “Art poétique” e “Langueur”, aquele porque é como um manifesto do fazer poético simbolista e este porque representa o estado de alma ao mesmo tempo cansado e sonhador da juventude.

---

31 Os fragmentos dos relatórios de IC, a fim de não se confundirem com as citações feitas por este texto, foram transcritos com letra Arial, tamanho 12, e apresentam-se em conformidade com os originais, sem ter sido feita qualquer alteração.

Tendo em vista que o projeto consiste em análise de poemas, estudamos um texto sobre a Teoria da poesia, **Versos, Sons e Ritmos** de Norma Goldstein, pois esse apresenta as primeiras noções teóricas e formais da lírica. Esse texto sobre teoria da poesia proporcionará a fundamentação teórica para reconhecermos e analisarmos as alterações propostas e concretizadas pelo Simbolismo. O livro de Goldstein é muito didático, aborda os conceitos da lírica de modo claro e objetivo, exemplificando sempre nos poemas os conceitos abordados. A autora parte do pressuposto básico de que o poema tem uma unidade; as palavras se combinam não só se baseando no critério da significação, mas também em outros, por exemplo, o sonoro. Logo, devido às múltiplas combinações, o poema aceita várias interpretações, tem múltiplos sentidos de modo que podemos falar em plurissignificação. Desse modo, segundo a autora, o objetivo é dar técnicas de análise para que o leitor estabeleça relações entre as camadas significativas do poema, ou seja, promova sua interpretação.

[...]

Goldstein reconhece que faz abordagem inicial sobre os aspectos da poesia, mas não deixa de comentar que para interpretarmos um poema é preciso analisarmos os seus níveis: o lexical, o sintático, e o semântico. O nível lexical está relacionado ao léxico, a predominância de certas categorias gramaticais, e podemos perceber como as escolhas das palavras contribuem para interpretar o texto. Já ao analisarmos o nível sintático, é preciso atentar para os tipos de períodos, as omissões, e os encadeamentos. Por fim, o nível semântico deve ser observado tendo em vista os outros aspectos analisados, bem como o sentido global do texto. A autora também faz levantamento das figuras de similaridade, de continuidade e de oposição demonstrando sempre como estas ocorrem em diferentes poemas.

Por fim, no último capítulo do livro, Goldstein, mostra como estabelecer relações entre os diversos aspectos mencionados por

ela por meio da análise e interpretação do poema “Canção” de Cecília Meireles, aplicando e relacionando os conceitos que foram trabalhados separadamente.

Em relação às disciplinas que cursei na graduação – no primeiro semestre que se estendeu até setembro devido à greve de professores e funcionários – destaco que em Literatura Portuguesa V, pude estabelecer relações com a minha pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, compreendemos que o fragmento anterior exemplifica um dos modos de ler o referencial teórico, que pode ser analisado a partir da exposição que é feita dessa leitura por meio da paráfrase. O tratamento dado ao texto teórico, de Norma Goldstein, ilustra a postura leitora de comentar outros textos limitando-se ao reconhecimento da importância deles e à sua repetição. Contudo, não há um avanço na direção de se propor uma leitura e análises que ultrapassem o nível da reiteração<sup>32</sup>.

Para dar continuidade a esta reflexão, apresentamos a seguir fragmentos extraídos do segundo relatório de IC<sup>33</sup>. Nesse texto, há, inicialmente, o estabelecimento dos aspectos estruturais da pesquisa, que definem como sendo o seu objeto de análise os textos produzidos em língua portuguesa e inglesa acerca da pessoa Michael Moore e de sua obra, como pode ser observado nos trechos que seguem.

### **Fragmentos do segundo relatório de IC**

Esta pesquisa é um estudo sobre Michael Moore, e visa compreender os motivos sócio-históricos que motivaram a execução e a recepção de seus filmes. Também serão estabelecidas diferenças

---

32 Esclarecemos que os trechos transcritos dos relatórios de IC e as decorrentes análises são representativas do conteúdo e do teor dos relatórios como um todo.

33 O segundo e o terceiro relatório de IC foram produzidos pelo mesmo aluno de graduação em Letras, distinto do que elaborou o primeiro relatório de IC.

entre a recepção do cineasta nos Estados Unidos e no Brasil, e entre os dois documentários.

A primeira parte do projeto, exposta neste relatório, resume-se a um levantamento, fichamento e análise de artigos sobre Michael Moore publicados na mídia impressa brasileira e americana. Os Estados Unidos foram escolhidos por serem o foco da crítica do cineasta, e o Brasil, por se tratar do país de onde partirá a pesquisa em si. O enfoque dado à imprensa brasileira também é interessante por se tratar de um país periférico, econômica e culturalmente dependente dos Estados Unidos, fato que interfere na forma como se vêem os documentários.

Em seguida, o aluno apresenta o planejamento e a divisão do seu trabalho de pesquisa:

A primeira parte da pesquisa, portanto, é essencialmente a análise do material encontrado em cada um dos três jornais de cada país, e uma interpretação geral deste material em dois blocos: a mídia americana e a mídia brasileira. A comparação efetiva entre os dois países será feita na segunda parte do projeto, iniciando o segundo relatório, para que se possa dar início à interpretação do material em relação à realidade sócio-histórica e às técnicas cinematográficas utilizadas nos dois documentários de Michael Moore, concluindo-se, assim, o estudo proposto.

Sobre a metodologia de análise, o aluno especifica:

Para que se possa analisar a recepção de Michael Moore nos EUA, é necessário, primeiramente, que se faça uma breve análise quantitativa do material encontrado (o quanto se fala de cada filme, programa de televisão ou livro). Como os três jornais escolhidos (*The New York Times*, *USA Today* e *The Nation*) possuem públicos e ideologias diferentes, apenas uma análise quantitativa



seria incompleta para o objetivo da pesquisa. Portanto, a análise seguinte fará um levantamento individualizado de cada jornal dos diferentes temas abordados nos artigos, e das visões que se tem da obra de Moore (o que e como se fala dela).

As etapas propostas para os textos em língua inglesa são as mesmas propostas para a análise dos textos de jornais brasileiros, de modo que, nos segundo e terceiro relatórios, são, inicialmente, apresentados vários trechos dos jornais norte-americanos e brasileiros analisados, representativos das diferentes formas de recepção à obra de Michael Moore. Posteriormente, são feitas, considerando as passagens dos textos jornalísticos transcritos, as análises sobre os posicionamentos ideológicos que teriam permitido maior ou menor receptividade à pessoa pública Michael Moore e à sua produção artística e intelectual. Por fim, o autor dos referidos relatórios recorreu a textos teóricos com a finalidade de dar maior credibilidade às interpretações que propôs.

A seguir, expomos fragmentos do segundo relatório, a fim de demonstrar como o aluno iniciante na pesquisa apresentou, no decorrer do seu texto, passagens dos jornais analisados e também a sua leitura sobre eles.

### **Fragmento do segundo relatório de IC**

Em geral, o jornal *Folha de São Paulo* foi receptivo em relação ao filme [“Roger e Eu”], mas seus comentários sobre a temática geralmente foram apenas resumos do enredo: “A partir de demissões em massa na GM em Flint (Michigan), cidade natal de Moore e antigo símbolo da produção automobilística americana, Moore saiu para tentar entrevistar o então presidente da empresa e registrar a loucura gradativa dos habitantes da cidade.” Comenta-se, também sobre algumas cenas específicas: “Entram cenas terríveis de despejo, inúteis tentativas de entretenimento

e reforço espiritual para os desempregados e, claro, Roger não vai a Flint.”

Uma das questões enfatizadas foi a perseguição que Moore faz a Roger Smith:

*Como fio condutor, vemos as frustradas tentativas de Moore – personagem / diretor do filme - de levar o então presidente da GM, Roger Smith, à região para encarar a fúria dos desempregados e os estragos causados pela sua lógica capitalista de lucro - as fábricas foram transferidas para o México, onde a mão-de-obra é mais barata<sup>34</sup>.*

Esta questão é vista como um artifício usado por Moore para provar seu ponto de vista e causar um efeito dramático no filme: *Ele queria que o Sr. Smith fosse abertamente forçado a ver a devastação que o fechamento das fábricas provocara entre o pessoal de sua cidade natal, que ainda hoje sofre seus efeitos. É claro que, além disso, queria retratar os executivos da General Motors e outros grandes empresários como tolos e avaros. É esse seu artifício dramático preferido - seu 'schtick'.*

Um dos artigos levantou as questões discutidas por Moore em seu filme, mas sem discuti-las: “Michael Moore então formulou uma de suas perguntinhas, que vão à jugular do problema: por quê? Por que se mudar para o México, deixando atrás de si os escombros de uma cidade entregue ao caos, à calamidade, à anomia, à criminalidade, quando os lucros estão em alta?”

A tendência maior foi de elogiar o filme (“É um clássico do documentário”) e os temas dele (“Moore fez um trabalho importantíssimo: mostrou que a única coisa que sobrou do sonho americano foi um pesadelo.” e “Moore deixa à mostra as contradições e a hipocrisia de certa parte da sociedade norte-americana”).

---

34 Esclarecemos que para cada um desses recortes, extraídos de textos da imprensa brasileira, existiam, nos relatórios de IC, referências em notas de rodapé indicando data, página e caderno dos jornais dos quais os trechos transcritos foram retirados.

Um dos artigos, entretanto, atacou o seu simplismo, referindo-se à crítica norte-americana como exemplo: “Não é à toa que, quando Moore lançou o documentário *Roger and Me*, a revista *New Yorker* atacou seu simplismo dizendo: ‘No filme, o público pode rir do trabalhador comum e ainda sentir que está tomando uma posição politicamente correta’”.

Como pode ser observado, o aluno extrai passagens do jornal sob análise, no caso a *Folha de S. Paulo*, e parafraseia ideias trazidas pelo veículo no intuito de ir formando um panorama acerca da receptividade que teve a obra de Michael Moore na imprensa brasileira. Tendo em vista esse panorama, o aluno passa a tomar alguns posicionamentos em relação à análise e interpretação dos textos lidos. No tratamento analítico e interpretativo dos textos jornalísticos, o aluno apresenta o referencial teórico que lhe permitiu lidar com tais textos sem limitar-se pela recitação, o que lhe possibilitou avançar no sentido de propor uma leitura e uma interpretação diferenciadas do material sob estudo, ou seja, uma interpretação que não se conformasse em referendar o que já estava, de antemão, posto. Nesse sentido, o fragmento a seguir também colabora para a reflexão que estamos empreendendo.

### **Fragmento do terceiro relatório de IC**

Há, então, um tipo de crítica sendo feita na imprensa que se contrapõe ao proposto no presente trabalho. Enquanto a crítica tradicional possui um papel de naturalizar o que é histórico, colocando-se para fora da história, e tornando-se atemporal, a crítica materialista tem consciência de que se deve identificar a estrutura que condiciona e limita os fenômenos culturais quando não se quer ficar preso ao nível da aparência e servir à ideologia e ao sistema. O objetivo da crítica materialista seria, então, o de analisar a história através das manifestações culturais. Segundo a teoria de

Raymond Williams<sup>35</sup>, não se deve analisar um movimento cultural como algo individual, autônomo, e sim as condições que o tornaram possível. Deve-se, portanto, buscar as relações entre o projeto individual e as relações sociais, coletivas, entre a composição ativa e as condições desta composição.

Durante a pesquisa, notou-se que existem algumas contradições nos documentários do Michael Moore que refletem as contradições do sistema capitalista. Apesar de o objetivo do presente trabalho não envolver a análise dos filmes em si, é preciso levantar alguns pontos observados.

O primeiro foi o moralismo presente em *Roger e Eu* na reflexão sobre o *downsizing*, que concentrou a culpa não na lógica do sistema, mas na pessoa física de Roger Smith, personalizando um processo histórico. A moralidade causa uma impressão de o que se busca é uma consciência limpa, e não uma solução para o problema. Isso mostra que Moore queria mudar alguma coisa, mas sem compreendê-la de fato, o que o faz voltar-se ao indivíduo (Smith), e não ao coletivo (capitalismo).

A segunda contradição é o aspecto reformista implícito em alguns momentos, como na já mencionada cena do K-Mart em *Tiros em Columbine*. A reforma proposta na cena implica que existe um poder de autonomia no sujeito, acreditando na agência, e não na determinação da economia. Ao defender a autonomia, Moore acaba defendendo valores liberais (e neoliberais) de que os homens têm o poder e a liberdade de escolhas como indivíduos. Assim, o cineasta acaba defendendo na estrutura de seu filme o sistema que critica no conteúdo.

---

35 O aluno apresenta como referência bibliográfica: WILLIAMS, R. Base and superstructure in marxist cultural theory. In: WILLIAMS, R. **Problems in materialism and culture**. London: Verso, 1997.

No início deste texto, propusemos trabalhar com o conceito de “comentário” a fim de observarmos o quanto esse procedimento, que é constante e necessário na produção científica acadêmica, poderia significar formas de lidar com os textos comentados que seriam unicamente a reiteração das produções textuais em questão ou a constituição de espaços para novas interpretações.

O exame do trecho anterior, extraído do terceiro relatório, é ilustrativo do que temos pontuado como sendo um posicionamento que se utiliza da leitura de outros textos, como foi feito em relação ao texto teórico de Raymond Williams, com o objetivo de ampliar a compreensão e a interpretação do próprio material colocado sob análise. Ou seja, o autor do terceiro relatório, ao comentar o referido texto teórico, utiliza-se desse comentário para ampliar as suas possibilidades de leitura e de análise do material que ele elegeu como pertinente de ser analisado, qual seja, os documentários de Michael Moore.

Com isso, fica sinalizado que aqueles que estão envolvidos em programas de IC podem, por meio dessa experiência de iniciação à pesquisa científica, atuarem enquanto leitores capazes de distanciar-se dos objetos culturais colocados sob análise e de propor novas possibilidades interpretativas, não se restringindo a posicionamentos leitores de simples recitação de um conhecimento previamente estabelecido.

## OS POSICIONAMENTOS LEITORES DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Entendemos que a discussão proposta por este texto, no que tange à formação de alunos de licenciatura em Letras que integram projetos de IC, apresenta um questionamento importante sobre como estão sendo formados profissionais que serão habilitados para lecionarem e que, em suas salas de aula, terão a responsabilidade de contribuir para a formação leitora de seus próprios alunos.

Avaliamos que no contexto de ensino é sempre exigido do docente que ele ofereça aos seus alunos o conhecimento legitimado

como sendo essencial à sua área de formação. Conhecimento que é apreendido pela leitura e análise dos textos importantes para a área, no caso a área de Letras. Com isso, entendemos que importa ao professor ser capaz de lidar com tais textos, na formação dos seus próprios alunos, de modo investigativo e que possa trabalhar para a ampliação da capacidade leitora dos discentes, indicando meios de realizar novas interpretações dos textos em questão e não se limitando à mera repetição.

Em relação a isso, ressaltamos algumas passagens da obra *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997), nas quais o autor discute como o conhecimento científico é tematizado quando ele se desloca para o lugar de objeto de ensino:

[...] ocupamo-nos com a passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino [...]. Observamos que esta passagem cristaliza em verdade absoluta tudo o que na ciência se põe como hipótese. É nesse sentido que defendemos o ponto de vista de que a atividade de ensino é uma forma de fetichização. (GERALDI, 1997, p. 96)

[...] o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas. (GERALDI, 1997, p. 74 – grifos nossos)

O que o autor defende como “fetichização do conhecimento científico” remete-se à cristalização das descobertas científicas como verdades em si mesmas quando tratadas como objetos de ensino, ainda que tais verdades apareçam distanciadas do seu contexto de produção. Essa definição do autor colabora para a problematização que estamos propondo, uma vez que interroga exatamente os objetos de ensino enquanto mera repetição de um conhecimento elaborado pela ciência.

Acreditamos que os alunos de graduação, em especial os licenciandos em Letras, que foram focalizados no presente trabalho, devam ser formados a partir da concepção de tornarem-se profissionais capazes de propor um tratamento da ciência que seja propício ao desenvolvimento do espírito investigativo. Defendemos que tal concepção de formação permeia, obrigatoriamente, os modos como o futuro professor irá exercer posicionamentos leitores no decorrer do seu curso de graduação.

Nesse sentido, estamos pontuando que o profissional que estará em sala de aula, enquanto professor de dada disciplina, no caso Língua Portuguesa, poderá formar leitores mais competentes se ele puder incentivar posicionamentos em que haja um distanciamento dos objetos científicos colocados sob estudo. Para que o professor de Língua Portuguesa assuma tal conduta, ele mesmo deve ter tido a oportunidade de formar-se enquanto leitor que não se limitava à recitação do conhecimento científico que lhe foi apresentado. Propomos que uma formação que considere essa discussão deva estar presente em todos os campos de atuação da universidade, entretanto destacamos, no presente texto, o caso dos projetos de IC, porque neles parece que tal debate torna-se mais evidente.

## O ENSINO DA LEITURA NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE

No presente texto, concentramo-nos em uma abordagem direcionada para a discussão a respeito da formação de alunos de licenciatura em Letras, futuros professores de Língua Portuguesa, uma vez que os relatórios analisados advieram desse curso. Consideramos, entretanto, que as ponderações apresentadas podem estender-se para outras graduações, haja vista que os elementos que pretendemos destacar referem-se à formação universitária de modo mais geral.

Com isso, desejamos apontar para o fato de que, ao se tratar da formação de leitores no âmbito da universidade, os quais, no interior dos seus cursos, certamente estarão em contato com o referencial

teórico específico da sua área de formação, é importante que se estabeleçam modos de leitura que possam ultrapassar o nível da simples recitação. Trabalhamos com exemplos decorrentes da IC porque encontramos, nos relatórios analisados, a concretização de diferentes maneiras de lidar com as leituras feitas pelo iniciante na pesquisa. Entretanto, acreditamos que as atividades de iniciação à pesquisa não devam limitar-se aos programas institucionais de bolsas de IC, pois a prática da pesquisa deve estar inserida no contexto de aula e de extensão. Quanto a isso, aponta-se para o importante papel formativo da pesquisa ao considerarmos sua possibilidade de formar alunos leitores que, em outros termos, poderiam ser designados como sendo “leitores críticos”.

Esse é um ponto-chave da discussão que apresentamos. Em vários textos e mesmo em documentos oficiais de ensino, coloca-se como um dos objetivos da educação formal o desenvolvimento de práticas que levem à formação do leitor crítico. Entretanto, muitas vezes, não parece ser suficientemente esclarecido o que se define por meio desse termo. Nossa proposta de análise e reflexão encaminha-se no sentido de defender que o leitor crítico é aquele que, para além de ter contato com determinados textos, dos quais apreende as ideias que lhe são centrais e que são consideradas importantes, é aquele que pode posicionar-se em relação a esses textos de modo a perceber as contribuições que ele mesmo, enquanto leitor, pode fornecer ao texto em questão, por meio da proposição de interpretações que não sejam evidentes, por meio da instauração de debates que, ainda que surjam dos textos lidos, ultrapassem-no pela apresentação de novas temáticas para reflexão.

Quando o assunto é leitura, muitas abordagens são possíveis. Como fica indicado pela citação a seguir:

Um dos modos tradicionais de se tratar a leitura diz respeito à forma de entendê-la como uma questão de habilidade ou um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas. Nesse sentido, aprender a



ler torna-se uma questão técnica. Ser um bom leitor é o mesmo que ser um leitor habilidoso, ou seja, o leitor pode desenvolver habilidades, conforme tenha se utilizado de técnicas que o ajudem a ler melhor ou com eficiência. Além disso, essas habilidades podem ser aprendidas ou transferidas por quem as possui. Essa concepção é muito forte e dominou, durante décadas, a visão escolar tradicional. Quando a leitura não é entendida como deleite, um ato para se estar absorto, distante do mundo exterior, ela é moldada pelos discursos que partem de um mundo letrado. A compreensão desse mundo letrado sobre as práticas que circulam na sociedade atravessa o discurso que enfatiza certos modos de leitura. A abundância de livros, a escolha de autores (na maioria das vezes, os *clássicos*), os lugares apropriados para o ato de ler e para os livros propriamente ditos geralmente fazem parte de um discurso e uma prática elitizados sobre a leitura [...]. (BENEVIDES, 2008, p. 89-90 – grifos no original)

Coracini (2005) também colabora para lembrarmos o panorama que caracteriza a leitura ao afirmar o que segue:

O que significa ler? Sem buscar respostas formalizadas nas teorias sobre a leitura, ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo [...]. (CORACINI, 2005, p. 19)

A autora prossegue tratando das concepções clássicas de leitura. Sobre isso, destaca duas correntes, uma em que a leitura é entendida enquanto decodificação e outra entendida enquanto interação, sobre as quais se afirma o que segue:

No primeiro caso, o leitor ou o observador (no caso das artes pictóricas) são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos enfim... carregariam um significado – aquele que a ele estaria inevitavelmente atrelado, independentemente de qualquer condição. Trata-se da visão essencialista da leitura: acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la [...].

[Na segunda corrente], leva-se em conta, de modo explícito, a existência dos sujeitos – autor e leitor –, ambos presentes e ativos [...] a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). (CORACINI, 2005, p. 20-21)

Pelo que demonstraram as citações anteriores, a leitura pode ser vista pelo seu papel de entretenimento ou pelas habilidades que exige enquanto uma técnica específica. Também pode ser pensada a partir da sua conceituação, enquanto um movimento de decifração de uma dada mensagem ou enquanto interação do leitor com o texto ao perceber as pistas linguísticas deixadas pelo autor do texto. Consideramos que tais discussões são válidas e colaboram para os avanços no campo da Educação e, principalmente, no que condiz à formação de leitores. Nós, todavia, preferimos interrogar a leitura pelos modos como ela se apresenta no interior de projetos de pesquisa. Nossa escolha deve-se ao fato de entendermos que, quando o aluno lida com o referencial teórico e com os dados para análise pertinentes à sua área de formação, ele poderá exercer o ato da leitura de modo absolutamente passivo, isto é, somente ratificando o que foi lido, ou ele pode assumir-se enquanto alguém que tem uma leitura diferenciada do texto em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente texto abordando a universidade pelo tripé do ensino, da pesquisa e da extensão e, quanto a isso, procuramos problematizar o que, no âmbito acadêmico, tem sido perpetuado como pesquisa. As análises que propusemos direcionaram-se pela reflexão sobre como, nas atividades de iniciação à pesquisa, os alunos de graduação podem ser formados desenvolvendo, ou não, o espírito questionador e tornando-se capazes de propor leituras diversificadas dos objetos culturais que se colocam para compreensão e avaliação.

Numa época em que as informações são inúmeras e o acesso aos diversos objetos culturais tem feito parte do cotidiano de um número cada vez maior de pessoas, acreditamos que a universidade deva propiciar aos seus alunos experiências de iniciação à pesquisa em que os objetos culturais possam não somente ser conhecidos e reconhecidos pela importância que lhes é atribuída, mas principalmente pela possibilidade de motivarem novas leituras e interpretações.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. *In*: OLIVEIRA, M. B. de.; ZOZZOLI, R. M. D. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. *In*: LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista/SP: Unifeob, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# A igreja do livro transformador<sup>36</sup>

Luiz Ruffato<sup>37</sup>

Eliane Brum<sup>38</sup>

Luiz Ruffato costuma contar que é filho não do primeiro, mas do segundo pipoqueiro mais importante da cidade mineira de Cataguases. O primeiro fazia ponto na Praça Ruy Barbosa, perto dos cinemas e bares. Já seu pai assentava o carrinho na Praça Santa Rita, a da igreja. A pipoca ornava mais com o *footing* do que com a reza, portanto o concorrente faturava mais. A história serve como uma fita métrica capaz de mensurar a lonjura do salto que fez do filho do segundo pipoqueiro mais importante de Cataguases um dos escritores mais interessantes do Brasil de hoje, com vários prêmios e livros

---

36 Essa entrevista que Luiz Ruffato concedeu a Eliane Brum foi publicada, primeiramente, na coluna da jornalista e escritora na revista semanal *Época*. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI206842-15230,00-A+I-GREJA+DO+LIVRO+TRANSFORMADOR.html>. Acesso em: 30 mar. 2011. Republicado com autorização de Luiz Ruffato e Eliane Brum.

37 Escritor.

38 Jornalista e escritora.

traduzidos em países como França, Itália e Portugal. Quase um milagre, num país tão desigual. Mas, como lembra Ruffato, um milagre da Igreja do Livro Transformador.

Desde que ouvi Luiz Ruffato contar sua história, em Paraty no ano passado, que ficava ensaiando o convite para que ele a compartilhasse com vocês aqui nesta coluna [referência à coluna da jornalista Eliane Brum, onde a entrevista foi publicada pela primeira vez]. Há escritores cujos livros a gente ama, mas quando os conhece encarnados, são tão arrogantes e mesquinhos que dá inhaca da obra. Por isso, em geral até prefiro não conhecer os autores dos livros que amo para não misturar as almas — e perder os livros que já têm um pedaço da minha. No caso de Ruffato, o risco não existe. Ele é uma das pessoas mais encantadoras e generosas que já conheci. Encontrá-lo é como chegar em casa.

Nesta entrevista ele nos conta a história de como foi salvo pela literatura. Se fosse uma igreja mesmo, a do livro transformador, seria o que os religiosos chamam de “testemunho”. Mas a literatura nos salva pelo avesso: porque nos enche de perguntas em vez de respostas, nos inquieta, nos dá comichão e insônia, perturba mais que pernilongo e nos transtorna para todo o sempre ao mostrar que o mundo é grande e sempre além. A literatura acaba nos salvando exatamente porque nos põe a perder dos destinos determinados.

No caso de Ruffato, o destino idealizado pelos pais era de que subisse na vida virando operário especializado, o que ele até foi por uns tempos. O que ele vai nos contar aqui é como de entregador, balconista e torneiro mecânico terminou virando jornalista e depois escritor. Por quais caminhos acabou migrando para Juiz de Fora, entre outras paradas, e depois desembarcando em São Paulo, onde chegou a morar na rodoviária do Tietê por um mês. E também vai nos contar por quê. Sim, porque Ruffato só admitia escrever se encontrasse uma boa razão.

Ao perseguir seus porquês, ele tornou-se um dos poucos escritores brasileiros a escrever sobre o universo da classe média baixa.

Carrega para as páginas da ficção a subjetividade do trabalhador urbano, até então praticamente um exilado da literatura brasileira. E, para contar essa saga, buscou uma forma que pudesse dar conta desses personagens desenraizados, fragmentados no movimento imposto pela sobrevivência.

*Eles eram muitos cavalos* (Record) é o livro que deu reconhecimento a Ruffato, pelo qual recebeu os prêmios Machado de Assis e da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). Agora, ele escreve o quinto e último volume da saga que chamou de *Inferno Provisório* (Record), dos quais quatro já foram publicados: *Mamma, son tanto Felice*, *O mundo inimigo*, ambos premiados pela APCA, *Vista parcial da noite*, pelo qual ganhou um Jabuti, e *O livro das impossibilidades*.

Dividi sua história em tópicos, para facilitar a leitura. Como nos romances de Ruffato, é possível começar pelo fim ou mesmo pelo meio. E depois ir ao começo. Ou seguir a trajetória mais ou menos linear. Cada leitor descobre seu rumo.

## A BIBLIOTECÁRIA QUE ESTAVA LÁ

“Na minha casa não tinha livros. Meu pai, Sebastião, um pipoqueiro semianalfabeto, e minha mãe, Geni, uma lavadeira de roupas analfabeta, sabiam da importância da educação para o futuro dos três filhos, mas lutavam com muitas dificuldades pela sobrevivência cotidiana.

Antes dos 12 anos, eu lia algumas coisas que por acaso caíam em minhas mãos, revistas em quadrinhos, bulas de remédio, jornais que embrulhavam verduras, até mesmo algum livro (lembro-me, por exemplo, de um título, *Os últimos dias de Pompeia*, de Lord Bulwer-Lytton, avidamente consumido numa tarde de calor, às escondidas, no quarto de uma vizinha costureira, sombrio e abafado...).

Mas, um dia, meu pai e eu estávamos trabalhando numa das praças de Cataguases, minha cidade natal, num domingo após a missa das sete horas, quando um senhor se aproximou e, após comprar um pacotinho de pipoca, perguntou se eu estava estudando e onde. Meu

pai respondeu que sim e declinou o nome de uma péssima escola, em fama e ensino. Ele perguntou por que eu não estava no Colégio Cataguases, uma ótima escola pública, onde estudava a elite econômica. Meu pai explicou que todos os anos tentava uma vaga, mas nunca conseguia. O homem, talvez condoído, naquele momento, pela postura humildemente decepcionada do meu pai, falou que era diretor lá e que no ano seguinte ele garantiria minha matrícula.

E assim foi. Em fevereiro, aos 12 anos, eu, de uniforme novo, estreava a minha timidez nos corredores do Colégio Cataguases. Mas tudo era tão diferente! Até então, eu estudava à noite no Ginásio Comercial Antônio Amaro, uma escola mantida pela comunidade, que nem sede tinha, todo ano alugava o imóvel de uma escola pública para o curso noturno, e trabalhava de dia. Além de ajudante do meu pai, entregava as trouxas de roupa que minha mãe lavava e passava, e já havia sido caixeiro em um botequim.

No Colégio Cataguases as aulas eram de manhã e os colegas estranhos. Fui designado para uma classe de repetentes (a maioria por indisciplina) e não consegui me adaptar ao novo ambiente. Comecei então a, nos intervalos, me afastar para os cantos. Até que um dia descobri, maravilhado, que existia um lugar tranquilo, silencioso, pouco frequentado... E passei a fazer daquele espaço, a biblioteca, o meu refúgio.

Só que, após me ver várias vezes por ali, sentado sem fazer nada, a bibliotecária provavelmente pensou que eu quisesse o empréstimo de um livro, mas que, por algum motivo, vergonha talvez, eu não tivesse coragem de me dirigir a ela. Então, tomando a iniciativa, ela me chamou um dia, preencheu uma ficha, colocou um livro em minha mão e disse: Leva esse, leia e me devolva daqui a tantos dias... Eu, muito tímido, não contestei. Enrubescido, peguei a brochura, enfiei na pasta e carreguei para casa.

Quando cheguei, a primeira coisa que meu pai perguntou, como ele fazia sempre que aparecíamos com algo diferente em casa, foi: O que é isso, menino? Eu respondi, sem graça: Um livro. E ele: Onde

you pegou isso, menino? Eu: Peguei não, pai, foi a moça lá que me deu... Ele: Deu? Eu: É, ela falou pra eu ler e devolver pra ela. Ele: Se ela falou pra você ler, vai ler então!

Dias depois, levei-o de volta, e a bibliotecária perguntou, desconfiada: Leu o livro? Respondi: Sim, senhora. E ela, exultante, falou: Que bom! Então, tome este. Eu, obediente, levei-o para casa, li, devolvi, e ela, achando que havia conquistado um novo leitor, passou o ano inteiro me emprestando livros. Lembro, por exemplo, que li todos os volumes do “Tesouro da Juventude”.

Ao fim daquele ano, inadaptado ainda, saí do Colégio Cataguases e voltei para o Antônio Amaro, onde, estudando à noite, retomei o trabalho durante o dia (balconista de armarinho, operário têxtil). Mas, de alguma maneira, havia sido contaminado pelo vírus da leitura.”

## O LIVRO QUE FOI UM ABALO SÍSMICO

“Aquele primeiro livro, que não sei por que estava naquela biblioteca e muito menos porque a bibliotecária achou que eu iria gostar, me mudou completamente. O livro se intitulava *Bábi Iar*, do escritor ucraniano, à época soviético, Anatoly Kuznetsov, e era um documentário ficcionalizado de um massacre de judeus pelo exército alemão em Kiev.

Foi quando, pela primeira vez, tomei consciência de várias coisas ao mesmo tempo: de que o mundo era mais amplo que eu imaginava (até então eu conhecia, fora de Cataguases, apenas Ubá e Rodeiro, onde moravam meus parentes, e Santos Dumont, onde meu pai permaneceu durante um ano internado num sanatório para tuberculosos); e que neste mundo amplo havia outras línguas, outros povos, outras religiões, outros climas, outras geografias; e que neste mundo amplo havia também a perversidade, a violência, a estupidez extremadas — ao fim e ao cabo, descobri que o mundo era barbárie e era civilização.



E em pleno outono cataguasense (modo de dizer, porque lá é sempre verão) eu senti o frio glacial da Ucrânia, e senti medo e compaixão, e percebi que mais dia menos dia teria de deixar o conforto, ainda que precário, mas conforto, da casa dos meus pais, da minha cidade, para, atravessando os morros que circundam Cataguases, ver o que haveria alhures.”

## COMENDO SONHO E VIVENDO FEIJÃO

“Passei a dizer para todo mundo, sem saber exatamente o que significava isso, que queria ser escritor, para desespero da minha mãe. Por essa época, havia uma novela na televisão, “O Feijão e o Sonho”, baseada num romance de Orígenes Lessa, que mostrava exatamente a luta de um professor cheio de sonhos e veleidades literárias, envolvido em terríveis dificuldades financeiras e enovelado na mediocridade de uma pequena cidade do interior.

Minha mãe, muito prática, me fez ver que se quisesse alimentar a ideia de um futuro melhor teria de arrumar uma profissão séria — e que não seria evidentemente a de escritor. Assim, entrei para o Senai, no qual me formei em tornearia-mecânica, ao mesmo tempo que fazia um curso noturno de contabilidade. Se no Senai pensava no feijão, à noite um professor, Alcino Antonucci, me desviava para o sonho, orientando as minhas leituras e incentivando meus primeiros passos na escrita.

Finalmente, um pouco antes de completar 17 anos, percebi que teria de cortar os laços com minha cidade, em definitivo. Por essa época, as grandes greves do ABC haviam interrompido o fluxo natural de mão de obra especializada de Cataguases, e os meus colegas de Senai estavam indo trabalhar na Fiat, na região de Belo Horizonte, ou nas grandes siderúrgicas do Vale do Aço mineiro.

Acabei no meio do caminho: parei em Juiz de Fora, onde trabalhava durante o dia como torneiro-mecânico e fazia cursinho à noite visando ao vestibular da Universidade Federal. Entrei no curso de

Comunicação Social num momento interessante, pois, vivenciando os estertores da ditadura, podíamos conciliar a luta política com as descobertas pessoais. No meu caso, uma formação literária alicerçada pela generosa orientação do poeta e professor Gilvan Ribeiro (antes, no cursinho, duas professoras também me incentivaram, Imaculada Reis e Hilda Curcio).

Nesse período, além das minhas atividades políticas, participava de grupos de estudos e de um grupo de poetas que editava um folheto quinzenal, *Abre-Alas*, com apresentações aos sábados de poesia falada e militante na principal rua de Juiz de Fora, o Calçadão da Halfeld.

E lia, lia muito. Lia livros emprestados de amigos, livros de bibliotecas públicas, livros comprados em sebos, lia tudo que me caía nas mãos, mas principalmente a literatura contemporânea, pois estávamos em pleno boom da literatura brasileira e latino-americana.”

#### LER PARA SER ARRANCADO DO LUGAR

“Eu comecei a me interessar por livros, ou melhor, pela leitura, muito cedo. Lembro-me que meu irmão gostava de ler o *Jornal do Brasil* aos domingos. Era um calhamaço que eu, de bicicleta, ia comprar numa banca do centro da cidade. Eu separava o caderno de Internacional e, deitado na varanda de casa, no calor saúnico de Cataguases, passava a manhã me informando dos rumos da Humanidade.

Com o *Jornal do Brasil*, eu trazia o jornal *O Cataguases*, que praticamente não tinha notícias, apenas divulgava os atos do Executivo, do Legislativo e do Judiciário. No entanto, um grupo de escritores da cidade encartava nele um suplemento cultural, o Totem, de literatura... de vanguarda! Sim, de vanguarda. Capitaneados por Joaquim Branco e Ronaldo Werneck, difundiam poetas brasileiros e estrangeiros que experimentavam o poema-processo, a arte-postal, o concretismo, o neoconcretismo, o poema-visual. E, mesmo não entendendo absolutamente nada, eu gostava daquilo.

Ou seja: um dos meus primeiros contatos com a literatura foi com a literatura experimental. Acho que isso me causou danos irreversíveis, porque até hoje os meus autores preferidos são os que fazem experiências com as linguagens. Então, desde essa época, venho lendo de maneira quase obsessiva.

Claro, no começo, como disse, de maneira absolutamente caótica — até hoje, às vezes pego um livro e reconheço que já o havia lido um dia, sem saber. Depois, de maneira mais organizada. Mas tento ler todos os dias. Nem sempre só coisas que me agradam, claro, pois, como escritor profissional, muitas vezes sou obrigado a fazer leituras profissionais, mas busco sempre ter algum prazer na leitura — prazer estético, entenda-se, como me extasiar com a forma como um escritor conduziu sua história, ou como um poeta constituiu imagens singulares. Gosto de ler algo que desafie a minha inteligência, que me faça sair do meu lugar de conforto, que me transforme.”

## DE BAR EM BAR, VENDENDO PALAVRAS

“É estranho, porque a experiência da leitura, no meu caso, se desdobrou quase concomitantemente com a necessidade de me expressar. Logo após o impacto das primeiras coisas lidas, escrevi meu primeiro livro, aos 15 anos, um pequeno romance, *Domingo o almoço é lá em casa*, que contava a história de uma família que largava a roça pela cidade e as agruras desse deslocamento, batido à máquina numa Hermes Baby. Ou seja, minha primeira experiência foi na prosa, não, como seria natural, na poesia.

Minha mãe guardava a pasta de cartolina que enfeixava as páginas datilografadas como um tesouro — isso, muito antes de eu publicar meu primeiro livro, profissionalmente. Em Juiz de Fora, durante o cursinho, ganhei uma bolsa (que me isentava do pagamento das três últimas mensalidades do ano) ao vencer um concurso de contos (o primeiro e o segundo lugares!). Depois, quando entrei para a

universidade, animado com o clima de urgência do grupo do qual fazia parte, publiquei meu primeiro livro.

Incentivado por um amigo, prematuramente falecido, José Henrique da Cruz, lancei *O homem que tece*, poemas, em formato de bolso, rodado em *off-set*, edição de mil exemplares, esgotado em menos de seis meses. Vendíamos de mão em mão, nos bares da cidade, e com o dinheiro arrecadado pagamos a gráfica e financiamos outros livros da mesma natureza.

Curioso, porque tanto o meu ‘primeiro romance’ quanto o ‘primeiro livro de poemas’ tratam de temas que seriam retomados, décadas mais tarde, no projeto que estou desenvolvendo agora, o *Inferno provisório*. Depois disso, ainda publiquei outro livro de poemas, *Cotidiano do medo*, já quando morava em Alfenas, sul de Minas. Esta seria a minha infância literária.”

## RODOVIÁRIA DO TIETÊ: A PRIMEIRA CASA EM SÃO PAULO

“Eu cheguei em São Paulo e, não querendo amolar algumas (poucas) pessoas que conhecia, e não tendo dinheiro para ir para um hotel ou pensão, dormia nos bancos da Rodoviária do Tietê. Isso durou um mês — dormia lá nas noites de segunda a quinta-feira, já que na sexta-feira eu dormia na poltrona de um ônibus em direção a Minas Gerais, onde passava o fim de semana (para renovar as roupas), e a noite de domingo eu passava dormindo na poltrona de um ônibus, voltando para São Paulo.

Fiz algumas amizades por lá, inclusive com um policial, que, na primeira noite, não queria me deixar dormir dentro do prédio. Eu então expliquei para ele a minha situação e ele, condoído, tomava conta de mim. Eu chegava na rodoviária depois do trabalho, tomava um banho, comia qualquer coisa, e dormia sentado (os bancos da rodoviária, estranhamente, são feitos para provocar desconforto nos passageiros).”

## EM BUSCA DE VOZ PRÓPRIA

“Me calei, não escrevendo uma linha sequer, durante toda a ‘década perdida’ brasileira — que compreende mais de dez anos, pois vai dos inícios da década de 1980 até meados da década de 1990. Esse período foi um momento de maturação. Eu sabia que iria retomar a escritura, mas não me sentia pronto ainda. E assim, sem angústia ou ansiedade, fui tentando compreender por que deveria escrever, sobre o que, e, principalmente, como.

Até que em 1998 lancei *Histórias de remorsos e rancores*, seguido dois anos depois de (*os sobreviventes*), ambos coletâneas de contos, que, já ressoando minha voz literária, ainda não me satisfaziam do ponto de visto formal. Esses livros, embora tenham vendido bem, e o segundo tenha até mesmo recebido uma menção especial no Prêmio Casa de las Américas, não serão mais reeditados. Na verdade, foram incorporados, reescritos, ao projeto *Inferno Provisório*. A minha estreia, propriamente dita, considero *Eles eram muitos cavalos*, um exercício literário que me fez compreender sobre o que e principalmente como escrever.

Escrever, como ler, tem que ter, para mim, um componente de prazer estético, tem que ser um desafio intelectual. Porque, antes de tudo, escrevo para mim, escrevo histórias que gostaria de ler. Penso que uma história, para convencer o leitor, tem antes, necessariamente, que convencer o autor. Se me convenço de sua necessidade, se o que tento passar me comove esteticamente, talvez eu possa então comover o leitor, porque pode ser que haja ali uma verdade.”

## O MUNDO DA CLASSE MÉDIA BAIXA

“Passei um longuíssimo período afastado da escrita literária porque estava mergulhado na comezinha sobrevivência cotidiana, e também porque estava refletindo sobre algumas questões essenciais: para que escrever, sobre o que escrever, como escrever?”

Aliás, eu tinha sim uma ideia de sobre o que escrever. Me parecia lógico que minha literatura deveria retratar o mundo que eu conhecia bem, o do trabalhador urbano, os sonhos e pesadelos da classe média baixa, com todos os seus preconceitos e toda a sua tragédia.

No entanto, quanto mais pesquisava, mais me dava conta de que pouquíssimos autores brasileiros haviam se debruçado sobre esse universo, talvez porque o trabalhador urbano não suscite o *glamour*, por exemplo, que suscita o malandro ou o bandido — personagens sempre presentes na ficção nacional, representados do ponto de vista da classe média como desestabilizadores da ordem social.

Por outro lado, me dei conta de que os indivíduos oriundos da classe média baixa, que conhecem e poderiam escrever sobre esse universo, sempre tiveram que negar suas origens para serem aceitos na nossa sociedade, que é extremamente hierarquizada e preconceituosa. Retrospectivamente, se pensarmos no personagem ‘trabalhador urbano’ (não o militante político, bem entendido), temos poucos representantes na literatura brasileira. Talvez o único autor que tenha feito desse tema o motivo de sua ficção seja Roniwalter Jatobá, ele mesmo ex-operário.”

## QUAL É A FORMA QUE DÁ CONTA DESTE MUNDO?

“Se eu sabia que queria retratar esse universo em meus livros, faltava responder à questão seguinte: como escrever sobre esse tema?”

O romance tradicional nasce no século XVIII como instrumento de descrição da realidade do ponto de vista da burguesia. Ou seja, o romance ideologicamente serve a uma visão de mundo específica. Então, qual seria a forma adequada de representar o ponto de vista da classe média baixa ou do trabalhador urbano?

Eu tentei então me filiar a uma família literária que surge paralelamente ao aparecimento do romance tradicional, que poderíamos chamar de antirromance, que espasmodicamente construiu uma tradição: Sterne, Xavier de Maistre, Richardson, Dujardin, Machado de Assis, Joyce, Proust, Breton, Faulkner, Robbe-Grillet, Calvino,

Pérec... E poderíamos incluir ainda nessa tradição, que chamá-riamos de ‘literatura experimental’, contistas como Tchekov, Pirandello, Katherine Mansfield, e poetas como Mallarmé e os vanguardistas do começo do século XX.

Então, em 2001, lancei *Eles eram muitos cavalos*, nascido da necessidade de tentar entender o que estava acontecendo à minha volta — e para isso tomei a cidade de São Paulo como síntese da sociedade brasileira. Publicado, me encontrei num impasse: havia proposto uma reflexão sobre o ‘agora’, mas talvez necessitasse compreender antes ‘como chegamos onde estamos’.

Comecei a elaborar o *Inferno Provisório*, uma ‘saga’ projetada para cinco volumes, dos quais quatro já foram publicados, que tenta subsidiar essa inquietação, discutindo a formação e evolução da sociedade brasileira a partir da década de 1950, quando tem início a profunda mudança do nosso perfil socioeconômico, de um modelo agrário, conservador e semifeudal para uma urbanização desenfreada, desarticuladora e pós-industrial, e suas consequências na desagregação do indivíduo. Ou seja, pulamos da roça para a periferia decadente urbana sem escalas.

Evidentemente, essa descrição abarca apenas a superfície da narrativa. É o entrecruzamento das experiências ‘de fora’ e ‘de dentro’ dos personagens o que me interessa. Importa-me estudar o impacto das mudanças objetivas (a troca do espaço amplo pela exiguidade, a economia de subsistência pelo salário etc.) na subjetividade dos personagens. Enfim, refletir sobre a interpenetração da História com as histórias.

Só que não compreendo uma discussão sobre essa cisão sem que sejam colocados em xeque os próprios fundamentos do gênero romance. Do meu ponto de vista, para levar à frente um projeto de aproximação da realidade do Brasil de hoje, torna-se necessária a invenção de novas formas, em que a literatura dialoga com as outras artes (música, artes plásticas, teatro, cinema etc.) e tecnologias (internet, por exemplo), problematizando o espaço da construção do

romance, que absorve onivoramente a estrutura do conto, da poesia, do ensaio, da crônica, da oralidade.

Cada volume de *Inferno Provisório* é composto de várias unidades compreensíveis se lidas separadamente, mas funcionalmente interligadas, já que se desdobram e se explicam e se espriam umas nas outras, numa ainda precária transposição da hipertextualidade. Então, pode-se ler de trás para frente, pedaços autônomos ou na ordem que se quiser estabelecer, assumindo um sentido de circularidade, em que as histórias se contaminam umas às outras.”

## POR QUE ESCREVO?

“Definido o tema, definida a forma, restava-me ainda uma questão: para que escrever?

Para mim, escrever é compromisso. Compromisso com minha época, com minha língua, com meu país. Não tenho como renunciar à fatalidade de viver nos começos do século XXI, de escrever em português e de viver num país chamado Brasil. Esses fatores, com a minha origem social, conformam toda uma visão de mundo à qual, mesmo que quisesse, não poderia renunciar.

Fala-se em globalização, mas as fronteiras entre os países caíram para as mercadorias, não para o trânsito das pessoas. Proclamar nossa singularidade é uma forma de resistir à mediocrização, à tentativa de aplainar autoritariamente as diferenças culturais. A realidade se impõe a mim e o que move o meu olhar é a indignação.

Não quero ser cúmplice da miséria nem da violência, produto da absurda concentração de renda do país. Por isso, proponho, no *Inferno provisório*, uma reflexão sobre os últimos 50 anos do Brasil, quando acompanhamos a instalação de um projeto de perpetuação no poder da elite econômica brasileira, iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial com o processo de industrialização brutal do país, com o deslocamento impositivo de milhões de pessoas para os bairros periféricos e favelas de São Paulo e Rio de Janeiro.



O imigrante, a qualquer tempo, carrega consigo a sensação de não pertencimento, fazendo com que a sua história pessoal tenha de ser continuamente refundada. Partir não é só desprender-se de uma paisagem, de uma cultura. Partir é principalmente abandonar os ossos dos antepassados, imersos na solidão silenciosa dos cemitérios. E os ossos são aquilo que nos enraízam numa história comum, feita de dor e luta, de alegrias e memórias.

Rompido esse lastro, perambulamos sem saber quem somos. E se não temos autoconsciência, se permanecemos imersos na inautenticidade, não reconhecemos o estatuto do outro, do diferente de nós. E perdido esse reconhecimento, instaura-se a barbárie.

A Arte serve para iluminar caminhos: e se ela modifica o indivíduo, ele é capaz de modificar o mundo. Para isso, portanto, escrevo.”

## SEM A LITERATURA, SÓ TERIA RESTADO O DESTINO

“Em algum momento percebi, sem o saber, que meu destino já estava mais ou menos traçado. Meus pais, muito pobres, migraram para Cataguases em busca de uma vida melhor não para eles, mas para os filhos. Minha mãe é filha de imigrantes italianos que foram parar numa colônia no interior de Minas Gerais, na região de Rodeiro, e meu pai, filho de imigrantes portugueses — órfão de pai e de mãe aos dois anos, foi criado por uma família italiana de uma colônia na região de Dona Eusébia.

Eles chegaram sozinhos a Cataguases, sem nada. Mas a cidade, por ser um pólo industrial consolidado desde os começos do século XX, oferecia oportunidades de trabalho e tinha uma razoável infraestrutura educacional para, principalmente, a formação de mão de obra para o parque têxtil. E foi nisso que meus pais apostaram. Logo, minha mãe sustentava a casa com suas lavagens de roupa, enquanto meu pai, de saúde precária, não conseguindo emprego estável nas fábricas, passou a vendedor de pipocas.

O sonho de meus pais, portanto, era que nos formássemos, nos tornando empregados da indústria, ganhando um salário,

constituindo família, comprando casa própria e bons eletrodomésticos. Meu irmão se formou no Senai e aos 26 anos era mestre-geral numa das tecelagens da cidade — mas uma morte estúpida encerrou sua carreira quando ela mal começava. Minha irmã, que foi tecelã durante algum tempo, largou a fábrica para se casar — uma atitude muito comum entre as meninas à época — e mais tarde tornou-se funcionária pública municipal, como merendeira escolar. E eu, embora tenha me formado também no Senai, acabei contrariando todos, saindo de Cataguases e me jogando no mundo.

Provavelmente, ou melhor, certamente meu destino, se tivesse permanecido lá, seria hoje estar aposentado como operário especializado, com família, filhos, casa própria e bons eletrodomésticos.”

#### PRIMEIRA LEITORA: A MÃE ANALFABETA

“A minha relação com Cataguases é estranha. Lá eu nasci e vivi até meus 16 anos. Depois disso, voltei apenas como visitante esporádico. Quando meus pais eram vivos, gostava de me entocar na casa deles, num bairro operário da periferia da cidade, e passava as horas conversando com minha mãe, uma mulher de uma visão de mundo incredivelmente complexa, compreensiva e reflexiva. Infelizmente, ela morreu em 2001, pouco depois do lançamento de *Eles eram muitos cavalos*, livro que, de certa forma, projetou meu nome.

Não tive, portanto, a felicidade de demonstrar que todo o sacrifício que ela fez pelos filhos, e por mim, especificamente, tinha redundado em alguma coisa. Eu me lembro que quando escrevi aquele que considero meu primeiro livro, *Histórias de remorsos e rancores*, eu o li inteiro para ela, ainda antes da edição, para ver se ela o aprovava. E sua reação foi fantástica: ela se emocionou com as histórias, reconheceu o que havia ali de fabulação biográfica e me disse: Tenho um grande orgulho de você, meu filho. Aquilo serviu para que eu tomasse pé e acreditasse que estava no bom caminho.

Depois, li também os originais do meu segundo livro, (*os sobreviventes*), e de novo ela se emocionou profundamente. O *Eles eram muitos cavalos*, embora tenha sido iniciado (digamos assim, ‘mentalmente construído’) durante as férias de 2000 na casa dos meus pais, eu não o pude ler para ela. No carnaval de 2001 descobrimos que ela estava com um câncer fulminante — daquele mês até novembro, quando ela morreu, eu fui a Cataguases todos os fins de semana que não trabalhava no jornal, viajava 1,2 mil quilômetros, ida e volta. Saía de São Paulo na sexta-feira à noite e chegava de volta na segunda-feira pela manhã. Acompanhei de perto seus últimos meses.

Meu pai morreu pouco depois, em 2003. Restou em Cataguases apenas a família da minha irmã.”

## VOLTAR É POSSÍVEL? A TERRA DEPOIS DA PARTIDA

“A minha solidão, nesse sentido, existe desde sempre. Em Cataguases éramos estrangeiros — inclusive porque lá nunca houve uma colônia de italianos, como em outros lugares da região. Não pertencíamos à cidade e as minhas férias, por exemplo, as grandes (de dezembro a fevereiro) e as pequenas (de julho), eu passava na roça, na fazendola do meu avô, em Rodeiro, à época já dividida entre vários irmãos. Depois, fui para Juiz de Fora, Alfenas e, finalmente, São Paulo (passando, rapidamente, por Vitória e Rio de Janeiro).

Eu brinco que sou o exemplo típico daquele ditado: não tem onde cair morto, porque não pertencço a lugar algum. Não sou de São Paulo (onde sempre serei considerado alguém ‘de fora’), não sou de Alfenas, nem de Juiz de Fora, nem de Cataguases, mas também não sou de Rodeiro nem de Ubá. Quando morrer, não sei onde serei enterrado. Talvez venha daí a temática mais presente em minha literatura: o desenraizamento, o despertencimento, a solidão e a perplexidade de não ter um lugar.”

## SEM BLOQUEIO ARTÍSTICO

“Eu encaro o fato de ser escritor como uma profissão. Então, todos os dias, acordo às seis da manhã, tomo café, leio o jornal, e mais ou menos às sete, sete e meia, sento-me ao computador e começo a trabalhar. Vou nessa toada até meio-dia, mais ou menos. Quando estou em viagem, geralmente por conta de palestras, participação em feiras e festivais literários, não escrevo. A essa rotina me dedico apenas quando estou em São Paulo. Porque, para mim, são dois momentos diferentes, embora complementares, da minha atividade literária. Essa, a da solidão da escrita; e aquela, da divulgação dos meus livros.

Havia, e ainda há, certa prevenção das pessoas contra o fato de eu assumir que trabalho com rotinas, metas e prazos, porque, afinal, argumentam, não se trata de um trabalho mecânico, e sim artístico. Ora, acredito que essa visão seja equivocada, porque não há contradição entre disciplina e arte. Grandes artistas plásticos (Da Vinci, por exemplo) e compositores eruditos (Bach, por exemplo) trabalhavam sob encomenda, com prazos prefixados e salários no fim do mês. E nem por isso podemos acusá-los de serem menos importantes.

Portanto, nunca tive problemas como ‘falta de inspiração’ ou ‘bloqueio artístico’, porque planejo com bastante antecedência o meu trabalho. Quanto a aproveitar ou não tudo que escrevo, sentar todos os dias, rotineiramente, para escrever não significa chegar ao fim de quatro, cinco horas de trabalho com algo que preste. Significa apenas isto: sentar quatro, cinco horas em frente ao computador e trabalhar, trabalhar e trabalhar. O resultado muitas vezes é nada. Talvez seja apenas isso que diferencie o trabalho intelectual: ele não pode ser mensurado pragmaticamente, tantas horas trabalhadas, tantas páginas produzidas. A aferição de competência se dá em um outro paradigma.”

## O BAFO CONSTANTE DA MORTE

“É estranho, porque, embora tenha consciência de que o homem constrói sua vida sabendo que tem um prazo de validade, penso que, ao mesmo tempo, e talvez exatamente por isso, a existência só faz sentido se for uma busca pela felicidade — não hedonista, mas ética. Gosto de pensar que, ao fim e ao cabo, poderei olhar para trás e me orgulhar do que fiz por mim, pela minha família, pelos meus filhos, pelos meus amigos e até mesmo pelas pessoas desconhecidas.

Essa perspectiva talvez relativize um pouco a dor da perda. Mas essa questão para mim surge sempre de uma forma muito dúbia, porque também percebo claramente que existe uma espécie de visão trágica permeando minha formação. Venho de uma comunidade italiana que, embora professasse (professe) um catolicismo militante, quase carola, sempre estranhamente vivenciou a morte não como uma passagem para a vida eterna, mas como um rompimento injusto com a vida.

E não porque percebesse a vida como um reduto de alegrias — porque na verdade a entende mais como um fardo ao qual nos resignamos. Esse paradoxo teológico-filosófico irresolúvel está presente na minha vida, nas minhas histórias.”

## A IGREJA DO LIVRO TRANSFORMADOR

“A literatura me arrancou da alienação, da ignorância, da falta de perspectivas. Me mostrou que somos seres para a morte e que nós temos que buscar, neste curto intervalo que é a vida, a felicidade. E para isso temos que nos projetar no mundo, nos lançar, nos afastarmos da poltrona do comodismo, da conformidade, para nos proporcionar um sentido.

Esta é a proposta da Igreja do Livro Transformador, que tem como mentores eu e o Rogério Pereira, editor do *Rascunho*, que experimentou mais ou menos a mesma história de salvação pela literatura. Se depender de mim, a Igreja já será uma realidade ainda este ano. (risos).”

# *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade*

*Erineu Foerste*<sup>39</sup>

*Letícia Queiroz de Carvalho*<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.

Paulo Freire

Em meio a questões desafiadoras da prática pedagógica, delineiam-se na contemporaneidade novos hábitos culturais que têm excluído

---

39 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

40 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora do Instituto Federal do Espírito Santo.

alguns valores e conceitos oriundos da experiência coletiva, entre eles está o hábito da leitura, que, em decorrência da vida moderna, tem se perdido em razão da diversificação dos meios de comunicação, da expansão da internet e de outras novidades que desafiam a escola para a realização de novas práticas significativas de leitura.

Desse modo, criar situações concretas de leitura literária para além da instituição escolar pode representar uma via interessante na trajetória dos professores de Literatura e dos alunos que estão em pleno processo de formação como leitores. Rocco (1994, [s.p.]) já nos alertava para a necessidade de práticas leitoras em espaços socializados e abertos:

A criança, o jovem que estuda - e também o adulto -, todos gostam de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura corre em um espaço socializado e aberto.

Seria ingenuidade negarmos a literatura como saber escolar e prática constituinte desse universo. Soares (2003) aponta a necessidade de se reconhecer que negar ou criticar a escolarização da literatura, inevitável e necessária, é negar a própria escola. O que se pode criticar, segundo a autora, o que se deve negar é a inadequada, a errônea, a imprópria tradução da literatura na escola que se transforma em resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida.

Por isso, trabalhar a leitura literária para além dos muros da escola implica também um diálogo constante entre as práticas desenvolvidas no universo escolar e as experiências vividas fora desse universo. Confrontar literatura e sociedade, literatura e vida, literatura e experiência, significa, sobretudo, repensar e reinventar as práticas da leitura em sala de aula e na escola, sem binarismos que polarizem esse trabalho.

A formação docente deve ser pensada como um “processo de formação permanente” (FREIRE, 2004, p. 29) no qual a investigação e a reflexão sejam práticas habituais que sugiram novas questões para a formação e atuação desses profissionais em realidades educacionais cada vez mais desafiadoras.

Nesse campo de formação em que o ensino de Literatura torna-se cada vez mais debatido e evidenciado, projetos que promovam o encontro da leitura com sujeitos para além da escola podem fomentar férteis discussões acerca do profissional que trabalha e irá trabalhar com a leitura literária.

Para que tal questão seja significativa e produza novos questionamentos acerca do espaço escolar e das possibilidades de trabalho para além dele:

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. E neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCAO; TAVARES, 2003, p. 44)

Quando o texto literário extrapola as questões técnicas e específicas que o circundam e dialoga com a vida e as questões sociais, a



partir de contextos significativos de leitura imbricados com o real, temos, então, o verdadeiro sentido de ler e constituímos, pois, nossa memória intertextual como leitores ativos.

A importância da leitura nas escolas e seus efeitos sociais não são temas novos e têm sido objeto de pesquisa em inúmeros trabalhos acadêmicos e projetos sociais. No entanto, apesar de tantos debates sobre a leitura literária no contexto educacional, não percebemos efetivamente na prática escolar um trabalho cultural com o texto literário que dialogue com aspectos da vida social e que envolva o jovem leitor nesse processo dialógico.

Quando Antenor Gonçalves Filho (2002) analisa as relações entre educação e literatura, encontramos algumas ideias que dialogam com nossas práticas ainda repletas de fissuras entre o que teorizamos e o que podemos fazer com os livros e a leitura em suas múltiplas vertentes na escola. Esse autor lembra que, na prática cultural

[...] a literatura não se situa no território de sombras de uma tradição de cultura falida – algo feito para fruição e enfeite: ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade. (GONÇALVES FILHO, 2002, [s.p.]

Para que pensemos a literatura como conhecimento produzido historicamente, é preciso compreender o texto literário como produto histórico e social, em constante diálogo entre o autor, o leitor e a sociedade, a fim de que façamos do trabalho com a obra literária um momento significativo de leitura, a partir de uma visão discursiva das produções textuais como unidades abertas a novas significações e de leitura como produção e transformação de sentidos, por meio de uma compreensão ativa do sujeito-leitor.

Portanto, repensar a escola e suas relações com o cenário social implica pensar também a necessidade de práticas reflexivas coletivas

que possam dialogar com novos projetos de trabalho que envolvam a inserção da comunidade educativa na sociedade.

## APORTES TEÓRICOS

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.  
Mikhail Bakhtin

A linguagem é base das relações entre os homens e o lugar de ação e interação de múltiplas vozes sociais que manifestam desejos, ideias e concepções distintas do mundo. O trabalho com o texto literário é, essencialmente, um trabalho com a linguagem, no qual autor, obra e leitor compõem a rede de sentidos do texto.

Em meio a essas relações sociais na escola, a leitura literária vem se constituindo como importante elemento nas situações concretas de linguagem e está no cerne dos grandes debates do cenário educacional. Ainda visto como prática tradicionalmente escolar, o trabalho com a literatura nas escolas tem sido foco de muitas análises, discussões e propostas, nas quais tem-se ressaltado a importância da concepção social da linguagem e do texto.

Não podemos mais pensar a educação e a literatura em uma perspectiva monológica e dissociada do contexto social no qual os sujeitos que dele participam são constituídos, mas também o constituem em um processo dinâmico que atualiza e vivifica a obra literária (BAKHTIN, 1993).

Como pretendemos propor o trabalho com a leitura literária em uma abordagem social e coletiva, em espaços não escolares, entendemos ser fundamental o pensamento bakhtiniano que reafirma a natureza social da literatura e a importância da arte literária como

um campo de interlocução de várias vozes que se cruzam no tecido textual, no qual a palavra revela seu matiz ideológico (BAKHTIN, 1997). Para que sustentemos a tese da natureza social da literatura, estabeleceremos um diálogo com o pensamento de Mikhail Bakhtin, teórico da linguagem russo, a partir do conceito da natureza dialógica da linguagem e das suas possíveis articulações com o discurso literário. Tezza (2003, [s.p.]) afirma que a contribuição de Bakhtin para a crítica ou para os estudiosos da linguagem e da literatura centra-se em dois aspectos principais: “uma concepção de linguagem alternativa às correntes formalistas dominantes no século XX e uma teoria da prosa romanesca original, que coloca a discussão dos gêneros literários num outro patamar investigativo”.

Em nossas práticas de leitura, é importante percebermos a intrincada relação que texto, leitor e autor mantêm com o mundo por meio da linguagem. As relações sociais intermediadas pela palavra realizam-se em contextos variados, nos quais se torna impossível analisar o discurso fora do ambiente em que é realizado. Bakhtin (1997, p.41) esclarece sobre a relação entre a palavra e seu conteúdo ideológico ao afirmar que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Nessa perspectiva, a palavra revela-se como produto das relações sociais em que valores contraditórios se entrecruzam, tornando-se viva na interlocução entre os sujeitos. Assim, na prática da língua é importante analisar não apenas as palavras fora das realizações concretas, em uma dimensão abstrata e normativa da linguagem.

Bakhtin pressupõe, segundo Toledo, que

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal. (TOLEDO, 2008, p. 119)

As comunicações verbais, portanto, revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, suas crenças e suas experiências concretas de linguagem. Estes ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura, porque

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (BAKHTIN, 1993, p. 161)

Desse modo, as práticas de leitura, que também se inserem no campo da linguagem, necessitam ser pensadas como práticas sociais de interlocução que abordem o contraditório e a ambiguidade, para além dos discursos unívocos e homogeneizadores que se prendem às normas do ensino oficial. Azevedo (2004, p. 40) apresenta um ponto fundamental para a postura dialógica no ato da leitura, a consciência de que

[...] o texto literário por definição pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; [...] pode ser propositadamente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações.

A concepção de literatura, nessa perspectiva, amplia-se no contexto da dimensão dialógica do trabalho com a palavra e o texto, já que passa a ser vista como unidade cultural e um fenômeno estético totalmente articulado ao contexto social mais amplo.

Opondo-se a uma visão imanente da Literatura, Bakhtin (1993), a partir da análise do discurso romanescos greco-latino, do romance de cavalaria, do folclore e do romance idílico, com destaque especial para Rabelais e Gogol, ressalta a importância do discurso literário e a sua constituição em contato com a realidade:

A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo. (BAKHTIN, 1993, p. 133)

Por isso, para além do prazer estético, o texto literário em suas múltiplas dimensões — sociais, políticas, filosóficas, religiosas, psicológicas ou outras — tem como substrato a nossa existência individual e conjunta, histórias de vida particulares e singulares, afinal

[...] a literatura é uma expressão estética das relações que estabelecemos entre nós e com o nosso entorno para formar isso que chamamos de *sociedade* ou *cultura*. Trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, que revela sentimentos individuais e conhecimentos gerais sobre a vida social em seus múltiplos aspectos [...] (MONTAGNARI, 2008, p. 2 – grifos no original)

A literatura e a sociedade mantêm, portanto, vínculos estreitos. A obra literária absorve e expressa as condições do contexto social em que é produzida e revelará uma linguagem original se estiver correlacionada às outras linguagens que se integram na arena social. No

entanto, para que o trabalho com a leitura literária possa perceber os caminhos sociais que fundamentam o texto, é preciso que não vejamos o texto ficcional “como um todo fechado e autônomo” (BAKHTIN, 1993, p. 83), cujos elementos composicionais componham “um sistema fechado que não pressupõe nada fora de si, [...] um monólogo do autor independente e fechado” (BAKHTIN, 1993, p. 83).

Disso se segue uma importante questão para o campo do trabalho com a literatura: o que temos feito com o texto literário em nossas práticas sociais de leitura? Estamos ainda presos a uma centralização discursiva que privilegia apenas a análise dos aspectos formais e estilísticos da obra de ficção ou já percebemos nossos alunos como interlocutores ativos na construção de novos significados para a obra literária?

Sob a ótica bakhtiniana, sabemos que a palavra compõe o tecido dialógico da própria vida, à medida que — nas diversas comunicações verbais das quais participamos em nossas experiências concretas de linguagem — interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo (BAKHTIN, 2000).

Por isso, nos diálogos estabelecidos durante a leitura, não podemos perder de vista a força dos enunciados concretos que ouvimos dos nossos alunos ou interlocutores, se quisermos realmente fazer dessa prática um espaço instituinte de novas relações e significações da obra literária, no qual o leitor não seja um destinatário pacífico, mas que assuma uma atitude responsiva em relação à fala do locutor.

O discurso do outro atravessa a todo instante as relações estabelecidas na leitura que se constitui como uma prática social em que a palavra tanto procede de alguém, como se dirige para alguém, pois constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Portanto, a palavra é ponte lançada entre os sujeitos que se comunicam, é o território comum daqueles se inserem no diálogo (BAKHTIN, 1997).

Essa perspectiva aponta para relações mais abertas entre literatura, leitor e sociedade, revelando-nos a necessidade de uma compreensão menos estreita no trabalho com a linguagem e com o texto, afinal, quem é o outro que lê comigo? Que vivências e valores esse outro pode agregar ao ato de leitura? Como o outro estabelece relações entre o texto literário e a vida? Qual é a experiência de leitura vivida pelo outro?

Bakhtin (2000, p. 350) afirma que “a palavra é interindividual e tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da ‘alma’, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas.”. Então, os sujeitos que interagem no processo de comunicação verbal também têm “direitos imprescritíveis sobre a palavra”, pois não existe palavra que seja de alguém.

A postura dialógica traz o interlocutor para as experiências com o texto literário, permitindo que as suas singularidades se constituam no percurso da leitura, mediante uma prática social em que a literatura não seja vista como um sistema fechado, um mundo povoado apenas por autores legitimados pela cultura oficial.

Uma leitura que prioriza a troca e o diálogo precisa fazer ecoar as vozes dos sujeitos leitores e trabalhar a literatura também pelo viés da cultura não oficial, a chamada cultura popular. Bakhtin (2008), ao analisar a obra de François Rabelais — escritor, padre e médico francês do século XVI —, mostra-nos a impossibilidade de enxergarmos apenas a história e a literatura oficial, negando a vida cotidiana.

Em sua análise sobre a história do riso, do grotesco e da paródia, o filósofo russo reafirma a importância da relação entre a cultura não oficial — as fontes populares e as festas da Idade Média — e a cultura oficial como possibilidade para uma construção social mais justa e menos autoritária. Para Bakhtin, o conhecimento das fontes populares

[...] ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as

convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (BAKHTIN, 2008, p. 30)

Em oposição aos limites da unidade, da indiscutibilidade e da imobilidade do mundo ainda presentes em nossas práticas escolares, a cultura popular em diálogo com a cultura oficial poderá trazer para o cenário educativo a possibilidade de um trabalho totalmente diferente com o texto ficcional. A visão bakhtiniana do riso e das manifestações culturais não oficiais também reafirma a importância do contato com espaços não instituídos para pensarmos em Literatura e cultura.

O cânone literário, tão discutido no ensino de Literatura, precisa dialogar com outras produções não legitimadas pela escola e pela academia. A relativização da obra ficcional canônica e a inserção das produções populares no universo educacional derrubam a visão utilitarista e unilateral do texto literário, porque

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e libertam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. (BAKHTIN, 2008, p. 43)

É importante, pois, perceber a pluralidade de mundos possíveis no trabalho com a leitura literária. O universo ficcional, para além do autor, precisa dialogar com a sociedade em seus múltiplos espaços de interação, com o leitor e o seu lugar social, entretanto, sem perder de vista que o texto literário é objeto estético e não apenas documento ou reflexo da realidade. Porém, as conexões entre a obra literária e o mundo social são imprescindíveis (CÂNDIDO, 2000).



## RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DE LEITURA

Uma literatura nasce sempre frente a uma realidade histórica e,  
com frequência, contra essa realidade

Octavio Paz

No início da nossa pesquisa, em agosto de 2010, pudemos vivenciar importantes experiências de leitura com os estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), da qual participamos como pesquisadores na disciplina “Estágio Supervisionado II”, momento em que traçamos coletivamente um itinerário de pesquisa-ação.

Esses momentos foram assim delineados: o nosso envolvimento no grupo como pesquisadores permitiu que o problema estudado fosse construído coletivamente; a coleta da temática geradora do grupo com o qual trabalhamos foi uma prática sistemática; a revisão e a reflexão constantes em nossas práticas criaram uma flexibilidade de ação; o grupo de alunos com o qual convivemos é protagonista do processo de pesquisa e não objeto.

Da observação participante, procuramos nos apropriar do aspecto interativo como pesquisadores/professores, por meio da participação dos eventos que começavam, então, a ser pesquisados. Ao mesmo tempo que participávamos da construção coletiva dos projetos de pesquisa que seriam desenvolvidos pelos alunos do estágio, procuramos observar atitudes, comportamentos, opiniões e sentimentos que compunham nosso cenário habitual, no caso a sala de aula.

A pesquisa-ação justificou-se, portanto, pelo nosso envolvimento nas diferentes partes da pesquisa que se inicia: a definição do problema até o planejamento de uma ação que resultasse em uma melhoria para o grupo de participantes do estudo.

Nessa primeira fase, o contato com os sujeitos da pesquisa — no caso os estudantes do último semestre da licenciatura em Letras-Português da Ufes — permitiu o início do delineamento da nossa

investigação, fundamentada de modo cooperativo ou participativo, para que possamos atingir os seguintes objetivos:

- Estabelecer um trabalho colaborativo entre a universidade, a sociedade e a formação dos professores.
- Repensar o trabalho com a leitura literária, a partir da perspectiva colaborativa de pesquisa.
- Perceber o discurso literário em sua natureza socio-histórica.
- Legitimar nosso estudo a partir da sua inserção em contextos não escolares.
- Apresentar ao professor de literatura que se prepara para a inserção no mercado profissional novas possibilidades de trabalho com o texto literário.
- Ampliar o universo de ação do profissional da área de Letras.
- Resgatar a leitura como experiência social e coletiva.
- Propor novas questões para a disciplina “Estágio Supervisionado”, a fim de que ela se torne mais significativa para os futuros profissionais da área em questão.
- Rever a formação de professores, a partir de novas reflexões e novos questionamentos produzidos pelo estudo.

A pretensão do trabalho com a leitura literária em espaços não escolares diversificou o nosso campo de pesquisa. Nesse semestre letivo, já construímos alguns projetos de intervenção, nos quais a literatura será trabalhada para além dos muros da escola. Apresentaremos, pois, um desses projetos realizados, “O livro maravilhoso das meninas”, elaborado pelos estagiários Morghana Lyrio, Juliana Schaeffer e João Paulo Tozetti, a partir de reflexões coletivas produzidas pela a turma, pelo professor orientador Erineu Foerste e por mim, a professora pesquisadora/colaboradora. O projeto foi desenvolvido no Centro de Apoio Social à Infância — Casa Viva, localizado no bairro Santo Antônio, em Vitória, no estado do Espírito Santo, local que acolhe meninas de 6 a 12 anos com vínculos familiares fragilizados e/ou rompidos. O abrigo tem capacidade para atender 15 meninas e funciona em parceria com a Cáritas

Arquidiocesana de Vitória. Em princípio, esse projeto apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Propiciar contato lúdico, criativo e crítico com a leitura.

Objetivos específicos:

Com o desenvolvimento das atividades, esperava-se que as crianças/adolescentes fossem capazes de:

- de forma lúdica, despertar o interesse pela leitura de diversos gêneros;
- desenvolver capacidades criativas de escrita e de arte a partir do contato com leitura; e
- desenvolver o senso crítico e analítico por meio de atividades de leitura.

Durante o mês de outubro de 2010, aos sábados, deslocamos-nos para o Lar das Meninas, como é conhecido o centro de apoio, para, a partir da obra *O maravilhoso livro das meninas*, de Rosemary Davidson, iniciarmos nossa proposta de trabalho com a leitura em espaços não escolares.

A escolha dessa obra justificou-se pelo público desse centro de apoio, no caso, ser de meninas, em sua maioria, pré-adolescentes. Os estagiários escolheram esse livro porque sentiam a possibilidade de desconstrução de muitas ideias redutoras e equivocadas que ainda circundam o universo feminino.

O nosso primeiro encontro com as crianças foi marcado por surpresas e imprevistos, desde a heterogeneidade do público à receptividade desses pequenos leitores. Depois da festa, da surpresa e das apresentações, conversamos sobre leitura e mais uma vez não nos surpreendeu o fato de que a maioria das crianças presentes confessou não gostar de ler na escola, pois se sentem obrigadas a tal prática.

Uma das meninas presentes, Poliana, de dez anos de idade, aluna da rede pública do Espírito Santo, nos disse: “Gosto de ler só quando vou na biblioteca e escolho o livro que quero.”

Todos os presentes relataram suas experiências com a leitura e contaram alguma curiosidade ou história que tivesse marcado seus percursos como leitores. Antes de iniciarmos propriamente a leitura, as crianças compartilharam seus sonhos profissionais e pessoais, momento muito rico no projeto.

Em seguida, conversamos sobre *O maravilhoso livro das meninas*, por meio dos elementos paratextuais, provocando-lhes a partir do título da obra, suas ilustrações, dados sobre a autora e contexto de produção da obra, além de deixá-los manusear esse livro, a fim de estabelecermos as primeiras relações com a leitura.

O contato inicial com o livro gerou novos debates e questões que puderam ser retomadas nos encontros seguintes, nos quais foram propostas atividades de colagem, desenho e criação de histórias que mesclassem texto e imagem. Todas essas atividades foram desenvolvidas a partir da leitura de curiosidades e pequenos contos de *O maravilhoso livro das meninas*.

Buscamos, dentro das possibilidades oferecidas pelo local e pelas crianças, estabelecer diálogo entre a vida, o universo dos pequenos leitores e a obra de Rosemary Davidson, a partir de debates sobre a presença feminina no mundo e suas perspectivas, já que compreendemos a importância social da literatura quando trabalhada de forma dialógica e contextualizada.

Embora nosso projeto tenha encontrado alguma resistência por parte de algumas crianças ainda muito novas, pudemos sentir os primeiros reflexos da leitura compartilhada e discutida no ambiente não escolar. Houve debate, encontro entre o texto e a vida, atividades lúdicas que permitiram maior aproximação com a leitura, além do contato de futuro professor de literatura com realidades adversas e carentes de informação e estímulo para o ato de ler.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há uma dificuldade imensa em se perceber a educação para além dos muros da escola. Grande parte dos estagiários sentiu certa insegurança em realizar projetos de intervenção pedagógica em contextos não escolares. Alguns privilegiaram a escola, por entender que os projetos nela desenvolvidos poderiam ser melhores aceitos pela comunidade acadêmica.

Outros viram dificuldades de realização desses projetos em contextos que não fossem escolares, em razão de algumas condições materiais, como: transporte, distância, conhecimento prévio do campo de pesquisa e outros fatores que justificaram a cômoda opção por uma escola próxima de suas casas ou de ambientes de trabalho.

Não podemos perder de vista que tais escolhas também se constituem em meio a um período conturbado na vida desses estudantes. A reta final da graduação lhes exige tempo, dedicação e muitas leituras; logo, o esgotamento físico e mental é comum nessa fase da trajetória acadêmica. Esses fatores, analisados na perspectiva da parceria entre a Universidade e outros espaços de pesquisa, nos mostram a necessidade da criação de condições materiais na produção da pesquisa no desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado II”, se quisermos ampliar o campo de ação desses estudantes.

Condições concretas como transporte, a dispensa de algumas aulas presenciais para a execução dos projetos, a criação de um banco de dados com instituições sociais nas quais algumas parcerias entre universidade, estagiários e professores pudessem ter acesso facilitado para a vivência dessas práticas seriam extremamente importante nesse momento de trabalho.

A criação desse banco de dados de alguns espaços não escolares em que possamos realizar atividades de leitura literária pode ser bastante produtiva para os estagiários, ao apresentarmos, no início do semestre letivo, uma lista de instituições, inclusive com alguns critérios por elas estabelecidos, a descrição do seu espaço físico, sua

proposta social, o perfil dos seus leitores e outros dados que poderão auxiliar na construção dos projetos na universidade.

Mesmo com algumas dificuldades e objeções iniciais, consideramos valiosos os projetos que se propõem a trabalhar a leitura literária fora do ambiente escolar, pois a construção desse tipo de trabalho sinaliza novas propostas de intervenção na prática de leitura para além da escola, afinal, como lembra Lajolo (2001), a Literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

## REFERÊNCIAS

ALARCAO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: Unesp-Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Brasília: Editora UNB, 2008.

BAKHTIN, M.; **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES FILHO, A. A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

ROCCO, M. T. F. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. São Paulo: FDE, 1994.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEZZA, C. A revolução mundana do romance. **O Globo**, Rio de Janeiro, jul. 2003.

TOLEDO, M. R. de A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. *In*: MENDES FILHO, L. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

# *A representação da infância em Pinóquio: a propagação e a perpetuação do discurso hegemônico por meio da literatura infantil e da escola*

*Fabiano de Oliveira Moraes<sup>41</sup>*

## INTRODUÇÃO

Visando identificar a representação da infância enquanto um dos lugares da alteridade do paradigma moderno ocidental presente na literatura infantil canônica propagada e perpetuada em âmbito escolar, apresentamos neste artigo uma análise do conto “As aventuras

---

41 Doutor em Educação e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde é professor. Escritor com obras publicadas pelas editoras: Cortez, Nova Alexandria, Paulinas e Franco.



de Pinóquio”, de Carlo Collodi. O levantamento das categorias de análise procedeu-se com fundamento: na definição do “Outro” do Ocidente e nos processos de exclusão desse “Outro”, assim como no anúncio da crise do contrato social e da emergência do fascismo social, delineados por Sousa Santos (2008); nos procedimentos de exclusão presentes nos mecanismos de poder e nos campos de saber modernos, apontados por Foucault (1968, 1987); e nos aspectos históricos relacionados ao surgimento da infância, da escola e da literatura infantil, com base em Zilberman (2003) e Ariès (1981). Buscamos, por meio da nossa análise, respostas para as seguintes questões: de que maneira a educação, a literatura infantil e o conceito moderno de infância perpetuam a exclusão da infância enquanto “Outro” com relação ao saber ocidental? De que modo a teoria social de Sousa Santos e a crítica moderna de Foucault podem nos ajudar a compreender melhor os mecanismos pelos quais são efetivadas as segregações do fascismo social?

#### A ALTERIDADE DO OCIDENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Com o intuito de iniciarmos a fundamentação da análise do conto “As aventuras de Pinóquio”, partimos das considerações de Sousa Santos (2008) acerca da alteridade do Ocidente, em *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. O autor afirma que o Ocidente, enquanto mais destacado descobridor imperial do segundo milênio, instituiu o seu “Outro”, o seu descoberto, sob “[...] três formas principais: o Oriente, o selvagem e a natureza.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 181). No entanto, no mecanismo de descoberta imperial, o nível conceitual precede o empírico, de modo que a ideia ocidental preconcebida daquilo que é descoberto comanda o processo de descoberta e os atos que se seguem a este, fundamentando-se tal ideia na afirmação e reiteração da inferioridade do outro, de forma que este último se reduza a um objeto de violência física e epistêmica: “[...] o descoberto não tem saberes, ou se os tem, estes apenas têm valor enquanto recurso.”

(SOUSA SANTOS, 2008, p. 182). Entre os três lugares da alteridade do Ocidente apontados por Sousa Santos (2008), focamos em nosso artigo em dois deles: o selvagem e a natureza, intencionando identificar o quanto à infância são relegados tais espaços de alteridade com relação ao paradigma moderno ocidental.

O selvagem, para Sousa Santos (2008, p. 185-186), “[...] é o lugar da inferioridade [...] a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano [...]”, constituindo uma ameaça irracional mais do que uma ameaça civilizacional. Tal inferiorização conceitual efetivou-se a partir da identificação dos descobertos com os seres irracionais e da natureza, considerando-se suas culturas inferiores à racionalidade científica. A natureza, por sua vez, é o lugar da exterioridade, tanto ameaçando o homem quanto servindo-lhe de recurso. Entretanto, a natureza e o selvagem, enquanto ameaças irracionais constituídas, podem ser dominadas e utilizadas por intermédio do conhecimento que os transforma em recurso. “O selvagem e a natureza são, de fato, as duas faces do mesmo desígnio: domesticar a ‘natureza selvagem’, convertendo-a num recurso natural.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 188 – grifos no original). O autor considera que as três descobertas do Ocidente — o Oriente, o selvagem e a natureza — “[...] permanecem intactas na sua capacidade para alimentar o modo como o Ocidente vê a si próprio e tudo o que não identifica consigo.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 190).

## O CONTRATO SOCIAL MODERNO E O FASCISMO SOCIAL EMERGENTE

Para Sousa Santos (2008, p. 317), “O contrato social é a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental, uma obrigação complexa porque foi estabelecida entre homens livres [...] para maximizar e não para minimizar esta liberdade.”. No entanto, a exclusão e a desigualdade, embora aparentemente incompatíveis com os ideais de igualdade, liberdade, fraternidade e cidadania, propagados

pelo contrato social moderno, estiveram presentes nas colônias, permeando o tratamento destinado ao “Outro” do Ocidente (Oriente, selvagem e natureza). A contradição fundamental do contrato social moderno está presente no fato de os seus princípios universais de emancipação igualitária e inclusiva destinarem-se às metrópoles, enquanto a regulação excludente e desigual é destinada às colônias.

O contrato social, pois, ao fundar-se no princípio de abandono do estado natural para que se constitua a sociedade civil e o Estado Moderno, assentou-se em critérios de exclusão que identificaram e mantiveram os espaços coloniais no estado de natureza, justificando assim a regulação destas em contraposição à emancipação nas metrópoles. O limite da inclusão é, portanto, aquilo que é excluído, ou seja, as ilhas de inclusão metropolitanas definem-se a partir da instituição dos arquipélagos de exclusão coloniais. Sousa Santos (2008) destaca ainda que a situação complexa em que vivemos na atualidade comporta muitos riscos, os quais podem ser resumidos em um só:

*A emergência do fascismo social.* Não se trata do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta do século passado. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar as democracias às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para desenvolver o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 333 – grifos no original)

Entre as várias formas assumidas pelo fascismo social, destacamos o *fascismo do apartheid social*, que promove a segregação dos excluídos por intermédio da divisão da cartografia urbana em zonas selvagens e zonas civilizadas. Se as primeiras aproximam-se do estado de natureza, as segundas definem-se pelo contrato social, sendo constantemente ameaçadas pelas zonas selvagens das quais se defendem

por meio da segregação delas. Cabe ao Estado a função de assegurar por duas formas de ação distintas essa exclusão, agindo democraticamente enquanto Estado protetor nas zonas civilizadas e agindo de maneira fascista enquanto Estado predador nas zonas selvagens. “O polícia que ajuda o menino das zonas civilizadas a atravessar a rua é o mesmo que persegue e eventualmente mata o menino das zonas selvagens.” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 334).

Vejam os como se enquadram a infância, a escola e a literatura infantil em seus aspectos histórico e ideológico para que, mais adiante, de posse dos elementos apresentados, possamos proceder à análise do conto de Collodi, que também será devidamente contextualizado historicamente.

## INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL: CONEXÕES, RELAÇÕES E IMBRICAÇÕES

O gênero literatura infantil é considerado um dos mais recentes gêneros literários existentes, afirma Zilberman (2003) em sua obra *A literatura infantil na escola*. As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII, no período clássico. A inexistência desse gênero antes de tal período deve-se ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola [...] são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

No período clássico, o núcleo familiar burguês, estimulado ideologicamente em um primeiro momento pelo Estado absolutista e em um segundo momento pelo liberalismo burguês, oferece o sustentáculo ideal para a centralização do poder político, estabelecendo-se dentro de valores herdados da nobreza feudal — fato que contrabalançou a rivalidade entre a burguesia e esta última — sejam eles:

“[...] a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condição de uma identidade familiar.” (ZILBERMAN, 2003, p. 17). Tais valores elevam a infância ao patamar de baluarte do modelo familiar. A criança, doravante, converte-se em eixo ao redor do qual a família se organiza, tendo, esta última, como missão a responsabilidade de conduzir os infantes com saúde e prepará-los intelectualmente para a vida adulta. Ariès (1981, p. 210), em *História social da criança e da família*, afirma a esse respeito: “O sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família.”. Acerca da família, e em conformidade com o que Zilberman (2003) defende, o autor francês nos assegura: “Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico.” (ARIÈS, 1981, p. 214). O autor, no prefácio da segunda edição de sua obra, utiliza os seguintes termos para apontar para a configuração familiar que então se delineava:

Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor defendida contra intrusos e melhor preparada para a intimidade. [...] É normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre a mãe e a criança: o sentimento de família [...] (ARIÈS, 1981, p. 23-25)

Surge, nesse contexto, a idealização da infância, fundada em teorias que postulam: a dependência da criança, em virtude dos aspectos fisiológico e transitório dessa faixa etária; e sua inocência natural, enquanto inexperiência, que tanto precisa ser preservada idealmente quanto gradativamente destruída pela prática pedagógica que visa

preparar o infante para a vida adulta. Segundo Ariès (1981, p. 180) “Duas idéias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres.”.

Desde o final do século XVII, as crianças são isoladas e distanciadas dos adultos antes de serem lançadas ao mundo, essa espécie de quarentena a que são submetidos os pequenos, compara Ariès (1981, p. 11) no prefácio à segunda edição de sua obra, não é, senão, a própria escola: “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.”. Zilberman (2003, p. 21-23) acrescenta a esse respeito a afirmação de que a escola, instituição imbuída da tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e de protegê-la das violências desse mundo exterior,

[...] acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são igualados na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogeneizado porque compartilha a mesma idade [...] O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha as portas para o mundo exterior [...] As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. [...] é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa [...] Neste momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do

Estado e da sociedade. [...] Desarmada, a criança não reage; e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

Ainda durante o século XVII, ressalta Ariès (1981), o sentido da imposição do conceito de inocência infantil desembocou numa atitude moral de caráter duplo com relação à faixa etária infantil: “[...] preservá-la da sujeira da vida [...] e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.” (ARIÈS, 1981, p. 146). Nesse âmbito surge a preocupação crescente com a decência tanto na escolha das leituras adequadas às crianças como no nível das conversas que se pode ter diante delas. “Ensinaí-os a ler em livros onde a pureza de linguagem coincida com a seleção de bons temas.” (VARET, 1666 *apud* ARIÈS, 1981, p. 143).

## ESCOLA E LITERATURA INFANTIL ENQUANTO FERRAMENTAS DE CONTROLE DA INFÂNCIA

Para Zilberman (2003), no contexto anteriormente destacado, a literatura infantil, reproduzindo o mundo adulto, transmite a norma vigente de acordo com a visão adulta, ocupando exatamente os espaços nos quais os maiores estão impedidos de interferir, tais como os momentos de lazer e fantasia das crianças. A obra, prestando-se a essa tarefa, veicula padrões de comportamento e valores por meio da censura, por parte do narrador, às ações dos personagens infantis. Dessa forma,

[...] os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. [...] o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico. (ZILBERMAN, 2003, p. 23-24)

Escola e literatura infantil, portanto, servem ao sistema disciplinar em voga desde então. “Para definir esse sistema, distinguiremos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais.” (ARIÈS, 1981, p. 180). A principal diferença entre a criança e o adulto é acentuada justamente na sua fraqueza, faz com que a primeira seja “[...] rebaixada ao nível das camadas sociais mais inferiores.” (ARIÈS, 1981, p. 181).

Para Zilberman (2003), é justamente quando a literatura infantil torna-se instrumento de doutrinação ideológica utilizado no contexto escolar que as forças de ambas as instituições se assomam no sentido de envolver a criança (colocada em uma situação de dependência e fragilidade) com os comportamentos e normas sociais que esta deve assumir e cumprir.

## PINÓQUIO NA LITERATURA INFANTIL MODERNA

Se a literatura infantil do século XVII caracterizou-se, como afirmam Coelho (1985), em *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, e Góes (1984), em *Introdução à literatura infantil e juvenil*, pela adaptação de obras clássicas e de contos populares, sendo seus títulos de maior vulto os escritos por franceses: La Fontaine, Perrault, Mme. D’Aulnoy e Fénelon, o século XVIII foi marcado pelo predomínio de romances de viagens extraordinárias e de aventuras de energia vital, que seriam lidos por crianças e jovens, tendo na Inglaterra dois dos seus maiores representantes: *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Deföe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, o primeiro deles foi considerado um símbolo da civilização europeia enfrentando e sobrepujando a selvagem natureza americana.



Entre o período clássico e a Modernidade, na divisão proposta por Foucault (1968)<sup>42</sup> em *As palavras e as coisas*, (de 1775, quando finda o clássico e ocorre um período de transição, ao início da Modernidade em 1825), temos, por um lado, dando prosseguimento às novelas de aventuras, o “[...] representante anedótico desta [linha temática] [...] o Barão de Munchhausen, (que realmente foi um oficial alemão) [...]” (GÓES, 1984, p. 85), com duas primeiras versões distintas, uma escrita em 1785 por Rudolf Erich Raspe, e outra em 1786 por Gottfried August Bürger. No entanto, a partir de 1800, conforme observa Coelho (1985), as novelas de aventura se subdividem em três linhas (aventuras de fundo histórico, aventuras de energia vital e novelas de cavalaria). *Ivanhoé* (1820), de Walter Scott, destaca-se entre as narrativas de aventura. A linha dos contos maravilhosos tem como maior representante, nessa fase, a coletânea dos contos de Grimm, lançada entre 1812 e 1822.

A partir de 1825, ano que para Foucault (1968) marca o início do período moderno, no âmbito da novelística de aventuras, teríamos, segundo Coelho (1985), a continuidade das três linhas surgidas no período de transição, uma de fundo histórico (seguindo a tendência de *Ivanhoé*, em 1820, de Walter Scott), representada por títulos como: *Notre-Dame de Paris* (1831), de Vitor Hugo; e *Os três mosqueteiros* (1844), de Alexandre Dumas. A segunda linha, seguindo o espírito aventureiro da energia vital e da força de vontade, se destaca em obras tais quais *O último dos moicanos* (1826), de Fenimore Cooper; *Cinco semanas em balão* (1861), *Viagem ao centro da Terra* (1864), *Vinte mil milhas submarinas* (1869), *A volta ao mundo em oitenta dias* (1873), entre outros, de Jules Verne (Júlio Verne); *O livro da Jangal* (1894) e *Mowgli, o menino lobo* (1895), de Rudyard Kipling; *O lobo do*

---

42 Foucault (1968), em sua arqueologia das ciências humanas, propõe uma divisão histórica em três períodos: até a Renascença (anterior ao século XVI), período clássico (séculos XVII e XVIII) e Modernidade (a partir do século XIX), destacando uma fase de transição ou descontinuidade entre o período clássico e a Modernidade de 1875 a 1825.

mar (1904), de Jack London; e *Tarzã dos macacos* (1914), de Edgard Rice Burroughs. A terceira linha representa, na forma de literatura de cordel, uma retomada das novelas de cavalaria medievais.

Surgem ainda, nesse contexto, as narrativas policiais, que foram muito bem recebidas pelo público jovem e das quais Edgar Allan Poe é considerado precursor, destacando-se sua obra *Os crimes da rua Morgue*, escrita em 1841.

Ainda no século XIX vêm à tona as narrativas do realismo-maravilhoso que, como define Coelho (1985, p. 126), “[...] decorrem no mundo real, que nos é familiar ou bem conhecido, e no qual irrompe, de repente, algo de *mágico* ou de *maravilhoso* [...] e passam a acontecer coisas que alteram por completo as leis ou regras vigentes no mundo real.” (grifos nossos). Os maiores representantes dessa tendência são Lewis Carrol, com *Alice no país das maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (1872); Carlo Collodi, com *As aventuras de Pinóquio* (1883); e James Barrie, com *Peter Pan* (1904).

O livro *As aventuras de Pinóquio* (*Le avventure di Pinocchio*), da autoria de Carlo Collodi, foi publicado pela primeira vez em 1883, na Itália. Utilizamos como fonte textual de nossa análise a tradução de Áurea Marin Burocchi publicada pela editora Paulinas (COLLODI, 2004[1883]) feita a partir do trabalho de revisão e organização de Ornella Castellani Polidori que, em 1983, publicou uma edição crítica com base em vários manuscritos revisados pelo próprio Collodi desde a primeira publicação em 1883 até o ano de sua morte: 1890. Para efeito de conferência com o original em italiano, consultamos inúmeras vezes, para o resumo a seguir delineado e para o nosso procedimento de análise, a reedição da primeira publicação de 1883 (COLLODI, 2001[1883]).

Com a intenção de favorecermos a compreensão, por parte do leitor, da análise por nós procedida, apresentamos um largo resumo no qual destacamos os pontos por nós considerados relevantes, sabedores de que o livro, em suas 201 páginas, relata uma quantidade enormemente maior de detalhes e passagens.

Um pedaço de madeira que falava foi dado a Gepeto. Com ele construiu um boneco atrevido e impertinente que logo no primeiro dia fugiu de casa, levando seu “pai” a ser preso. Surgiu o Grilo Falante que lhe deu algumas lições de moral, mas Pinóquio se recusou a escutá-las e disse que iria fugir para não ter que ir à escola. O grilo lhe respondeu que assim ele se tornaria um burro e que o seu destino seria o hospital ou a cadeia. Pinóquio matou o grilo, depois se viu sozinho e com fome e se arrependeu, saindo a pedir pelas ruas e voltando ainda com fome e encharcado, queimando os pés em seguida enquanto se secava em um braseiro. Gepeto ao voltar da prisão deu a sua comida a Pinóquio, que prometeu que iria estudar e se comportar. Gepeto lhe fez novos pés e uma roupa de papel, e vendeu o seu casaco para comprar-lhe uma cartilha nova.

Pinóquio, no caminho para a escola, vendeu sua cartilha para ir ao teatro de marionetes, onde foi reconhecido pelos outros bonecos de madeira. Come-fogo, o diretor do teatro, ameaçou queimar Pinóquio, mas, compadecido por ele ter um pai, deu-lhe cinco moedas de ouro para que ele levasse para Gepeto. Pinóquio, ao regressar com a intenção de comprar um novo casaco para o pai e uma nova cartilha para si, foi enganado por uma raposa que fingia ser manca e por um gato que se fazia de cego. Eles se disfarçaram e tentaram roubar Pinóquio, que fugiu para a casa de uma menina de cabelos azuis, mas foi alcançado e enforcado pelos assassinos, que voltariam no dia seguinte para pegar as moedas na sua boca quando ele finalmente estivesse morto. Mas, antes que ele morresse, a menina (na verdade uma fada) o conduziu para um quarto onde animais médicos o atenderam, entre eles um Grilo Falante, que apontou os defeitos do boneco. Este chorou arrependido, mas recusou-se a tomar o remédio amargo que lhe traria a cura, pedindo açúcar à fada e prometendo, em vão, que tomaria o remédio. Continuou mentindo para a Fada e o seu nariz cresceu, mas depois, por ordem da Fada, pica-paus bicaram até o seu

nariz voltar ao normal. Pinóquio depois de curado seguiu ao encontro de Gepeto, mas no caminho encontrou a Raposa e o Gato, que lhe convenceram a plantar as moedas para que nascesse uma árvore de dinheiro. Ele enterrou as moedas na cidade dos Pega-Trouxas e os dois as roubaram, mas ao protestar, Pinóquio foi preso na cidade. No caminho ele viu uma lápide que anunciava a morte da Fada, Pinóquio chorou e uma pomba apareceu dizendo que Gepeto havia construído uma barca para procurá-lo no mar. Ao chegar à praia, Gepeto já estava em alto mar e desapareceu em meio às ondas. Pinóquio lançou-se ao mar, nadando por toda a noite até chegar a uma praia e caminhar até a Cidade das Abelhas Trabalhadoras, onde todos trabalhavam. Ele não gostou do lugar por não gostar de trabalhar e pediu dinheiro às pessoas, que lhe ofereceram moedas em troca de trabalho, mas ele se recusou inventando desculpas. Até que uma mulher lhe deu água e prometeu que se ele a ajudasse ganharia comida e doces. Ele, a contragosto, a ajudou, percebendo, ao chegar a sua casa, que a ela era a Fada. Ela o adotou como seu filho e ele foi para a escola, aplicou-se nos estudos, mas se envolveu com colegas pouco dedicados que o convidaram para faltar aula e irem juntos à praia para que vissem a grande baleia que, como suspeitava Pinóquio, poderia ter engolido seu pai. Mas na praia não havia baleia nenhuma e os meninos, sete no total, ameaçaram e investiram contra Pinóquio. Como era difícil vencer o boneco, eles lançaram nele seus livros, acertando um livro enorme e pesado em um dos meninos que quase morreu. Pinóquio se arrependeu de ter seguido os colegas que fugiram deixando o garoto que estava ferido com Pinóquio. Chegaram dois policiais e levaram Pinóquio preso, deixando o menino ferido aos cuidados dos pescadores. Em um breve descuido dos guardas o boneco fugiu e foi para a casa da Fada, que o perdoou mais uma vez. Ele jurou que iria estudar e se comportar e tornou-se o melhor aluno de sua turma, mas quando faltava apenas um dia para que fosse transformado em um menino de verdade, partiu escondido com seu amigo Pávio para o País dos Brinquedos, um lugar sem escolas, sem professores, sem

livros, sem dias letivos e com férias eternas onde as crianças passavam o dia brincando e se divertindo, e escreviam com erros gramaticais. Pinóquio foi levado para esse lugar com outros meninos em uma carroça conduzida por um homem e puxada por burros que calçavam botas. Um dos burros tentou alertá-lo, mas mesmo assim ele prosseguiu. Depois de cinco meses de diversão, cresceram nele orelhas de burro e ele se arrependeu, buscando Pávio por considerá-lo culpado por tudo, mas ambos, ao se encontrarem, transformaram-se em burros dos pés à cabeça. Pávio foi vendido para um lavrador e Pinóquio para uma companhia de palhaços, na qual lhe ensinaram a dançar e saltar. Na sua primeira apresentação ele viu a Fada na plateia, mas ao chamar por ela, soltou um zurro e foi chicoteado pelo treinador. Quando a procurou novamente, ela havia desaparecido e a plateia aguardava o seu número de saltar por entre argolas, mas ele tropeçou e ficou manco, sendo revendido para um homem que usaria a sua pele para fazer um tambor. O homem amarrou uma pedra ao pescoço do burro e o lançou ao mar para que ele morresse, mas ao puxá-lo encontrou um boneco em seu lugar, pois os peixes, ao comerem suas orelhas, seu rabo, sua pele e sua carne, o libertaram. Pinóquio saltou pelo mar e nadou até ser engolido pela Baleia, embora uma cabritinha azul (a Fada) tenha tentado salvá-lo, estendendo-lhe as patas de cima de um rochedo. Dentro da Baleia Pinóquio encontrou seu pai, que havia sido engolido dois anos antes e, juntos, fugiram pela boca da Baleia quando esta adormeceu. Pinóquio lançou-se na água e nadou com Gepeto agarrado aos seus ombros. Já em terra firme, encontraram o Gato, que tinha ficado cego, e a Raposa, que ficou com um lado paralisado, pedindo esmolas. Pinóquio se recusou a ajudá-los, dizendo que se estavam pobres mereciam isso. Chegaram a uma cabana e foram recebidos pelo Grilo Falante, que havia ganhado a casa da cabra azul (a Fada, que havia partido pensando que nunca mais encontraria o boneco). Pinóquio saiu em busca de um copo de leite para o seu pai, que estava muito fraco, aceitando trabalhar na cisterna da horta de um lavrador em troca do leite, pois o

burrinho que fazia o serviço para o homem estava morrendo. Pinóquio quis ver o burrinho e constatou que se tratava de Pávio, que morreu minutos depois. O boneco levou o leite para o seu pai e a partir daquele dia trabalhou por cinco meses em troca de um copo de leite por dia para Gepeto. Aprendeu a fazer cestos e aumentou seu ordenado, exercitando também a leitura e a escrita. Um dia, ao sair para comprar roupas novas, encontrou-se com uma lesma que disse que a Fada estava hospitalizada e sem dinheiro para se alimentar. Pinóquio deu todo o dinheiro que possuía para que fosse levado à Fada e em seguida aumentou o ritmo de trabalho diário para que pudesse mantê-la.

Depois de trabalhar bastante e até muito tarde, ele adormeceu e sonhou com a Fada a beijá-lo. Quando acordou, viu que havia se transformado em um menino de verdade, com roupas novas e com dinheiro no bolso (o dinheiro restituído pela Fada). Gepeto estava curado e tudo isso se devia aos méritos e às virtudes de Pinóquio. Este, depois de se transformar em menino, viu um boneco de madeira apoiado em uma cadeira e fez o seguinte comentário, com que se encerra a história: “Como eu era ridículo quando eu era um boneco! E como eu estou contente de ter me tornado agora um bom menino!” (COLLODI, 2004, p. 201).

## PINÓQUIO: DA NATUREZA SELVAGEM AO HOMEM CIVILIZADO

A infância representada no conto pelo personagem Pinóquio ocupa, de um lado, o lugar do selvagem como Outro da ciência moderna: “A infância corporifica [...] dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 18-19), e de outro lado o lugar da natureza enquanto alteridade do saber dominante, posto ser de um tronco de madeira que surge o boneco

enquanto protótipo de menino, tal como um embrião humano, em princípio tão semelhante aos embriões de outras espécies da natureza, que se torna feto e posteriormente recém-nato ao vir ao mundo como protótipo de ser humano, ainda sem as vestes e comportamentos humanos que o transformarão em um homem civilizado. Zilberman (2003, p. 19) afirma ainda ser “[...] a natureza o âmbito preferencial da criança; não apenas seu hábitat mais adequado, como aquele que abriga o modo mesmo como a infância é concebida. [...] tal faixa etária corporifica o não-contaminado da natureza, com o qual se identifica. [...]”. A criança, nessa situação, tal como o boneco Pinóquio ao ser criado por Gepeto, ainda não está preparada para a vida (leia-se: para a vida adulta), e apenas o estará por meio dos estudos, da escola: “[...] traço de união entre os meninos e o mundo [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 40).

A imagem da criança como retratada em Pinóquio, é, portanto, contraditória, pois

[...] o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança, [...] reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos [...], transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a estas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem e temem eles próprios tornarem-se, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se. (CHARLOT, 1983, p. 108-109)

Por um lado, a criança idealizada pode vir a tornar-se civilizada caso assimile os valores e a concepção de mundo do discurso do paradigma dominante propagado pela escola, instrumento disciplinar e de manutenção do saber moderno, tornando-se a criança, ao submeter-se a essa disciplina e a essa ordem, o futuro homem em potencial que os adultos idealizam para a infância. Pinóquio, em um dos momentos nos quais revela a intenção de vir a tornar-se um homem, escuta as recomendações da Fada:

[...] você vai se tornar se souber merecer isso [...] [se] acostumar-se a ser um bom menino [...] As crianças boas são obedientes [...] têm amor pelo estudo e pelo trabalho [...] dizem sempre a verdade [...] vão para a escola com satisfação [...]. A partir de amanhã [...] você vai começar indo para a escola. [...] Depois vai escolher uma arte ou profissão [...] (COLLODI, 2004, p. 119-121)

Por outro lado, a criança pode vir a manter-se no lugar reservado à alteridade do saber dominante ao esquivar-se da escola e do trabalho, como pretende Pinóquio na continuidade do diálogo anterior com a Fada: “Mas eu não quero ter nem uma arte nem uma profissão [...] Porque trabalhar me cansa.” (COLLODI, 2004, p. 121). Um dos espaços da exclusão, da exterioridade, destinado aos que se tornam alheios a essa ordem moderna é anunciado em seguida pela Fada: “[...] aqueles que falam assim acabam quase sempre na cadeia ou no hospital. [...] O ócio é uma doença muito feia, e é preciso curá-la logo, desde criança, se não, quando formos grandes, não se cura mais.” (COLLODI, 2004, p. 121). Esse diálogo se assemelha à conversa ocorrida no início da história, quando Pinóquio afirma que não tem vontade de estudar e que deseja seguir a profissão de comer, beber, dormir e se divertir, levando “uma vida de vagabundo”, e o Grilo Falante lhe diz que “[...] todos aqueles que têm essa profissão terminam quase sempre no hospital ou na cadeia [...]” (COLLODI, 2004, p. 32). Portanto, o conto reafirma que aqueles que não passam pela escola ou



que não assumem um trabalho acabam no hospital ou na cadeia, pois é nos estabelecimentos de ensino que se faz possível “[...] caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 158), e é na escola e nas demais instituições disciplinares (quartéis, hospitais, prisões) que se faz possível tornar os seus os “corpos dóceis” e disciplinados.

Outro detalhe a ser destacado é o fato de Pinóquio ser constantemente vigiado pelo Grilo Falante, pelos diversos animais que assumem a fala do Grilo (entre eles um vaga-lume e uma marmota), pela Fada em suas diversas representações (menina, cabra, mulher), pelos policiais e pelos médicos (um corvo, uma coruja e o próprio Grilo). O panóptico moderno examina a todo o tempo o boneco e o reconduz a cada instante por meio de mecanismos de coerção, de punição, de exame, de sanção e de gratificação ao saber dominante escolar para que ele não tenha como destino uma cadeia ou um hospital (outras versões do mecanismo panóptico que a todos vigia e examina). Portanto, o panóptico moderno é, ao mesmo tempo, segundo Foucault (1987, p. 185) “[...] um poder direto e físico que os homens exercem uns sobre os outros [...]” e uma tecnologia política “[...] polivalente em suas aplicações: serve para emendar prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos” (FOUCAULT, 1987, p. 170).

Assim, resta ainda àqueles que em certo nível se tornam alheios ao saber moderno, por não terem frequentado as escolas ou por não terem um trabalho, o lugar do selvagem a ser domado, como afirma uma marmota que “tenta consolar” Pinóquio ao ver que este está se transformando em um burro: “[...] está escrito nos decretos da sabedoria que todas as crianças preguiçosas que, não gostando de livros, de escola e de professores, passam os seus dias como bobos em jogos e diversões, têm que acabar, cedo ou tarde, transformando-se em pequenos burros.” (COLLODI, 2004, p. 164). Se a doença chamada

“febre do burro” anunciada pela marmota se instaura em determinados indivíduos da nossa sociedade moderna, não podendo encontrar cura na idade adulta, como preconiza a Fada, resta aos acometidos e condenados a essa síndrome serem posicionados no lugar destinado ao selvagem enquanto alteridade do homem civilizado, seja em um hospital, seja em uma prisão, seja em um manicômio, seja na marginalidade nas ruas ou na realização de trabalhos subalternizados; sejam eles colonizados, proletários, favelados, mendigos. O domador de burros, que compra o burro Pinóquio e lhe ensina a dançar e a saltar, destaca ao apresentá-lo ao público:

Meus respeitáveis ouvintes! Não estaria aqui lhes dizendo mentira sobre as dificuldades por mim frentadas [sic] para compreender e subjugar este mamífero, enquanto pastava livremente, de montanha em montanha, nas planícies das regiões tórridas. Observem, por favor, quanta selvageria transborda dos seus olhos. Tendo, assim, resultados idos [sic] todos os meios para domesticá-lo à vida dos quadrúpedes civilizados, tive que recorrer muitas vezes ao afável dialeto do chicote. Entretanto, toda a minha gentileza, em vez de tornar-me benquisto por ele, arruinou ainda mais o seu ânimo. Eu, porém, seguindo o sistema de Gales, encontrei na sua cabeça uma pequena cartilagem óssea, que a própria faculdade médica de Paris reconhece ser o bulbo regenerador dos cabelos e da dança pírrica. E, por isso, eu quis amestrá-lo na dança, e nos relativos saltos com argola, e dos barris forrados de papel. Admirem-no e, depois, julguem-no! (COLLODI, 2004, p. 173)

Destino semelhante encontra grande parcela dos cidadãos excluídos pela lógica de mercado do contrato social. Zilberman (2003, p. 42) afirma que com relação ao proletariado, ao contrário do que ocorre com a criança burguesa, “[...] a preservação da criança visa à formação e manutenção de um contingente obreiro disponível [...]”, efetivando-se, também dessa maneira, o fascismo social que segrega

determinados segmentos às zonas selvagens enquanto aos mais abastados a preservação dos infantes e a sua educação os destinam às zonas civilizadas.

Por fim, Pinóquio, ao tornar-se um menino e receber roupa nova e dinheiro no bolso, após trabalhar e estudar com afinco, afirma “Como eu era ridículo quando era um boneco! E como estou contente de ter me tornado agora um bom menino!” (COLLODI, 2004, p. 201). A infância é, portanto, negada enquanto espaço de emergência de saberes outros, ausentes no presente contraído e mesmo exterminado da faixa etária infantil, a qual é relegada a mero lugar de fase preparatória para um futuro expandido e previsível (a vida adulta), seja na forma da aceitação plena do indivíduo civilizado, situando-o nas zonas civilizadas, seja na exclusão dele por meio da subalternização de seus saberes e fazeres ou da sua reclusão em hospitais, hospícios, penitenciárias, guetos, aldeias, colônias, classes proletárias, segregando-o nas zonas selvagens. Uma enorme parcela da população do globo é banida, dessa forma, desde a mais tenra infância até o fim de suas vidas, ao lugar da alteridade do saber moderno, do paradigma dominante.

Deleuze (1988, p. 161) em seu livro intitulado *Foucault*, afirma que

[...] exilar, enquadrar são a princípio funções de exterioridade, que os dispositivos de internamento apenas efetuam, formalizam, organizam. A prisão enquanto segmentaridade rígida (celular) remete a uma função flexível e móvel, a uma circulação controlada, a toda uma rede que atravessa também os meios livres e pode aprender a sobreviver sem a prisão. [...] o internamento remete a um lado de fora, e o que está fechado é o “lado de fora”. É “no” lado de fora, ou por exclusão, que os agenciamentos internam, tanto em relação à interioridade psíquica quanto no internamento físico (grifos nossos).

Portanto, o “lado de fora” do mundo moderno civilizado ao qual são destinados os indivíduos situados na alteridade do saber dominante é representado tanto pela escola quanto pela prisão e pelos hospitais, pelo País Pega-Trouxas, pelo País das Brincadeiras, pela mendicância e marginalidade do Gato e da Raposa e pelo destino de Pávio, que morre de tanto trabalhar por não ter frequentado a escola. O espaço da alteridade do Ocidente, ocupado no conto prioritariamente pelo personagem Pinóquio e pelos representantes do estado de natureza, habitantes das zonas selvagens que o assediam, é vigiado pelos olhos, atentos aos detalhes, do panóptico moderno representado pelos policiais, guardas e guardiões que buscam conduzi-lo à civilização enquanto é tempo, enquanto dura a sua infância, enquanto ele ainda não se perdeu, protegendo-o assim nas zonas civilizadas, nas ilhas de inclusão, para que Pinóquio, com os poucos incluídos pela “democracia” do contrato social, esteja a salvo das zonas selvagens, dos arquipélagos de exclusão criados pelo fascismo social, aos quais é relegado um enorme contingente da população do planeta.

Longe de esgotarmos esse instigante debate, pudemos perceber, por meio deste trabalho que se propôs a efetivar uma análise do conto moderno *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi (2004[1883]), com base na crítica ao paradigma dominante de Sousa Santos (2008), o quanto o selvagem e a natureza, enquanto lugares da alteridade do Ocidente, encontram-se representados na infância personificada no personagem principal desse conto, e o quanto o discurso hegemônico do saber dominante é propagado pela escola, mecanismo disciplinar que se propõe a retirar Pinóquio do estado natural e das zonas selvagens e o inserir nas zonas civilizadas.

A pesquisa bibliográfica possibilitou-nos uma conceituação da alteridade do Ocidente, do contrato social e do fascismo social a partir de Sousa Santos (2008), dos mecanismos disciplinares vinculados ao saber e ao poder modernos, com base em Foucault (1968, 1987), assim como a contextualização do conto com relação aos elementos históricos e sociais vinculados às instituições: infância, escola e

literatura infantil, fundamentada em Zilberman (2003) e Áries (1981). As categorias levantadas a partir da nossa pesquisa bibliográfica permitiram a análise do conto vinculando-o aos seus aspectos discursivo, social e histórico, levando-nos a uma melhor compreensão dessa via de perpetuação da segregação social e de subalternização de saberes e fazeres outros que, por intermédio da educação, vem sendo propagada e perpetuada por meio da literatura infantil e da escola, e nos vem sendo transmitida desde a mais tenra infância.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Paulinas, 2004.

COLLODI, C. [1883]. **Le avventure di Pinocchio**: storia di un burattino. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 2001.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugalia Editora, 1968

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SOUSA SANTOS, B. de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

# *Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?*

*Gabriela Rodella de Oliveira*<sup>43</sup>

*Neide Luzia de Rezende*<sup>44</sup>

Sabemos que as mudanças propostas para a disciplina de língua portuguesa no Brasil nos últimos 20 anos foram profundas. Contribuíram para isso pesquisas desenvolvidas no âmbito da academia, sobretudo na área de Linguística, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição e execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ambos em nível do governo federal, a atuação de entidades vinculadas ao ensino, como as associações e sindicatos etc.

Essa guinada teve nos seus primórdios grande impulso da sociolinguística, cuja atuação incidiu principalmente na batalha contra o estigma que recaía sobre os mais pobres, em geral considerados falantes de uma variante desprestigiada, de modo a inserir as variantes

---

43 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora na Universidade Federal do Sul da Bahia..

44 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na qual é professora.

linguísticas no conjunto que dá contorno às teorias voltadas para o ensino. Tal opção teórica — e política — teve como consequência, entre outras coisas, a proposição de uma reflexão crítica sobre a hegemonia do ensino gramatical oferecido nas escolas (PIETRI, 2003) ao mesmo tempo que circulavam também teorias acerca do ensino de literatura, principalmente em decorrência das novas teorias sobre a recepção, como as de Hans Robert Jaus, Wolfgang Iser e Michel de Certeau, disseminadas entre nós ao longo da década de 1980.

Entretanto, como se constata ao longo do tempo, seja por meio de pesquisas acadêmicas (NEVES, 2003) como de informações colhidas em relatórios de estágio<sup>45</sup>, a atualização do ensino tendo em vista esses novos paradigmas ainda está longe de ser uma realidade, uma vez que o ensino da gramática normativa parece persistir no horizonte de grande parte dos professores que nesse sistema introduzem as novas orientações que lhes chegam, o que decerto gera híbridos (como uso do texto, mas com gramática à parte). Isso também tem ocorrido com o ensino de literatura, ainda que nessa área os paradigmas teóricos que dão suporte às propostas de mudanças sejam menos visíveis.

Como mostra Alice Vieira (2008), ao comentar as orientações para o ensino de literatura nos *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa*, voltado para o 2º. Grau, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1978, observa-se ali uma significativa mudança em relação ao programa anterior, de 1965, uma vez que em lugar de um conteúdo estritamente centrado na história da literatura, o novo documento propunha um outro “momento”, no qual haveria a “leitura e estudo dos textos literários”. Entretanto, o paradigma da história literária era muito forte e, segundo a autora, “o fato é que a maioria dos professores, em São Paulo, continuou a

---

45 Baseamo-nos nos relatórios de estágio dos alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ministrada na Faculdade de Educação da USP, nas turmas da professora Neide Luzia de Rezende.



trabalhar com o ensino de língua e de literatura, seguindo os livros didáticos” (VIEIRA, 2008, p. 447). Desse modo, observa-se uma correspondência com o que ocorreu com o ensino de língua, em que uma “cultura escolar” dominante absorve e transmuta o novo.

Em 2006, por meio da publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), do Ministério da Educação (MEC), a literatura passaria a contar com orientações específicas, as quais incluiriam aspectos de teorias da recepção, já vislumbrados no documento de 1978, de São Paulo, e que culminariam no documento oficial do MEC na defesa da leitura literária, com ênfase, portanto, no polo do leitor como instância privilegiada da literatura, com o autor e o texto.

As OCNEM destacaram o papel fundamental dos professores na seleção dos textos a serem mobilizados em sala de aula, a necessidade de *qualidade estética* e diversidade do *corpus*. Tais proposições partem do pressuposto de que os textos serão lidos e instrumentalizados, com vistas à formação de *leitores literários* — entendidos no sentido que Umberto Eco atribui ao *leitor crítico* (ECO, 1989 *apud* BRASIL, 2006, p. 68), e que se aproxima da concepção de formação de um *sujeito leitor*, proposta por diversos pesquisadores franceses da atualidade (VERRIER, 2007; ROUXEL, 2004; JOUVE, 2004; BAUDELLOT; CARTIER, 1998). Tais orientações, no entanto, a exemplo do que ocorre com o ensino de língua, tampouco sedimentaram por ora práticas orientadas por esses novos paradigmas, no mais das vezes instituindo híbridos decorrentes dessas propostas apropriadas segundo o velho sistema da história da literatura, perpetuado pelos manuais didáticos<sup>46</sup>.

---

46 O ensino secundário brasileiro surgiu com a instalação de escolas jesuítas encarregadas da preparação da população branca para o curso universitário português. Nesse modelo de educação, fundamentado em uma concepção humanista, a literatura era vista como “posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio” (ZILBERMAN, 1988, [s.p.]) e como um “conjunto de modelos estéticos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, [s.p.]) necessários para unir os sujeitos que a ele tivessem acesso, diferenciando-os e distinguindo-os dos demais. Na segunda metade do século XIX, o conceito de literatura como conjunto de

Pesquisas de campo realizadas com professores do ensino secundário ou colegial nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (VIEIRA, 1988; LEAHY-DIOS, 1995) confirmam como nas últimas décadas do século XX os professores brasileiros continuavam optando pelo tradicional ensino de história da literatura — privilegiando o estudo de dados sobre a biografia dos autores e o contexto socio-histórico dos movimentos literários —, organizado a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de certo cânone escolar estabelecido. Tais pesquisas descrevem ainda que essa opção tinha como consequência a ausência de propostas de leitura de textos mais longos e a inexistência de um trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos das obras, conjunto que compunha um ensino que não favoreceria a constituição de sujeitos leitores literários, segundo as pesquisadoras.

Tendo em vista as considerações tecidas, buscamos compreender, em pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2005 e 2008<sup>47</sup>, quais são

---

modelos ainda persistia, embora não se tratasse mais dos modelos estéticos da “concepção clássica”, mas sim de “monumentos definidores das particularidades de uma língua e, de regra, de uma nacionalidade” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, [s.p.]). Seguindo e aprofundando esse movimento, em fins do século XIX, José Veríssimo, jornalista, escritor, republicano e nacionalista, passaria a defender a presença de obras brasileiras no *livro de leitura*, antologia de trechos de obras literárias usada para o ensino de literatura (LAJOLO, 1982). Dessa maneira, entrava para o currículo a disciplina de “História da literatura nacional”, cuja cronologia consta das coleções didáticas até hoje.

47 Em pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2008), foi possível constatar que a grande maioria dos docentes da escola pública era oriunda de famílias de origem com baixos níveis de escolarização (70% desses professores tinham pais e mães sem escolaridade nenhuma ou com escolaridade até o EF I), tendo tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças (66% dos professores relataram que seus pais não eram leitores ou que eram leitores esporádicos e grande parte relatou que não havia livros de literatura adulta nas casas de suas infâncias), sendo ainda os primeiros de suas famílias a concluir uma escolarização de longa duração. Tal escolarização, no entanto, pareceu constituir uma formação precária

as relações entre a formação escolar de docentes do ensino médio da rede pública paulistana, seu *habitus*<sup>48</sup> de leitura e sua prática de ensino de literatura. Neste artigo enfocaremos nas questões relativas especificamente à prática de ensino tanto no que diz respeito ao resultado obtido mediante respostas de 87 professores a um questionário com perguntas abertas, como no que se refere a dois docentes que participaram da pesquisa por meio de entrevistas não estruturadas.

---

para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos (90% desses professores cursaram o ensino básico em escola pública; 87% desses docentes cursaram o ensino superior em instituição particular; 65% dos professores cursaram o ensino superior no período noturno). Submetidos a longas jornadas de trabalho, o que lhes deixa pouco tempo para o lazer, a baixos rendimentos e a péssimos cursos de formação continuada, os docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornar sujeitos de suas leituras. Como no caso de Éder, o contato com a literatura, em função de sua formação e de sua profissão, parece ficar restrito aos clássicos escolares, a conteúdos relativos a sua prática de ensino e ao sabor do mercado, ou seja, os próprios professores não chegam a se tornar sujeitos leitores literários (78% apontaram os *clássicos escolares* entre suas leituras marcantes ou recentes; grande parte indicou também a leitura de um *best-seller* como último livro lido ou como livro que gostaria de ler, sendo que entre os autores citados como preferências estiveram presentes Paulo Coelho, Dan Brown e Augusto Cury).

48 Utilizamos aqui o conceito de Pierre Bourdieu. Segundo o sociólogo, o conceito de *habitus* define um sistema de disposições éticas e estéticas por meio das quais a história se encarna nos corpos. Dessa maneira, o conceito abarca um movimento de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”, significando que o “corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes” (BOURDIEU, 1988, [s.p.]). Dessa perspectiva, o *habitus* é portanto “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social” (WACQUANT, 19--).

## ENSINO DE LITERATURA, UMA PRÁTICA

Analisando as respostas dos professores sobre sua prática de ensino, evidencia-se a abordagem da literatura mediante a história da literatura: exposição sobre a vida do autor, o contexto em que ele viveu e o estilo de época a que pertenceu; em seguida a leitura de fragmentos de seus textos, contos, crônicas ou poemas; esse tipo de aula é corrente no atual ensino médio da rede estadual paulistana. Nessa moldura, constituem práticas habituais a demanda por parte dos professores de leituras que pontuem mudanças do modo de pensar ou a solicitação, como dever de casa, de um trabalho a partir de um panorama geral da história da literatura, as características da época, o momento histórico. Supõe-se que tais atividades podem prescindir da leitura do texto literário e da análise de suas peculiaridades formais e concentrar-se no entorno da obra. Tal suposição se confirma quando os professores explicitam que realizam “aulas expositivas” sobre “o assunto” literatura, em que se pode inferir que o estudo é baseado em grande parte na apresentação das correntes e estilos literários. Esse tipo de ensino parece vigorar mesmo que os professores identifiquem resistência de seus alunos à proposta, como fica claro na enunciação de um dos docentes: “Os alunos não querem ler os clássicos, acham maçante buscar características dos períodos literários nos textos”. Aparece também na resposta dos professores, a preocupação com o vestibular, e o objetivo de desenvolver um trabalho com os livros selecionados por esses exames, tendo sido ressaltada como positiva a existência das listas, por constituírem um estímulo à leitura de determinadas obras<sup>49</sup>.

---

49 Em mesa-redonda no III Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – Literatura e Escola: Formação de Professores, realizado em outubro de 2004, na FEUSP, Maria Thereza Fraga Rocco afirmou, como vice-presidente da Fuvest na época, que chegava a receber pedidos de diretores de escolas para que não extinguisse a lista de livros de leitura obrigatória a partir dos quais a prova de

É compreensível que os professores, na maioria primeiros sujeitos de suas famílias de origem a concluírem um ensino de longa duração, cujo contato com a leitura literária se deu fundamentalmente por meio da escola e que, provavelmente, tiveram acesso à literatura mediante uma cronologia que apresentava características de conteúdo e estilísticas, tendam a ensiná-la a seus alunos da maneira como a aprenderam. Como observa Pierre Bourdieu, “a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega as marcas da condição da aquisição” e, ainda, “a ordem de aquisição tende a aparecer como solidária da cultura adquirida” (BOURDIEU, 2005, p. 214). Essa condição faz com que, “embora não haja qualquer vínculo necessário entre um determinado conteúdo e um certo tipo de transmissão, aqueles que puderam adquiri-los em conjunto tendem a considerá-los indissociáveis” (BOURDIEU, 2005, p. 219). Ou seja, a ordem imposta pela escola à cultura transmitida, que tem relação com as rotinas escolares e com as necessidades pedagógicas, tende a impor-se como necessária aos que adquirem uma cultura segundo tal ordem.

Assim, na transposição didática operada sobre a literatura para que ela se transforme em uma disciplina escolar, parece ser tradicional uma organização de aula que pressuponha operações de classificação e hierarquização dos conteúdos<sup>50</sup> e que permita ao professor cons-

---

literatura do exame era elaborada. Segundo ela, os diretores e as escolas de maneira geral acham importante a existência de tais listas para estimular os alunos a ler.

50 Falando especificamente sobre a transposição didática da literatura efetuada pela escola, Bourdieu (2005, p. 215) analisa do ponto de vista da estrutura necessária à transmissão metódica: “[...] encarregada de comunicar estes princípios de organização, a escola deve ela mesma organizar-se com vistas a cumprir esta função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar uma transmissão metódica. Assim, cada vez que a literatura torna-se uma disciplina escolar – como, por exemplo, no caso dos sofistas ou da Idade Média – constata-se o surgimento da preocupação de classificar, quase sempre mediante gêneros e autores, de estabelecer hierarquias e distinguir na massa das obras os

truir uma progressão para seu trabalho, além de lhe dar subsídios para avaliá-lo. Como observa Geraldi ao analisar a função reprodutora da escola e do professor na era do desenvolvimento tecnológico,

[...] não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer os exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido. (GERALDI, 2002, p. 92)

O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar a literatura dessa maneira. Quando afirmam tratar em aula dos “textos ou trechos clássicos”, quando selecionam “textos e autores para trabalhar com as características, contexto sócio-histórico”, ou quando escolhem “um determinado movimento literário para ressaltar os escritores daquele movimento”, é a esse ensino que os docentes se remetem. E essa organização continua sendo adotada apesar da percepção do fraco resultado obtido, detectado na falta contundente de interesse por parte dos estudantes.

Contudo, dentro dessa prática engessada, surgem indícios de mudança. Ainda que a história da literatura apareça com muita frequência nas respostas dos professores, ao lado dela aparece também a necessidade de se tecerem “ganchos para a realidade”, de associações da “literatura clássica” à “contemporaneidade”, da busca de uma “*sincronicidade* entre passado e presente” (GERALDI, 2002), enunciados que identificam como um ganho para o ensino de literatura a possibilidade de relacionar os textos literários a textos da vida “atual”.

---

‘clássicos’, dignos de serem conservados pela transmissão escolar. As antologias e os manuais constituem o gênero por excelência das obras subordinadas à função de valoração e ordenação que cabe à escola”.

Muitos professores apresentam um discurso que aponta nessa direção, o que por vezes nomeiam como um esforço de “contextualização” e que tem relação com outra questão: nas enunciações dos docentes, a literatura é constantemente identificada a textos “antigos” ou adjetivada como “clássica”, algo que pertence ao “campo do passado”, produzida em “épocas longínquas”. A distância entre o “passado”, de que supostamente a literatura é porta-voz, e a premência da vida cotidiana dos estudantes parece gerar, no entendimento dos professores, uma profunda falta de interesse pela disciplina, além de ter relação direta com a desvalorização dessa arte, acusada pelos docentes de não conseguir mais “cativar” seus leitores<sup>51</sup>. Tal situação leva os professores de português a identificarem no ensino de literatura uma falta de utilidade, uma ausência de objetivo. E em defesa de sua prática docente, resta-lhes construir um sentido para o ensino de seu conteúdo por meio de “ganchos”, “atualizações” e “aproximações” da literatura com a vida cotidiana de seus alunos.

A busca por essa “contextualização” do cânone literário revela, portanto, a preocupação do professor com a recepção do texto trabalhado em sala de aula. Essa procura pode ser resultado da circulação, que já ocorre há algum tempo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000), que leva em conta justamente a contextualização do conhecimento. Segundo Alice Vieira (2008), essa contextualização é proposta em três níveis: o sincrônico, o diacrônico e o

---

51 Bourdieu (2003, p. 82) afirma que porque “pertence à ordem do sagrado e do separado, a cultura legítima sempre se anuncia por intermédio de todo um aparato de distanciamento de que a solenidade de museu é um exemplo”. Nesse sentido, a literatura clássica ensinada na escola poderia ser entendida como pertencente a essa ordem do sagrado, o que a distanciaria do aluno e de suas premissas cotidianas. Entretanto, cremos que valeria a pena chamar a atenção também sobre a seleção das obras literárias e sua ordem de apresentação nos cursos de ensino médio, que parecem contribuir para a criação de uma resistência por parte dos alunos.

da recepção atual do objeto de estudo<sup>52</sup>. No discurso dos professores, essa palavra aparece relacionada na maioria das vezes à recepção atual do texto literário. É nesse sentido que eles buscam aproximar seus alunos de um “mundo distante”, presente nos “clássicos” da literatura, por meio do emprego do que denominam de “recursos”. Entre as estratégias de contextualização são apontados o possível trabalho interdisciplinar entre literatura, artes e história, o trabalho com “pesquisas” e “visitas com exploração de campo”, a comparação dos textos literários com outros mais “atuais”, de diferentes gêneros, o uso de “recursos visuais e teóricos simultaneamente” e a assistência a “filmes recentes” e a “peças de teatro”. Uma das professoras afirmou, por exemplo, que procurava apresentar a literatura como “se contasse uma história simples”, o que parece indicar um esforço de simplificação e dessacralização do texto literário, na tentativa de aproximá-lo dos alunos. Nesse mesmo sentido pode ser compreendida a opção dos professores por trabalhar com textos curtos em suas aulas, já que identificam nos estudantes dificuldades na leitura de textos longos<sup>53</sup>, o que os afastaria da leitura.

---

52 Alice Vieira (2008, [s.p.], grifos da autora) entende que a proposta de “contextualização” presente nos PCNs pode acontecer em três níveis: “1. A contextualização *sincrônica* analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?; 2. A contextualização *diacrônica* considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela idéia, aquela teoria, se inscreve na História da Cultura, da Arte e das Idéias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria? 3. Por fim, não se pode ignorar a contextualização de um objeto qualquer no quadro da sua *recepção atual*: como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado?”.

53 Rocco (1981) também já indicava tal tendência dos professores em meados da década de 1970.



Nas respostas dos docentes chamou a atenção ainda o fato de somente dois deles terem se referido ao desenvolvimento do hábito da leitura como um objetivo a ser alcançado dentro da sala de aula. Em uma das declarações — “eu tento *instigá-los* a ler, conto uma parte ou capítulo, deixo-os bem curiosos, assim alguns tomam *gosto* pela leitura, vão atrás” e “procuro *envolvê-los* [...]. Leio para os meus alunos em voz alta, sempre!” (grifos nossos) —, os verbos *instigar* e *envolver* explicitam o desejo de seduzir, de levar os alunos a ler, questão que efetivamente, segundo cremos, precisa ser encarada como prioritária quando se trata do ensino de literatura nas atuais circunstâncias. O desenvolvimento do gosto pela leitura, possível somente se o sujeito já adquiriu as disposições necessárias ao hábito de ler, também aparece no discurso de um terceiro professor, quando ele afirma que vive “frisando a importância da *leitura por si só*” (grifos nossos). A afirmação parece indicar uma concepção de leitura que não *sirva* a outros propósitos nem tenha uma utilidade imediata — passar no vestibular, por exemplo —, mas que valha por si mesma, pelo prazer que possa gerar ao leitor, que seja uma leitura literária “desinteressada” das urgências da vida cotidiana.

A questão que parece se impor então seria: como levar os alunos à aquisição das disposições necessárias a uma leitura literária? Se por um lado, *frisar* a importância da “leitura por si só” pode não ter a eficácia necessária para levá-los a ler, talvez aguçar sua curiosidade com relação ao enredo de determinados romances ou contos e ler em voz alta para os estudantes sejam atitudes que possam trazer resultados. Essa foi uma das questões para as quais procuramos respostas por meio da análise das entrevistas, realizadas na segunda fase da pesquisa, sobre a qual discorreremos a seguir.

## ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA, OUTRA PRÁTICA

Em contraposição a esse perfil do professor paulistano, apresentamos a seguir duas histórias de formação de leitores de docentes que nos

concederam longas entrevistas, falando sobre seus hábitos de leitura e suas práticas de ensino de literatura. Por meio desses depoimentos, foi possível identificar traços comuns em sujeitos que, apesar de terem enfrentado condições precárias no que diz respeito à formação escolar, tornaram-se leitores literários autônomos, condição que lhes deu a possibilidade de exercer a docência de modo pessoal e de formar alunos que poderão tornar-se, também eles, leitores literários<sup>54</sup>.

Cristiano, 26 anos, em 2007, então há nove anos dando aulas na rede estadual, estava cursando mestrado na faculdade de Letras da PUC-SP, onde desenvolvia pesquisa sobre Cruz e Souza, quando nos concedeu a entrevista para a pesquisa. Filho de mãe costureira e pai cobrador de ônibus que chegaram a cursar parte do ensino fundamental II, ele fez todo o ensino básico em escola pública e frequentou o curso noturno da Universidade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, instituição particular por ele considerada fraca.

Em sua formação como leitor, Cristiano destacou o papel de sua mãe. Segundo ele, o estímulo dela, dado de forma “lúdica” com a compra de jogos educativos de letras, quadrinhos e números da revista *Pais e Filhos*, foi fundamental para sua trajetória. Na escola, até a sexta série do fundamental II, Cristiano só se lembra da leitura da cartilha *Caminho suave*. Mas a partir da sétima série, quando mudou de escola e de professora, passou a ler clássicos adaptados da série *Reencontros* (editora Scipione) e teve o que chamou de “entrada na literatura”, por intermédio da leitura de *O retrato de Dorian Gray*, *Otelo*, *O médico e o monstro* e *Cândido* — lidos, a princípio, sob o peso da obrigação escolar e familiar. Mais tarde, já no primeiro ano do ensino médio, teve o que chamou de seu “encontro com a poesia”, quando começou a ler Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, e aprendeu a valorizar esse gênero literário. A descoberta de que a poesia não era exclusivamente dirigida ao público feminino

---

54 Descrição pormenorizada dos dados coletados nessa segunda etapa da pesquisa pode ser conferida em Oliveira (2008).

(“coisa de mulherzinha”), uma coisa “romântica”, na acepção pejorativa do termo, mas sim que poderia tocar em aspectos cruciais da vida humana, foi determinante para as futuras escolhas de Cristiano. A fim de se preparar para o exame do vestibular, ele leu as dez obras selecionadas pela Fuvest-SP, em exemplares “novos”, de “boa qualidade”, comprados pelo pai — investimento ao qual Cristiano sentiu necessidade premente de corresponder.

Ao começar a dar aulas, influenciado por seu primeiro diretor, na época doutorando pela PUC-SP, para quem o ensino médio era o lugar do ensino de literatura, passou a trabalhar com os alunos os livros que haviam despertado nele mesmo o gosto pela leitura literária, movimento do qual é plenamente consciente. Afirmando usar a história da literatura como uma “espinha dorsal”, Cristiano diz priorizar em suas aulas a leitura aprofundada das obras, trabalhando no segundo ano autores estrangeiros do século XIX pelos quais é apaixonado (Oscar Wilde, Goethe, Baudelaire, Mallarmé) e buscando um diálogo constante com os autores brasileiros da época, no que poderia ser entendido como um estudo comparativo. Nessa perspectiva, a literatura é tratada, acima de tudo, como um fenômeno artístico, uma experiência estética a partir da qual é possível refletir sobre a cultura e tecer associações. Em razão de trabalhar tanto a gramática como a produção de textos a partir da leitura de trechos de obras literárias, Cristiano recebe cobranças dos pais dos alunos, críticas dos colegas professores e, por vezes, provoca reações violentas nos alunos. No entanto, no esforço de construção de um sentido para a vida e para sua atuação como professor, ele conclui: “A grande coisa do Pessoa é de que a literatura fosse uma semente civilizatória... A resposta para mim está aí, está no Pessoa. A poesia deveria ser pelo menos uma semente de civilização”.

Solteira, 44 anos em 2007, morando sozinha, órfã de pai e mãe, negra e “grande”, à época da entrevista, Antônia dava aulas no ensino médio da rede estadual e no ensino fundamental (EJA) da rede municipal no bairro de periferia do Perus, Zona Norte da capital paulista,

há cinco anos. Quando perguntamos se ela havia começado a ler por conta própria, respondeu que sempre havia gostado de ler, acrescentando que sua madrinha era professora e que ela teve acesso a livros quando criança. Sobre suas leituras de adolescente, ela comentou que lia José de Alencar, mesmo com dificuldades para entendê-lo. Disse ainda que primeiro aprendeu a gostar de ler “sem saber do nome *literatura*”. Tendo frequentado o ensino básico em escola pública, decidiu-se por um curso técnico em contabilidade e processamento no nível médio, o que lhe garantiu independência e liberdade para seguir para um curso em uma faculdade. Quando chegou ao curso de Letras da FFLCH na USP, o fez conscientemente, depois de adulta, e movida pelo gosto pela leitura.

No momento da entrevista, a professora estava relendo *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, *O livreiro de Cabul*, de Asne Seierstad, “voltava” constantemente a Caio Fernando Abreu — seu autor favorito — e lia também alguma poesia. Além dessas referências, Antônia disse gostar muito de contos e destacou como seu livro preferido *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, que ela lê “sempre”. Ao longo dos anos, adquiriu um hábito que nomeou como “leitura paralela” e que consiste em ler concomitantemente mais de um livro. Antônia desenvolveu também o hábito de reler muitas vezes o mesmo livro, procedendo do mesmo modo com seus filmes prediletos. Tais hábitos indicam que Antônia tem com a literatura e com o cinema uma relação de intimidade, que parece ter sido consolidada durante seu curso de graduação, passando pela identificação com uma professora de faculdade e com a figura de sua madrinha. São esses hábitos e disposições que ela procura transmitir a seus alunos em suas salas de aula. Entre outros autores citados no depoimento como mais lidos estão Clarice Lispector, Rubem Braga, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Cruz e Sousa, Ferréz, Alan da Rosa e os teóricos Walter Benjamin e Roberto Schwartz.

Ao longo de sua entrevista, Antônia demonstrou ter nítida consciência de que lida com sujeitos que não tiveram acesso a livros ou à

leitura em suas casas e famílias de origem. Partindo da constatação da falta desse capital cultural, afirmou trabalhar sabendo que cabe a si, como professora, transmitir e ensinar o hábito da leitura, buscando dar aos alunos os instrumentos e as ferramentas necessárias para que a prática da leitura possa ser incorporada. A partir de experiências que não deram certo, a professora conclui que o simples comando não leva os alunos a ler textos “clássicos” — considerados por ela importantes, mas de difícil leitura. Por isso, descarta, a princípio, qualquer trabalho com a história da literatura, as datas, a biografia dos autores e a nomenclatura teórica, e declara que o foco deve estar em fomentar o gosto pela leitura. Conta que sempre começa suas aulas com uma leitura em voz alta, que ela mesma faz, de um poema, uma crônica, um conto curto ou um trecho de romance, para que os alunos tomem contato com a entonação e o ritmo e se acostumem com a proposta, aproveitando para trabalhar, a princípio, com uma seleção de textos com a qual eles possam se identificar. A partir daí, aos poucos Antônia abre a possibilidade de os próprios alunos escolherem pequenos textos que serão lidos por eles mesmos em sala, conseguindo adesão e despertando o interesse pela leitura.

Paralelamente ao desenvolvimento do hábito da leitura literária, a professora busca abordar questões como a construção de um certo “olhar” para a realidade que seria elaborado por meio da literatura, perpassado pelas mentalidades de cada época e constituidor da voz autoral do escritor. Cita, por exemplo, um projeto seu que combinou uma exposição de fotografias do bairro com a coleta de depoimentos orais dos antigos moradores de Perus. Seu objetivo foi o de levar os alunos a pensarem sobre como o escritor registrou e fez a crítica de seu tempo, a perceber a partir de quais narrativas ele construiu sua própria narrativa e de que ângulos enxergou a realidade em que viveu. Assim, além de os alunos terem começado a perceber a amplitude que um texto literário pode alcançar, a professora ressaltou que eles foram descobrindo que precisavam de outra espécie de concentração para ler determinados textos. Segundo ela, as dificuldades na

leitura de um texto, como o conto *Substância*, podem fazer com que os alunos compreendam que é preciso “parar”, que é preciso “desligar a televisão”, que não dá para ler “conversando com o pai e a mãe” ou ouvindo *walkman*, que ler Guimarães Rosa é diferente de ler a revista *Carícia* ou as legendas da revista *Caras* — ou seja, que é preciso outro tempo para a leitura literária. Essa percepção, descoberta de algo com que os alunos não têm contato no dia a dia e a partir da qual alguns podem despertar para o prazer da leitura, é encarada pela professora como um começo.

A existência de *figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e os livros* foi considerada pelos docentes entrevistados como fundamental para que eles pudessem desenvolver as disposições necessárias à leitura literária. Nesse sentido, levando em conta o que disseram esses dois professores, é possível supor que, para que haja disposições capazes de levar ao êxito escolar e a práticas de leitura, é necessária a manifestação por parte do professor ou daquele que busca transmitir tais disposições de interesse, entusiasmo, que podemos traduzir em *desejo* pelo conhecimento e pelo saber, dentro ou fora da configuração familiar. Tal *desejo* não adviria necessariamente de uma suposta “boa cultura” da família de origem ou mesmo de pais leitores ou com uma escolaridade de longa duração, como leva a pensar a perspectiva de “capital cultural” desenvolvida por Bourdieu (1998)<sup>55</sup>, mas parece-nos residir antes disso em um interesse pela cultura de um modo geral, não necessariamente voltado à cultura

---

55 Bourdieu (1998, p. 71-79) nomeia *capital cultural* o conceito por ele criado para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, no intuito de romper com os pressupostos inerentes que consideravam o sucesso ou o fracasso escolar efeito de “aptidões” ou de “capital humano”. Constatando haver uma transmissão doméstica desse tipo de capital, o sociólogo identifica que ele pode existir sob três formas: no estado incorporado (sob a forma de disposições duráveis do organismo); no estado objetivado (em forma de livros, quadros, objetos); e no estado institucionalizado (sob a forma de certificados e diplomas escolares).

letrada, mas presente nas práticas da cultura popular, em histórias narradas oralmente, em modas de viola cantadas pelos pais, familiares ou conhecidos. Ao desenvolvimento de disposições para a leitura literária não seria obrigatória, portanto, uma herança de hábitos específicos, mas de apenas uma “faísca” de desejo pelo conhecimento, ou mais simplesmente, de configuração do sujeito e de sua personalidade, cuja “origem” ou “explicação” não é possível de ser inteiramente apreendida. Além disso, a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que os docentes ocupam como sujeitos de suas leituras parece ter consequências efetivas na prática de ensino desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do exercício de sua profissão, é determinante.

Esses dois professores sentiram necessidade também de buscar um bom curso para continuar a formação — Cristiano realizou uma pós-graduação em universidade conceituada após concluir uma instituição que considerou “fraca” e Antônia foi para a USP, após ter adquirido condições de sobrevivência financeira mediante um curso técnico. Ainda que a pesquisa não tenha aprofundado o mérito desses estudos no processo de formação, é de supor que um curso superior de qualidade, além do acesso à profissão, tenha propiciado a esses dois leitores apaixonados um saber sobre a literatura, um certo número de parâmetros de controle do desejo e da subjetividade, além da abertura para uma atividade orientada para a esfera social.

O professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário parece ter mais chances de formar alunos leitores literários. Essa capacidade de compreensão da perspectiva alheia parece ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência estética advinda da leitura literária. Como lembra Iser:

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio

produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual ele faz parte de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética. (ISER, 1976, [s.p.] )

Portanto, os professores que ensinam a leitura literária o fazem porque podem, ou seja, o fazem porque são leitores literários e porque têm consciência de seu processo de formação como leitores e de suas escolhas de leitura. Por isso, consideram que a articulação entre conhecimento e prazer não é simples e natural, que a aprendizagem da leitura requer esforço, emprego de energia, disciplina e concentração, e partem da premissa de que *esse modo de leitura precisa ser ensinado*.

## REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. Lire au collège et au lycée. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 123, juin, 1998.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura**. Brasília: MEC, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ISER, W. **L'Acte de lecture**. Liège: Mardaga, 1976.

JOUBE, V. La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: PUR, 2004.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**. Desvios e rumos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ROCCO, M. T F. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, A. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur**: lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: PUR, 2004.

VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2004.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de pesquisa**. [s.l.], v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008, p. 441-458.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. [S.l.:s.n.], 19--.

ZILBERMAN, R. A teoria da literatura e a leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

# *Leitura, escrita e cidadania entre os antigos e os modernos*

*Gilvan Ventura da Silva*<sup>56</sup>

## PALAVRAS INICIAIS

Quando avaliamos a longa trajetória dos homens sobre a terra desde as fases mais ancestrais, em que éramos caçadores e coletores nômades, até o momento em que, na condição de *hominí sapiens sapiens*, começamos a nos fixar no solo, a nos tornar sedentários, é impossível não reconhecer a importância da experiência urbana para a configuração das sociedades humanas tal como hoje elas se apresentam. A cidade, de fato, constitui uma forma particular de associação entre os homens fundamentada, de um lado, na especialização das atividades e ofícios e, de outro, na emergência do poder *stricto sensu*, ou seja, do monopólio da coerção física legítima, depositado nas mãos de um conjunto

---

56 Professor do programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano. Bolsista produtividade do CNPq.

de administradores postos sob o comando de um titular da autoridade coletiva que, amiúde, designamos com o nome de rei ou monarca, mais ou menos confundido com a liderança religiosa, conforme o tempo e o lugar. Daí decorre que a assim denominada Revolução Urbana, como sugerido, em certa ocasião, pelo eminente arqueólogo australiano Gordon-Childe, impôs um reordenamento socioespacial significativo às comunidades advindas do Neolítico, permitindo ao homem adentrar numa nova fase que, ainda por mera convenção didática, continuamos a qualificar como “histórica”, em oposição à fase anterior, dita “pré-histórica”. Deixando de lado a polêmica acerca da real descontinuidade entre a Pré-História e a História, como se de um momento para o outro as sociedades pudessem decretar um marco zero para si mesmas mediante a ruptura total com o passado, o fato é que a Revolução Urbana trouxe para o cotidiano da comunidade neolítica inovações das quais não podemos negar nem a originalidade nem a importância. Entre essas inovações, uma das mais significativas é, sem sombra de dúvida, a emergência do poder político, conforme aludimos. Com isso, a prerrogativa de formular as regras de conduta e de obter a adesão dos indivíduos a elas, inclusive por meio da força, é remetida a um conjunto de personagens e/ou instituições identificadas com o Estado, em detrimento do poder difuso, ou seja, da capacidade que as comunidades aldeãs outrora tinham para decidir, por si mesmas, que normas aceitariam e quais seriam as punições reservadas aos transgressores. Desse ponto de vista, a cidade, compreendida em termos geográficos, espaciais; a associação cívica, isto é, a totalidade dos habitantes do território reunidos numa unidade que supera e muito os limites do clã ou da tribo; e o Estado, com seus órgãos, conselhos e instituições, nascem praticamente ao mesmo tempo, denunciando assim uma simbiose político-espacial que perdura até os nossos dias, quando cidades são construídas com o propósito evidente de abrigar as estruturas de governo e ao mesmo tempo celebrar a glória do Estado, a exemplo de Brasília, esse paradigma contemporâneo da união entre poder e arquitetura.

Ocorre, no entanto, que o poder, ao se atualizar, não se fundamenta apenas nas relações pessoais de mando e subordinação entre aqueles que são envolvidos nas redes urbanas de solidariedade, mas necessita de um conjunto de implementos e instrumentos que permitam aos administradores exercer com um mínimo de eficácia o controle sobre o território pelo qual se julgam responsáveis. As relações de poder, embora sejam, em última análise, relações entre grupos/pessoas, dependendo assim de uma grande dose de crença e de submissão, somente se efetivam por intermédio de símbolos capazes de fixar hierarquias, de reforçar ou enfraquecer posições, de distribuir estigmas ou carismas, deixando claro assim, para os integrantes do corpo social, quem detém muita, pouca ou nenhuma autoridade. Isso equivale a afirmar que o exercício do poder depende visceralmente dos *circuitos de comunicação* mobilizados no sentido de garantir para alguns uma posição superior diante dos demais. Entre os instrumentos de comunicação manipulados desde o limiar da Revolução Urbana para favorecer o domínio do Estado, a escrita e a leitura, sua correlata, ocupam uma posição de destaque, razão pela qual ambas traem, desde o início, uma cumplicidade com os padrões de repartição do poder impossíveis de serem ignorados, mesmo que ao longo do tempo observemos modificações substantivas na maneira pelas quais os vínculos entre escrita, leitura e poder se atualizam.

Tendo em vista essas considerações preliminares, nosso propósito, neste capítulo, é demonstrar como a habilidade de ler e escrever, que hoje costumamos remeter ao campo da cultura e da formação educacional em um sentido lato, às vezes com a intenção subliminar de esvaziá-la do seu potencial transformador e contestador, mantém uma familiaridade visceral com o exercício do poder e da política, como a dinâmica dos processos históricos desde o surgimento da cidade, por volta de 3500 a.C, na Mesopotâmia, não cessa de nos lembrar. Não pretendemos, aqui, realizar uma exposição exaustiva de todas as conexões possíveis entre escrita, leitura e poder, mais não fosse pelas limitações às quais nos encontramos submetidos. O que

nos interessa é demonstrar como a leitura e a escrita, cuja invenção se deu num contexto de predomínio de uma elite que pretendia se afirmar dentro da cidade então nascente, com o tempo adquiriram outros sentidos, vindo a tornar-se um recurso da maior importância para o pleno exercício da cidadania, ou seja, para conceder aos homens as condições intelectuais que lhes possibilitem intervir na política da sua cidade. Para tanto, após uma seção inicial, dedicada a discutir as características da escrita e da leitura no seu berço, a Mesopotâmia, passamos a tratar do assunto tendo como referência o Ocidente, com destaque para a cultura literária de gregos, romanos e medievais e para a expansão da alfabetização proporcionada pelos modernos, numa trajetória que irá desembocar no nosso conceito contemporâneo de cidadania, que considera a leitura e a escrita competências indispensáveis para a formação de um indivíduo apto a se posicionar diante do mundo em que vive, a realizar as suas próprias opções e a deliberar sobre temas cruciais até mesmo para a sobrevivência do planeta no qual habita.

## UMA INVENÇÃO TÃO ANTIGA QUANTO A CIDADE

A invenção da escrita, como dissemos, se confunde com a Revolução Urbana, da qual é uma das principais inovações técnicas, ao lado do trenó com rodas e do arado. Seu surgimento ocorre na segunda metade do IV milênio a.C., no território da Baixa Mesopotâmia, entre a atual cidade de Bagdá e o Golfo Pérsico. Essa primeira escrita, que, na realidade, era inscrita por meio de um estilete de madeira ou de junco num tablete de argila úmida, apresentava, nos seus primórdios, um caráter pictográfico, pois os responsáveis pela sua confecção tentavam reproduzir imagens naturalistas desenhadas com retas e curvas.

Após experiências preliminares, no entanto, percebeu-se que seria mais rápido representar um objeto de modo estilizado, por meio de alguns sinais impressos na argila que logo assumiram a forma de cunha, do qual deriva o nome dessa modalidade de escrita:

cuneiforme, do latim *cuneus*, cunha. Os dois sistemas, pictográfico e cuneiforme, ainda conviveram durante certo tempo, até que, por fim, prevaleceram os sinais escritos sobre os desenhados. Até recentemente, os assiriólogos atribuíam à cidade de Uruk, na Baixa Mesopotâmia, a primazia na invenção da escrita, mas atualmente o avanço das investigações arqueológicas tem revelado um quadro mais complexo, uma vez que vestígios de uma escrita tão ou mais antiga que a de Uruk foram encontrados em outros sítios contemporâneos, como em Nínive, também no Iraque; Susa, no Irã e Tell Brak, na Síria. Tabuinhas provenientes dessas localidades contêm apenas números, impressões de sinetes ou figuras de animais, mas, seja como for, demonstram que experimentos com a escrita estavam ocorrendo em uma ampla região do Oriente Próximo na passagem do quarto para o terceiro milênio a.C.

Vale a pena registrar, no entanto, que os primeiros indícios consistentes de uma escrita num grau superior de complexidade são originários, pelo menos por enquanto, do grande templo de Uruk, consistindo em inventários de bens ou listas de sinais gráficos empregados na instrução dos aprendizes de escriba. Cerca de 85% do conteúdo das tabuinhas aí encontradas são registros das receitas e despesas e do patrimônio pertencente aos deuses da cidade, demonstrando assim que a escrita, no início, servia à administração religiosa, sendo manipulada, com quase toda certeza, por uma elite sacerdotal que exercia, no recinto urbano, um inequívoco papel político.

A transição dos caracteres pictográficos e cuneiformes para os silábicos representa uma nova etapa nessa complexa história sobre como o homem vai, pouco a pouco, dominando a arte da escrita. A transformação pode ser acompanhada por intermédio de uma coleção de textos descobertos em Ur, outra cidade-Estado da Baixa Mesopotâmia, e que datam de 2800 a.C. aproximadamente. Nesses textos é possível, pela primeira vez, identificar com clareza elementos de gramática e o uso exclusivo de sinais fonéticos, o que dota a escrita de recursos mais sofisticados de transmissão da informação. Nesse

estágio, já é possível discernir o idioma grafado nos tabletas de argila. Trata-se do sumério, uma língua classificada pelos filólogos como aglutinante, pois, a uma base restrita de palavras “essenciais”, que costumam permanecer imutáveis do ponto de vista fonético, são acrescentados prefixos, sufixos e afixos, isolados ou em cadeia, de modo a compor os vocábulos. Num sistema desse tipo, é fácil perceber que um conjunto extenso de palavras era constituído por monossílabos e homófonos. Ainda nessa fase, constatamos a predominância de registros de natureza econômica combinados com sequências de sinais utilizados no aprendizado da escrita até que, a partir de 2600 a.C., começam a surgir as primeiras inscrições régias, os primeiros documentos administrativos e as primeiras obras de natureza propriamente literária. Com a ascensão de Sargão I, rei de Acade (norte da Mesopotâmia), em 2334 a.C., ingressamos num novo momento do uso da escrita no Oriente Próximo, quando então o idioma semítico, falado pelos homens de Acade, tende a prevalecer. A partir de então a escrita é posta em definitivo a serviço do Estado, verificando-se, em seguida, um aumento considerável dos textos conectados à administração palaciana, especialmente entre 2112 e 2004 a.C., época da III Dinastia de Ur, quando os reis dessa cidade exercem a hegemonia sobre a Mesopotâmia e implantam diversas medidas centralizadoras.

A essa altura, valeria a pena nos interrogarmos sobre o impacto social da escrita em períodos tão remotos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que, nas cidades-Estado mesopotâmicas, a instrução não estava ao alcance de qualquer um. O ofício de escriba (*dubsar*), não era, a princípio, considerado uma atividade intelectual, mas artesanal, embora altamente valorizada, uma vez que os indivíduos que o houvessem aprendido costumavam acrescentar o termo *dubsar* ao próprio nome à guisa de habilitação profissional. O aprendizado da escrita cuneiforme era obtido na *é-dubba* (“casa da tabuinha”), a escola mesopotâmica entregue à supervisão de um mestre (*ummiá*) e de um assistente (*ugula*). Mesmo as escavações mais antigas, como as de Ur e Isin, revelam a existência, nas casas da elite, de textos escolares, um



forte indício de que os filhos das famílias mais abastadas eram enviados à escola. O aprendizado do cuneiforme costumava ser bastante rigoroso, exigindo o conhecimento de muitas palavras diferentes que, em sumério, eram expressas por mais de um sinal, além naturalmente do manejo do cálamo, indispensável para cunhar os caracteres inscritos na argila. Depois de dominar a técnica de incisão na argila e de memorizar o extenso vocabulário, o aluno estava apto a ler e escrever composições literárias, que eram copiadas e recopiadas nas escolas mediante a aplicação de ditados. O currículo do ensino “literário” era muito extenso, incluindo um repertório diversificado de textos. Já os conteúdos de matemática ficavam a cargo de escribas especializados em contabilidade e agrimensura, constituindo uma parte importante da formação escolar. Por volta de 2600 a.C., as tabuinhas passam a trazer o nome do escriba que as redigiu, embora isso não seja uma regra. O dado até certo ponto surpreendente é a presença, dentre os escribas mencionados na documentação, de uma mulher, En-heduana, filha de Sargão I, indicando assim que as mulheres também poderiam aprender o ofício.

A conservação dos textos na Mesopotâmia permanece associada às esferas do poder. De fato, muito embora houvesse bibliotecas mantidas por particulares — sem dúvida, membros da elite —, foram as bibliotecas formais dos palácios e dos templos que nos legaram a maioria dos exemplares da literatura suméria e acadiana dos quais hoje dispomos. A mais famosa de todas as bibliotecas do Oriente Próximo é a de Assurbanipal, em Nínive, de onde provêm numerosos textos assírios e babilônicos. Ao que tudo leva a crer, as tabuinhas eram catalogadas e guardadas em estantes de madeira ou mesmo em jarras ou cestas, identificadas com etiquetas de argila. É importante reconhecer, no entanto, que uma biblioteca mesopotâmica nem sempre era composta de textos propriamente literários, mas de arquivos e contratos armazenados para consulta dos administradores do templo ou do palácio. Na realidade, a escrita, tal como empregada na Mesopotâmia, se revestia, como dissemos, de um aspecto muito

mais técnico do que intelectual. Um escriba, concluída a sua formação, despenderia a maior parte do seu tempo redigindo o inventário de bens dos deuses ou da realeza do que escrevendo uma carta, por exemplo. Desse modo, a escrita e a leitura, quando do seu surgimento, são habilidades que, a princípio, não visam à formação intelectual do indivíduo. Pelo contrário, o letramento é uma técnica cujo aprendizado é custoso, difícil e que atende, na maioria dos casos, à lógica do poder, pois o palácio e o templo dependem do serviço especializado do escriba para colocar em movimento toda uma engrenagem de exploração das propriedades agrárias e das comunidades aldeãs capaz de gerar recursos que garantam à elite uma posição de destaque. Atividade intrínseca à Revolução Urbana, a escrita se mantém por milênios como patrimônio exclusivo dos mais abastados, como um conhecimento indispensável à perpetuação de um jogo de poder excludente que, em cada cidade, submete a maioria da população às autoridades locais, ao rei ou ao sacerdote, quando não a ambos.

Do Oriente, ecos dessa relação estreita do soberano com a escrita alcançarão o Ocidente, quando do florescimento da Civilização Micênica, entre os séculos XVI e XII a.C. De fato, a primeira civilização de fala grega a se estruturar na bacia do Mediterrâneo Ocidental tinha como escrita o Linear B, uma forma de notação importada e adaptada da vizinha Creta, responsável por transmitir aos homens do continente os segredos de uma escrita silábica que logo se tornou o pilar de um complexo sistema de tributação imposto às comunidades aldeãs pelos Estados-palacianos, como vemos, por exemplo, em Tirinto, Pilos, Tebas, além de Micenas, sítio de onde deriva o nome da civilização. Assim como nos estratos mais antigos de Uruk, a escrita na Idade do Bronze Grega se fazia sobre tabuinhas de argila úmida. As informações delas extraídas dizem respeito à contabilidade dos bens à disposição do palácio, incluindo gado, metal, cereal, homens e tecidos, ou seja, informações que nos revelam com algum detalhe o mecanismo de produção, distribuição e consumo de bens. Entre os micênicos, a escrita era, assim como na Mesopotâmia, patrimônio do escriba, um

trabalhador especializado que representava a célula *mater* de um sistema de tributação destinado a garantir a existência de uma nobreza que tinha na guerra a sua principal atividade. Evidências colhidas das tabuinhas nos sugerem que o ofício de escriba poderia atingir um alto grau de especialização, uma vez que, em certas circunstâncias, parece ter vigorado a prática de se atribuir a cada escriba o inventário de uma determinada categoria de bens. Sobre a formação desse escriba, infelizmente não dispomos de nenhum dado consistente, embora seja lícito supor que, como no caso mesopotâmico, ele tivesse de passar por anos de aprendizado em algum tipo de escola. De qualquer modo, o universo de pessoas com condições de ler ou escrever em fases tão recuadas da História da Grécia era seguramente mínimo, pois a escrita era um *techné* colocada a serviço do *wanaka*, do rei divino, que por meio dela assegurava seu controle sobre a população e sobre os recursos naturais do território, não havendo investimento algum no sentido de torná-la acessível a todos. Muito pelo contrário, pois na sequência das invasões indoeuropeias de 1200-1100 a.C. que culminaram na destruição dos palácios micênicos e precipitaram a Grécia Continental e Insular nas *Dark Ages*, na Idade das Trevas, desaparece também a escrita. Além disso, outra variável que sem dúvida contribuiu para o elitismo da alfabetização é o fato de que, tanto no caso da escrita cuneiforme mesopotâmica quanto no do Linear B micênico, por se tratar de formas de notação que conservavam ainda, ao lado dos fonemas grafados, ideogramas, ou seja, símbolos que correspondiam a uma ideia e não a um fonema, a decodificação do texto não representava propriamente uma leitura, mas uma decifração. Somente com o surgimento do alfabeto entre os fenícios e a intervenção sucessiva dos gregos, a língua se desvencilhará de sua herança pictográfica, passando a reter apenas símbolos que exprimem sons, tanto vocálicos quanto consonantais. A essa altura, no entanto, a relação entre escrita, leitura e poder adquire uma outra conotação, resultado das novas condições socio-históricas que, na Grécia, conduzem à formação da *polis*, uma nova modalidade de associação política cujo esteio é o cidadão.

## A “DEMOCRATIZAÇÃO” DA ESCRITA NO MUNDO CLÁSSICO

Após a ruína dos palácios micênicos, as relações comerciais dos gregos com os povos da Síria-Palestina, bastante intensas nos séculos precedentes, sofreram um rude golpe, sem que, no entanto, tenha ocorrido a paralisação do intercâmbio comercial na bacia do Mediterrâneo. A partir do final de 900 a.C., no entanto, a Grécia experimenta um novo surto demográfico, o que coincide com a reativação das redes de comércio mediterrâneas. Entre os negociantes mais ativos à época, destacam-se os fenícios, que já manejavam uma escrita fonética logo absorvida pelos gregos, vindo a resultar no alfabeto tal como o conhecemos. Os mais antigos exemplares da reintrodução da escrita na Grécia provêm de dois vasos, descobertos em Atenas e em Ischia, na Magna Grécia, e que remontam ao final do século VIII a.C., coincidindo com a implantação da *polis*. Como a escrita é encontrada sobre artefatos de oleiro, isso nos sugere que, quando do seu retorno à Grécia, a escrita não é mais monopólio de uma elite que se apoia no ofício de escribas como uma estratégia de controle social. Pelo contrário, parece que agora a escrita constitui uma atividade, não dos intelectuais e dos administradores, mas dos artesãos, o que lhe confere uma difusão social sem precedentes. Em reforço ao argumento da “democratização” da escrita na Grécia arcaica, podemos evocar o exemplo de Hesíodo, um humilde agricultor da Beócia, autor de *Os trabalhos e os dias* e de *A teogonia*, que ao lado da *Ilíada* e da *Odisseia* compõem o *corpus* literário grego mais antigo do qual se tem notícia. A reintrodução da escrita na Grécia, num momento em que, por toda parte, as estruturas monárquicas estão sendo substituídas por um sistema de governo de tipo republicano, no qual os cidadãos, que se autoproclamam *homoioi*, os iguais, chamam a si a tarefa de decidir, em conjunto, os rumos da comunidade à qual pertencem, é um fator decisivo para a própria conformação da ideia de *polis*, à medida que, de acordo com a cultura política então vigente, a *politeia*, a comunidade cívica, seria caracterizada, em primeiro lugar,

por um forte senso de igualdade, de liberdade e de autonomia do cidadão, que não se submeteria a nenhuma autoridade exceto à lei pactuada coletivamente. A *polis*, ao se instituir, opera uma clivagem cada vez mais perceptível entre hábitos e atitudes arraigados numa tradição gentilícia, familiar, que atribuía às linhagens de parentesco, aos seus cultos, regras e tribunais domésticos um papel preponderante na dinâmica social, e um sentimento cada vez mais intenso de pertença a uma coletividade suprafamiliar fundada na solidariedade e na igualdade de seus membros e na publicidade da vida social, estabelecendo-se novos padrões de organização societária conformados em praça pública, na ágora, onde os adversários políticos se medem pela força do ágon, do combate oratório, numa tentativa de encontrar a melhor solução possível para os problemas comuns.

Num contexto como esse, no qual os bens simbólicos que garantiam o predomínio dos *gene*, das famílias extensivas assentadas nas unidades de produção e consumo doméstica (os *oikoi*), são apropriados pela comunidade, a escrita não poderia, naturalmente, recair sob o controle de uma categoria social qualquer, mas logo foi mobilizada com a finalidade de reforçar os códigos culturais que estruturaram a *polis* nascente, como um recurso adicional visando a garantir a autonomia do cidadão, forjando-se desse modo uma nova relação entre escrita e poder na qual a primeira não mais constitui um instrumento de coerção, mas antes de promoção da igualdade social, muito embora essa igualdade diga respeito, antes e acima de tudo, ao indivíduo adulto do sexo masculino, o único a quem compete a tarefa de gerenciar a vida política da sua comunidade. Daí em diante, opera-se uma poderosa aliança entre escrita, leitura e cidadania que, com avanços e retrocessos, irá interferir diretamente nas sociedades republicanas pós-Revolução Francesa, quando a alfabetização em massa, a valorização da leitura como veículo primaz de aquisição de conhecimento e a facilidade de acesso à informação serão compreendidas como fatores determinantes na formação de homens e mulheres aptos a contribuir para o desenvolvimento da sua nação, da sua região ou da sua comunidade.

Muito embora a *polis* tenha como uma das suas condições de aparecimento o emprego da escrita alfabética, não seria correto supor a existência de uma *cultura escrita* propriamente dita. Num mundo em que se conferia um peso significativo à oralidade na transmissão de informações e no exercício da política, a palavra falada, recitada ou declamada nunca foi substituída pela leitura silenciosa. Pelo contrário, boa parte da literatura produzida na Grécia era lida em voz alta ou levada à cena nas apresentações do teatro, o que a tornava acessível inclusive àqueles que não sabiam ler. A rigor, a palavra escrita somente irá adquirir uma importância maior, inclusive no que diz respeito à constituição dos arquivos públicos, no decorrer da segunda metade do século IV a.C., quando se observa uma equiparação entre os documentos escritos e os testemunhos orais nas operações de comércio e no dia a dia dos tribunais. Os gregos da *polis* exploraram o potencial político contido na escrita, não tanto por meio do seu uso intensivo nos registros burocráticos, mas por meio da exibição das leis e dos tratados inscritos em pedra ou metal e afixados em praça pública, o que permitia a livre consulta e a livre interpretação por parte dos cidadãos. Desse modo, a *polis* utilizava a escrita para impor uma autoridade cujo fundamento era o respeito à lei formulada coletivamente, ao mesmo tempo que, podendo ser lidas pelos cidadãos, as leis se convertiam num importante vetor de promoção da isonomia, um valor bastante caro aos gregos, o que nos leva a refletir sobre as condições de acesso à escola, especialmente no contexto de Atenas, uma vez que o sistema espartano, nesse aspecto como em tantos outros, foge bastante do padrão de ensino verificado no período clássico.

Uma das principais características do sistema de ensino ateniense que emerge entre os séculos VI e V a.C. é a substituição de uma educação calcada em valores militares por uma educação que poderíamos qualificar, embora sem certa dose de anacronismo, de “civil”, ou seja, orientada para o desenvolvimento de aptidões e habilidades intelectuais e não bélicas, muito embora o componente físico nunca

tenha desaparecido por completo da formação oferecida ao jovem ateniense, como comprovam os exercícios do ginásio e a efébia, um treinamento militar específico cumprido dos 18 aos 20 anos, mas que somente atingirá sua forma definitiva em finais do século IV a.C., já em época helenística. Mesmo no período em que as instituições democráticas estavam mais fortalecidas, ou seja, entre o término das Guerras Greco-Pérsicas (480 a.C.) e o término da Guerra do Peloponeso (404 a.C.), a educação ateniense foi orientada por valores aristocráticos, à medida que o tempo livre e os recursos financeiros adequados eram condições indispensáveis para uma boa instrução. Contudo, observamos um alargamento da cultura letrada que, aos poucos, passa a atingir os cidadãos comuns, os pequenos artesãos, comerciantes e agricultores que integram o *demos*. Tornada cultura do homem livre, a *paideia* grega não pode ser mais transmitida, como outrora, por meio de preceptores (os pedagogos), que atendiam, em caráter particular, os filhos da aristocracia, mas requer uma instituição capaz de proporcionar o acesso coletiva a ela, exigência atendida pelo surgimento da escola. Desse modo, a uma formação arcaica constituída pelas lições do pedótriba (mestre de atletismo) e do citarista (mestre de música) e pelo aprendizado da poesia nas declamações dos banquetes, vem se sobrepor uma formação literária voltada para o domínio da leitura e da escrita que com o tempo se converterá na espinha dorsal da *paideia*. O domínio da escrita, mesmo rudimentar, parece ser uma realidade entre os atenienses no período imediatamente posterior às Guerras Greco-Pérsicas, pois um expediente como o ostracismo, o exílio por dez anos para o cidadão que porventura representasse uma ameaça à democracia, previa um sistema de votação no qual os eleitores registravam nos fragmentos de cerâmica (*ostraka*) a sua opinião. Esse período de ampliação da competência literária dos cidadãos em Atenas culmina com a passagem do livro destinado apenas a conservar a memória de fatos passados ao livro destinado à leitura, ao manuseio cotidiano. Nas ilustrações dos vasos áticos confeccionados no decorrer do século V a.C., vemos

livros, sob a forma de *volumina* (rolos de papiro), utilizados em exercícios escolares. Às cenas de leitura propriamente ditas, nas quais primeiro predomina a figura masculina, logo vemos ser acrescentadas as mulheres. A prática da leitura, nesses casos, integra um contexto de sociabilidade, de entretenimento, e não de reclusão, embora a leitura silenciosa não esteja ausente por completo, pois é possível encontrar em Eurípedes e Aristófanes, dramaturgos atenienses, alusões à leitura solitária de tabuinhas e de oráculos.

Oral ou silenciosa, o certo é que, em Atenas, a escrita é mobilizada num contexto de publicidade da vida social proporcionada pela *polis*, representando assim um incentivo à *práxis* política do cidadão e não mais ao domínio de um déspota ou monarca, razão pela qual o ofício de escriba nunca foi tão valorizado na Grécia quanto, por exemplo, na Mesopotâmia ou em Micenas.

No caso romano, por sua vez, a situação é um pouco diferente, visto que, durante os dois primeiros séculos da República, Roma foi uma cidade marcada por uma forte cultura camponesa, atribuindo-se ao chefe de família (o *paterfamilias*) a responsabilidade pela educação dos filhos. Todavia, mesmo na fase final da realeza (século VI a.C.) já dispomos de indícios do uso cotidiano do latim em artefatos e inscrições, o que parece sugerir a existência de um aprendizado de primeiras letras. Com a anexação da Magna Grécia à órbita de influência romana a partir de 272 a.C. e a intervenção crescente da República no jogo político do Mediterrâneo após as guerras contra Cartago, a Península Itálica é invadida pelos usos e costumes gregos, incluindo a cultura literária, surgindo assim os primeiro oradores latinos de formação grega. Ao mesmo tempo, a educação dos filhos da aristocracia se torna uma tarefa confiada aos pedagogos, escravos ou libertos que exerciam assim o magistério na qualidade de trabalhadores especializados. Em seguida, surgem as escolas romanas de ensino secundário, organizadas conforme os padrões helenísticos. O primeiro professor de literatura latina foi Lívio Andrônico, ele mesmo autor de uma tradução da *Odisseia* para o latim. No entanto, em virtude da escassez,



em língua latina, de textos mais sofisticados, o ensino dessa literatura permaneceu restrito durante séculos, até que, sob o governo de Augusto, a contribuição de autores como Virgílio, Horácio e Propércio permitiu à literatura latina equiparar-se à grega. Já o ensino do latim em nível superior, fundado na retórica, somente floresce em Roma no decorrer do século I a.C., em grande parte devido à determinação de Cícero, que para tanto não poupou esforços. Não obstante o *ethos* fortemente oligárquico da sociedade romana sob a República, não é descabido supor que os cidadãos menos abastados mantivessem com a escrita e a leitura uma relação de estreita familiaridade, como se depreende da quantidade de grafites, inscrições parietais e epigráficas que saturavam o recinto urbano.

Se até o século III a.C. a escrita, em Roma, tinha um uso religioso e aristocrático, servindo, por um lado, a atividades proféticas — como aquelas proporcionadas pelos *Livros Sibilinos*, uma coletânea de oráculos da sibila — e, por outro, à manutenção dos arquivos do Estado e à exaltação da memória dos *boni* ou *optimi* (os membros da elite), no século seguinte observamos uma expansão do uso do *volumen* em Roma, começando com os textos dos comediógrafos gregos, consultados pelos autores latinos como fontes de inspiração. Ainda de consumo limitado, os livros passarão a atrair um número maior de leitores no início do período imperial, quando por todo o Império ampliam-se as redes de circulação da cultura escrita, um corolário da disseminação do sistema escolar (ao menos nas suas fases iniciais, a das primeiras letras e do ensino secundário). Essa cultura, todavia, permanece um apanágio dos *municipia*, isto é, dos núcleos urbanos, nos quais a *paideia*, a formação educacional calcada no estudo da gramática, da retórica e da oratória, quer a grega quer a latina, conta com mestres qualificados e com recursos bibliográficos mínimos, realidade que contrasta agudamente com a zona rural, cujo acesso à escrita e à leitura permanece sempre precário. Nas cidades e seus arredores imediatos, ao lado de inscrições de todo tipo — epígrafes oficiais, grafites, anúncios de produtos e serviços, lápides funerárias —, circula uma

multidão de escritos: libelos difamatórios, calendários, cartas, poemas, além da documentação militar e jurídica cuja consulta, embora reservada a setores da burocracia romana, nem por isso é um indício menos importante quando se trata de valorar o alcance da cultura escrita ao adentrarmos a fase imperial, em fins do século I a.C. O aumento da demanda por livros conduz à criação, ao menos nas cidades maiores, de bibliotecas públicas; à oferta de textos inéditos ou refeitos para a consulta dos novos leitores e à adoção de um novo suporte, o *codex*, ou seja, o livro composto de páginas retangulares independentes, em substituição ao rolo.

Quando refletimos sobre as redes de produção/consumo de textos no Império Romano, é impossível não reconhecer que os séculos I a V d.C. constituíram um momento especial no contexto de toda a Antiguidade, pois nunca, em época anterior, a cultura escrita fora tão valorizada. Para essa dinâmica, foi sem dúvida vital toda a tradição da cidade-Estado republicana, que não concebia mais a escrita como um saber de teor esotérico, mas como um conhecimento acessível a todos aqueles que se dispusessem a obtê-lo. Essa “dessacralização” e “democratização” da escrita e da leitura, cujos limites, como assinalamos, foram o território urbano, estimularam inclusive a circulação de obras censuradas pelo poder imperial. Quando os poemas de Ovídio foram proscritos por Augusto, por volta de 8 d.C., a fidelidade dos romanos a um poeta tão querido na cidade fez com que seus textos fossem copiados e distribuídos ao arrepio da lei, atestando assim o quanto a leitura e a escrita podem ser, em certas circunstâncias, não instrumentos a serviço do poder instituído, mas estratégias de combate a esse mesmo poder. Essa face transgressora da escrita e da leitura será levada às suas últimas consequências, na Antiguidade, pela atuação dos cristãos, que, mesmo não contando com a benevolência das autoridades públicas e da sociedade romana em geral, fizeram de uma volumosa produção literária a pedra angular do anúncio do *Evangelion*. Pela vastidão do Império, os cristãos propagavam a sua mensagem, definiam os fundamentos da crença que professavam e

fortaleciam os seus laços identitários por intermédio de uma profusão de epístolas, tratados e homilias escritos em grego e em latim, quando não nas línguas nativas, como o siríaco, o aramaico e o copta. Ocorre, no entanto, que toda essa efervescência literária, como dissemos, dependia visceralmente da existência da cidade, pois constituía um traço distintivo da cultura cívica. Devido a isso, o colapso da malha urbana e o processo de ruralização daí decorrente que, em fins do século V d.C., acompanham a desagregação do Império Romano do Ocidente, precipitaram toda a Europa numa nova fase, marcada por um retrocesso evidente nos circuitos de produção e difusão da cultura literária, quando então a escrita, uma vez mais, volta a ser manuseada por uma elite bastante ciosa do saber que detém: os monges e sacerdotes medievais, suspendendo-se assim, por séculos, o ímpeto anterior de expansão da base de leitores, tal como verificado sob o Império Romano.

#### DOS MEDIEVAIS AOS MODERNOS: A ESCRITA FLORESCE UMA VEZ MAIS

Conectada, desde o seu surgimento, com o *modus vivendi* urbano, a escrita certamente teria dificuldades de prosperar num contexto marcado pelo abandono das cidades e pela ruralização, como aquele que, no Ocidente, vislumbramos na passagem da Antiguidade à Alta Idade Média, quando a confecção de livros e inscrições epigráficas, emblemas de um ambiente cultural no qual a manipulação da palavra escrita e a leitura eram atividades até certo ponto corriqueiras, decresce sensivelmente. Passo a passo, uma leitura mais discreta e de tom solene, concentrada no interior das igrejas, das celas, dos claustros e das escolas paroquiais, substitui a leitura silenciosa ou oral que, por séculos, havia sido feita nos jardins, nas praças e nos pórticos da cidade antiga, o que configura uma perda progressiva do sentido de publicidade que a escrita havia adquirido entre gregos e romanos. Uma vez mais, a escrita volta a apresentar uma conotação sagrada

e hermética, sendo devolvida ao controle dos especialistas, que se destacam diante de uma multidão que aos poucos vai perdendo a capacidade de ler e escrever, ao mesmo tempo que todo o sistema educacional grecorromano definha com a cidade. Nesse caso, não mais os escribas de um Estado burocratizado, como vemos na Mesopotâmia ou entre os micênicos, mas os clérigos católicos, imbuídos da missão de preservar e transmitir uma literatura hierática por excelência, como aquela consignada nas Escrituras, além de um conjunto paralelo de textos de edificação espiritual formulados pelos Padres da Igreja. Em face de uma situação como essa, não é de se estranhar a adoção de um sistema de leitura silenciosa ou murmurada, como convinha a leitores que manipulavam textos revelados, mas sem que a leitura em voz alta tenha sido abolida, muito pelo contrário, pois diante de uma multidão de iletrados a única maneira eficiente de transmissão de informações, à parte as representações iconográficas, cada vez mais abundantes nas igrejas e mosteiros, era a leitura em voz alta feita por alguém que soubesse ler, não sendo por acaso que, no decorrer dos ofícios litúrgicos, passagens do Antigo e do Novo Testamento eram proclamadas na assembleia, um hábito que integra a liturgia cristã até os dias de hoje. Além disso, assim como em Roma, um livro “publicado” era aquele lido em voz alta. Na Idade Média, quase todos os públicos leitores eram compostos de ouvintes, em virtude tanto da alta taxa de analfabetismo quanto das redes de sociabilidade que envolviam os indivíduos, pois a maior parte do tempo era passada na companhia de várias pessoas, sem mencionar o alto preço dos livros, o que impedia, ao menos para os homens comuns, do povo, uma leitura puramente introspectiva. Nesse momento, os menestréis itinerantes, contadores de história, goliardos e bufões são os arautos de uma literatura oral adaptada a um público que, em muitos lugares, perdeu a capacidade de ler.

Convém recordar que, ao longo da Alta Idade Média, o próprio sistema escolar sofreu um abalo considerável, o que conduziu ao assim denominado Renascimento Carolíngio, ou seja, a uma ampla reforma

educacional deflagrada por Carlos Magno a partir de 789, por intermédio da *Admonitio generalis*, uma legislação visando à melhoria dos níveis gerais de leitura e de escrita. De acordo com a *Admonitio*, cada igreja ou mosteiro do Império deveria abrigar somente cópias isentas de erros, razão pela qual os monges deveriam ser treinados para reproduzir fielmente os manuscritos. O objetivo dessa reforma não era propriamente político, mas eclesiástico, pois o que se pretendia era o aprimoramento do nível educacional do clero. À época, muitos sacerdotes não sabiam ler nem escrever, de modo que a sua formação dependia muito mais das preleções e conferências ministradas pelos mestres nas catedrais e nos mosteiros do que da consulta às Escrituras em caráter autônomo. Além disso, o treinamento deficiente dos copistas contribuía para tornar a leitura uma atividade contraproducente, pois os manuscritos costumavam conter muitos erros e emendas. Carlos Magno, por intermédio de seu assessor, Alcuíno de York, decidiu também simplificar a consulta ao texto mediante a adoção da minúscula carolíngia, o que dotava cada palavra de uma silhueta gráfica peculiar e tornava mais fluente a leitura. A *Admonitio generalis* surtiu o efeito desejado por Carlos Magno, tornando mais confiáveis os manuscritos e melhorando a formação do clero, resultando assim no aumento no volume de obras copiadas. No mesmo período, introduziu-se o uso da caixa-baixa para os textos e da caixa-alta para títulos e nomes próprios, uma invenção que perdura até hoje. Em face de tais inovações, os *scriptoria* dos mosteiros, onde os copistas exerciam o seu ofício, se tornaram locais em que o silêncio predominava, ao contrário do período anterior, quando os originais eram ditados aos monges copistas. No entanto, o impacto do Renascimento Carolíngio sobre o conjunto da população foi mínimo, pois, como mencionamos, a reforma de Carlos Magno se destinava a atender às necessidades de qualificação do clero. Quanto a isso, é digno de nota o fato de que mesmo a aristocracia medieval, incluindo a realeza, não manifestava qualquer interesse particular pela leitura, tida como um “ofício” próprio de padres e escribas, que podiam ser contratados ou dispensados conforme as necessidades.

Todo esse quadro de redução da quantidade de leitores/escritores hábeis e de conversão dos códigos da escrita e da leitura em instrumentos de poder manipulados pela Igreja, única instituição com condições de se sobrepôr, ainda que de modo limitado, à dispersão política própria do período medieval, será progressivamente alterado com o assim denominado Renascimento Comercial e Urbano do século XI, que, ao proporcionar a revitalização de antigas cidades e ao estimular a fundação de novas, restaura uma vez mais os laços ancestrais que uniam a escrita à experiência urbana, como vimos discutindo até aqui. As escolas, *loci* por excelência de consumo de livros e de exercício da escrita e da leitura, recebem um impulso significativo, resultando num aumento, tímido no início, mas que se avolumará nos séculos seguintes, do número de leitores. Ao mesmo tempo, a leitura se torna mais qualificada, mais reflexiva, mediante a fundação das universidades, que propõem um estudo intensivo tendo como centro o livro e como método de leitura a escolástica, quando então começa a se investigar o sentido (*sensus*) do texto a fim de atingir a doutrina (*sententia*). No século XIII, as ordens mendicantes, como a dos franciscanos, na contracorrente daquilo que até então era a prática habitual da Santa Sé, passam a fundar bibliotecas que não mais se destinam ao acúmulo e à conservação de livros, mas à leitura, ao estudo, à reflexão, o que coincide com a criação do memorial, um mecanismo de controle de empréstimo de livros, e de um sistema de classificação bibliográfica capaz de otimizar a consulta ao acervo. Aos poucos, a biblioteca vai migrando dos mosteiros e dos claustros para as igrejas e catedrais, o que torna o seu acesso mais cômodo para os usuários. Já no século XIV, uma inovação contribui de modo decisivo para essa ampliação da quantidade de leitores: a redação de obras em idioma vernáculo, vulgar, em oposição ao latim, língua dominada apenas por uma elite culta. Os consumidores dessa literatura são os novos protagonistas do desenvolvimento urbano, mercadores e artesãos alfabetizados que compõem os estratos médios das cidades, mas ignorantes do latim. Com isso, a escrita e a leitura voltam a florescer

nos meios populares, em boa parte devido às exigências do Renascimento Comercial e Urbano. Antes circunscrita aos círculos eclesiais, a escrita ocupa uma vez mais a praça pública, o que lhe confere novas funções e sentidos. Em termos políticos, as camadas superiores da população urbana começam a reivindicar o controle sobre a administração da cidade a expensas de bispos e nobres. Para tanto, investem na formação educacional dos seus próprios filhos, surgindo assim, pela primeira vez, escolas públicas financiadas pela municipalidade. Essa transformação tem como pioneiras as cidades italianas. Em 1340, estima-se que cerca de metade das crianças de Florença entre os 6 e os 13 anos de idade frequentassem a escola. Aos poucos, essa educação cívica se difunde para outras regiões da Europa, com exceção da França, cujo sistema educacional permaneceu por mais tempo dependente das escolas paroquiais.

No limiar da Idade Moderna, a escrita e a leitura eram assim retiradas das mãos do clero católico e entregues a outros atores sociais, no decorrer de um processo de alargamento contínuo do contingente de leitores. Para tanto, um conjunto de transformações operadas entre os séculos XVI e XIX foi determinante, havendo mesmo autores que tratem as inovações introduzidas nesse período como autênticas revoluções na configuração da cultura escrita e na maneira pela qual esta era percebida e manipulada pelos usuários. A primeira “revolução” teria sido deflagrada em meados do século XV, na Alemanha, com a invenção da prensa de caracteres móveis por Gutenberg, o que propiciou um barateamento sem precedentes do custo dos livros bem como a produção de tiragens numa escala e numa rapidez nunca antes vistas na história. Do fabrico artesanal do manuscrito, artefato singular — e por isso mesmo de valor proibitivo — originado das mãos hábeis do copista, passa-se agora a uma confecção padronizada dos livros, o que altera as suas condições de transmissão e recepção. Em pouco tempo, a impressão sobre papel, um material muito mais acessível do que o pergaminho, matéria-prima dos códices medievais, tornou a palavra escrita onipresente, desencadeando

um movimento paulatino de superação da oralidade, até então predominante. Tal ampliação, no entanto, é um fenômeno circunscrito aos núcleos urbanos, com o surgimento de uma camada de leitores constituída por profissionais liberais, ricos comerciantes e, é claro, membros do clero. Por toda a Europa, entre os séculos XV e XVIII, a zona rural escapava aos influxos da leitura, sendo poucos os camponeses que sabiam ler em vernáculo e muito menos em latim. O investimento em educação por parte das cidades mais ricas e populosas se concentrava amiúde no ensino universitário, com o conseqüente abandono das escolas primárias. Será preciso aguardar o século XIX para que essa situação seja revertida.

A segunda “revolução” à qual talvez possamos aludir se refere à ruptura definitiva do monopólio que a Igreja mantinha sobre as Escrituras, resultado direto da Reforma Protestante liderada por Lutero. Enquanto os teólogos da Santa Sé consideravam as Escrituras um mistério a ser desvendado por intervenção exclusiva dos clérigos, os únicos autorizados a interpretá-las, Lutero defendia o direito inalienável de toda pessoa se instruir por conta própria acerca da Palavra e no idioma que tivesse conhecimento. Por esse motivo, recomendava que a criança, ao atingir a idade de nove ou dez anos, fosse estimulada a ler por si mesma os textos bíblicos. A iniciativa de Lutero propiciou aos leitores uma relação direta e ao mesmo tempo menos solene com as Escrituras, dando-lhes a oportunidade de exercitar a reflexão e a crítica de modo mais espontâneo, menos dogmático. Essa nova atitude intelectual, fundamento do pensamento humanista, iria, mais tarde, desembocar na Revolução Científica do século XVII e no movimento Iluminista do XVIII. Uma transição dessa envergadura, no entanto, não poderia ocorrer sem resistências. Posta sob ameaça, a Igreja reage, suscitando o apoio das monarquias nacionais, que então se instituem. Em breve, assistiremos à reabilitação da censura, um instrumento autoritário de defesa do poder cujo uso, durante a Idade Média, havia sido intermitente. Em 1478, o surgimento da Inquisição espanhola levou à repressão de todo material publicado



na Espanha. Em 1479, o papa Sisto IV determinou que todos os editores, compradores e leitores de livros tidos como heréticos fossem punidos. Em 1502, os reis espanhóis decretaram que nenhum livro poderia ser impresso sem autorização régia. Em 1559, a Sacra Congregação da Inquisição Romana, órgão do Vaticano encarregado do combate às heresias, divulgou o primeiro *Index Librorum Prohibitorum*, uma lista de livros proscritos pelas autoridades católicas. Em 1563, o rei da França, Carlos IX, determinou que nenhum livro fosse publicado sem autorização prévia da Coroa, assim como havia feito, em 1637, Carlos I, da Inglaterra. Não obstante o rigor dessas medidas, elas permaneceram letra-morta em virtude, por um lado, da quantidade de escritos em circulação, o que tornava inviável qualquer controle mais eficiente e, por outro, do empenho dos intelectuais e professores universitários, defensores da liberdade de pensamento e de expressão. Isso sem mencionar a produção deliberada de toda uma literatura destinada a confrontar a censura imposta, o que concedia à escrita e à leitura um papel de relevo no jogo político.

A terceira “revolução” seria talvez a consolidação da leitura silenciosa, cujas origens remontam, como vimos, ao ambiente monástico dos copistas medievais e que depois se introduz nos meios universitários. A leitura silenciosa é considerada um divisor de águas em termos da História da Leitura por permitir uma relação mais independente, mais secreta e mais reflexiva com o material lido. Muito embora a imprensa não tenha sido a responsável por essa “revolução”, pois a leitura silenciosa era anterior, não resta dúvida de que, ao facilitar o acesso privativo aos textos, a imprensa criou as condições necessárias para que essa modalidade de leitura passasse a primeiro plano. Desse modo, no século XIX, a oralidade já tendia a ser considerada um “fóssil” social. Segundo alguns autores, essa capacidade particular de relação com a leitura é que conformou o homem moderno, caminhando *pari passu* com o progresso da escola e da alfabetização a partir da segunda metade do século XVIII, num momento em que se observa um crescimento extraordinário do material impresso

mediante a fundação de jornais, o triunfo dos formatos de bolso, a multiplicação de ambientes propícios à leitura (como os cafés literários e as bibliotecas) e a reprodução clandestina de obras com forte apelo popular. A Revolução Industrial, esse *turning point* na criação do sistema capitalista mundial, não pode naturalmente ser esquecida quando se fala de um consumo maciço de livros, mesmo porque são as sociedades industriais europeias que institucionalizam a alfabetização em massa, gerando assim um extenso contingente de consumidores para o material impresso. No final do século XVIII, estima-se que mais de um terço da população rural inglesa sabia ler, um avanço considerável se nos recordarmos dos baixíssimos índices de alfabetização dos camponeses nos séculos precedentes. Nas cidades, a palavra impressa já reina sem concorrentes. Em Londres, entre 1760 e 1820, a comercialização anual de jornais sobe de 9,5 para cerca de 30 milhões de exemplares. Com isso, as classes médias urbanas, constituídas por leitores competentes, começam a interferir diretamente nos destinos da política nacional, forjando-se toda uma ideologia de controle das classes “perigosas” (leia-se analfabetas), que deveriam ser “domesticadas” mediante um sistema de escolarização que, ao lado do letramento, incutisse nelas valores como a disciplina, o apelo ao trabalho e o compromisso com a nação.

Em 1900, em virtude de uma política educacional vigorosa, cerca de 90% da população da Inglaterra, França, Alemanha e dos Estados Unidos já dominavam a leitura. Em seguida, vinham países com taxas ligeiramente menores, como a Bélgica (88%) e o Império Austro-Húngaro (78%). Essa escolarização ampliada é um dos corolários mais espetaculares da concepção segundo a qual a leitura seria o principal instrumento de aquisição de conhecimento, de inserção no mercado de trabalho e de progresso da nação, razão pela qual todos os países que doravante desejassem incrementar o seu nível de desenvolvimento social deveriam forçosamente investir na erradicação do analfabetismo e na criação de toda uma geração de leitores hábeis, como observamos no contexto das revoluções russa e cubana, apenas

para citar dois exemplos emblemáticos. Motriz do progresso social, a leitura e a escrita não tardam a revelar, num contexto de consolidação dos meios de comunicação de massa, o vínculo ancestral que as une à política, tanto para o bem quanto para o mal. De fato, o foco principal da censura nos regimes totalitários que ascenderam e sucumbiram ao longo do século XX foi sempre a atividade literária. Tanto a Alemanha nazista quanto a Itália fascista e a Rússia comunista desenvolveram inúmeras estratégias com o propósito de controlar aquilo que era impresso e lido pelas populações submetidas a esses regimes, no que foram imitados por diversos governos ditatoriais nas décadas posteriores. Em 1975, quando o exército vermelho assumiu a Capital do Camboja, uma das primeiras providências tomadas foi o fechamento das bibliotecas. E, no entanto, essas experiências têm se revelado, ao fim e ao cabo, infrutíferas, pois não apenas o ímpeto transgressor da leitura se torna mais intenso na mesma proporção em que se acirra a censura, como a perpetuação do analfabetismo e da falta de informação impõe um grave ônus ao crescimento econômico de um país, não sendo por acaso que as sociedades ditas de Primeiro Mundo, para empregar um vocabulário já quase obsoleto, são justamente aquelas que apresentam os melhores índices de escolarização e de consumo de livros. Disso resulta que a escrita e a leitura, tendo sido difundidas com a finalidade de formar uma mão de obra qualificada para a indústria, logo se converteram num poderoso recurso em prol do avanço social.

## CONCLUSÃO: UMA NOVA “REVOLUÇÃO” DA LEITURA ?

Em linhas gerais, há uma crença predominante segundo a qual a cultura escrita é a única capaz de garantir a expressão das potencialidades humanas num nível maior de complexidade, do ponto de vista tanto individual quanto coletivo, atribuindo-se assim uma importância maior à palavra escrita do que, por exemplo, à falada. Deixando de lado a espinhosa questão de determinar até que ponto a escrita é capaz

de substituir ou mesmo eliminar a oralidade, como se entre ambas não houvesse intercâmbios e sobreposições contínuas, gostaríamos de refletir, a título de considerações finais, sobre o impacto de uma técnica, a escrita, e do seu correlato, a leitura, sobre a dinâmica dos processos históricos. Sem dúvida, uma técnica ou um instrumento não são suficientes, por si mesmos, para promover o desenvolvimento de uma comunidade ou de um país, e não podemos considerar a escrita nem uma panaceia nem a mola-mestra do progresso social, pois durante séculos ela esteve a serviço de uma minoria de letrados e escribas, que dela se serviram como um símbolo de autoridade e de prestígio diante de uma multidão iletrada. Além disso, na atualidade, torna-se cada vez menos crível a antiga suposição de que entre analfabetos e alfabetizados haveria uma espécie de descompasso cognitivo, de modo que os primeiros, sendo desprovidos da habilidade de ler e de escrever, tenderiam a interpretar o mundo sob outros parâmetros em comparação com os leitores e escritores. Nesse sentido, a escrita e a leitura não podem, evidentemente, ser tratadas como *leitmotiv* de uma revolução social qualquer, sem que consideremos antes e acima de tudo as relações sociais que as envolvem, o meio social no qual se movem, os interesses aos quais atendem. E, no entanto, a leitura e a escrita surgem hoje para nós, homens do século XXI, como guardiãs da liberdade de pensamento, como promotoras de ascensão social e como formadoras de cidadãos em sintonia com o que ocorre no seu mundo e, por isso mesmo, capazes de nele intervir.

A despeito de toda a retórica saudosista segundo a qual a nossa civilização pós-moderna tenderia a se valer da imagem como veículo primário de transmissão de informações em detrimento do interesse pela leitura, o fato é que, em virtude dos avanços tecnológicos no setor de telecomunicações, a escrita e a leitura parecem estar experimentando uma surpreendente valorização, qualificada por alguns como uma nova “revolução”. Sintomas dessa “revolução” seriam os mecanismos de produção e transmissão eletrônica de textos, disponíveis até mesmo em um aparelho projetado, a princípio, para favorecer

a comunicação oral, como é o caso do telefone celular. Por meio desses mecanismos, o antigo leitor do *codex* passa agora a ler e a escrever numa tela, sobre a qual tem uma capacidade ilimitada de intervenção. Se antes, diante da página do livro, ao leitor cabia apenas sublinhar as partes mais interessantes ou realizar, à margem, anotações do próprio punho, ele agora pode interferir diretamente na composição do texto, recortando, emendando ou suprimindo partes, o que lhe confere uma autonomia até então nunca vista, com desdobramentos jurídicos inevitáveis, pois é toda uma legislação de proteção ao *copyright* que está em xeque. Os recursos de informática eliminam assim a decalagem entre o espaço do autor e o espaço do leitor, com resultados ainda imprevisíveis. Ao mesmo tempo, o universo *on-line* coloca à disposição do leitor conteúdos de inúmeras bibliotecas disseminadas pelos quatro cantos do globo, convidando-o a explorá-los do conforto do seu quarto ou escritório, o que sugere um reforço da leitura silenciosa e reflexiva. Seja como for, o que parece cada dia mais evidente é a vitalidade dos mecanismos da escrita e da leitura, que se reinventam na esteira dos avanços tecnológicos e adquirem um grau máximo de difusão. Diante de um quadro como esse, é impossível não refletirmos sobre as implicações políticas do acesso democrático à informação e da manipulação dos códigos da escrita e da leitura, elementos capazes de ameaçar os regimes mais poderosos e as ditaduras mais empedernidas. Por acaso não foi isso que assistimos recentemente, no episódio do vazamento de documentos secretos do governo norte-americano protagonizado pelo *Wikileaks* e na resistência da juventude egípcia a um governo que não atendia mais as expectativas da sua população? Se, como ensinavam os antigos, a escrita e a leitura têm de estar a serviço da liberdade e da autonomia dos cidadãos, talvez estejamos, com os *personal computers* e seus recursos ilimitados de recepção e envio de informações, mais próximos dos gregos e romanos do que poderíamos supor.

## REFERÊNCIAS

BOTTÉRO, J. **Mésopotamie**, l'écriture, la raison et les dieux. Paris: Gallimard, 1987.

CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. *In*: HUNT, L. (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.

DARNTON, R. História da leitura. *In*: BURKE, P. (org.). **A escrita da história**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 199-236.

FINLEY, M. **Grécia primitiva**: Idade do Bronze e Idade Arcaica. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FISCHER, S. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. *In*: BOUTIER, J.; JULIA, D. **Passados recompostos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 193-202.

HOOVER, J. T. **Lendo o passado**: do cuneiforme ao alfabeto, a história da escrita antiga. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

KRAMER, L. S. Literatura crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick LaCapra. *In*: HUNT, L. (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 131-173.

MAN, J. **A história do alfabeto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.

MARROU, H. I. **História da educação na Antigüidade**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

STAROBINKSY, J. A literatura: o texto e o seu intérprete. *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 132-143.

# *Teorema de ficção*

*Joaquim Branco*<sup>57</sup>

A novela espera o seu Homero.  
(Gustave Flaubert)

A salvação da arte está na forma, na construção da frase livre do eco ressonante das ideias feitas.  
(...) o texto ficcional, em vez de dar as costas à realidade, a dramatiza e metamorfoseia; a ficção converte em volume e descontinuidade o linear com que, na vida cotidiana, dispomos o mundo; o mundo, isso que está aí; a ficção transtorna as dimensões do mundo, em vez de pôr o mundo entre parênteses.  
(Luiz Costa Lima)

Teoria e ficção — compartimentos estanques de um mesmo edifício ou confluência de cursos d'água que concorrem para um rio cujas águas se misturam antes de chegar ao mar? Ou antes disso, têm (os pequenos afluentes) as águas misturadas? O receio do mar pode — se não torná-las confinadas ao seu caudal — fazê-las indistintas e

---

57 Doutor em literatura comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de literatura brasileira nas Faculdades Integradas de Cataguases.



aproximar romance e teoria, entrelaçando-os, por meio da criação, em um só fluxo, em que o leitor — último refúgio — é o mar. Mas se a espera não se faz, se tudo se conforma concomitantemente e o entrelace não tem momento nem êxtase, a *mélange* se configura numa moldagem única, (im)perceptível a quem não (des)construiu.

Nascente e foz, filete e torrente, agora mal percebidos, pois superados, são outra história reescrita tantas vezes e nem mesmo lembrada na nova história tornada presente.

Esses dados preliminares, por inúteis que possam parecer à primeira vista, importam para a *mise-en-scène* que se tentará, pois permitem que o texto se qualifique e dialogue sem a explicação do autor-teórico-ficcionista e distante da preocupação com autorias e limites demasiadamente demarcados. Autor e leitor podem assim fazer a simbiose leitura/escritura ao seu bel-prazer e ao correr da pena ou dos dígitos, basta que, para isso, não se posicionem cada um no seu canto.

Borges, que já acentuou a importância do leitor em suas entrevistas, disse também que “ao escrever, o escritor não deve ter em mente o seu possível leitor” (FARIA, 2001, p. 44). Ambiguidades à parte, o autor do *Aleph* traz à nossa conversa uma assertiva de seu livro *Discussão*: “Flaubert foi o primeiro a consagrar-se (dou a esta palavra o seu rigor etimológico) à criação de uma obra puramente estética em prosa”. (BORGES, 1986, p. 112). E, citando Flaubert: “A prosa nasceu ontem. O verso é, por excelência, a forma das literaturas antigas. As combinações da métrica se esgotaram, porém não as da prosa.” [...] “A novela espera o seu Homero.” (FLAUBERT, 1957 *apud* BORGES, 1986, p. 112).

Borges, o leitor e Flaubert podem ser um bom começo. Mas o argentino é muito contemporâneo para o nosso foco, que vai privilegiar o Setecentos, o Oitocentos e até antes, o *Quixote* e antes ainda, a épica pela via transversa de Lukács, Hegel, Bakhtin e outros. Deixando-o (Borges) de lado, não vamos nem convém, por precaução, afastá-lo totalmente.

Assim como aplacar a ira de Aquiles não era bem o desígnio dos deuses, o vigor discordante do herói ao abandonar o campo de batalha não discrepa propriamente da épica — tabuleiro de xadrez de regras fixas em que o destino preside e explica tudo. Formas claras e precisas em que uma ou outra discordância não transformam a matéria trabalhada pela epopeia. Essa totalidade, que no tempo de Homero e da tragédia era inteiramente fechada, vai-se abrindo com o aparecimento da filosofia. Mas Homero não esperou ninguém. E até propiciou a constatação de que a feliz totalidade homérica é “l’infance de l’humanité” (ROCHLITZ, 1983, p. 227), os tempos ditosos de que falava Lukács, os quais em vez de se isolar se colocaram na arte:

La Grèce antique doit son caractère de modèle éternel au fait que dans son histoire, toutes les grandes formes ultérieures: l’épopée, la tragédie, la philosophie, son anticipées comme des types achevés. D’Homère à Platon, de l’immanence de l’essence jusqu’à sa transcendance saisissable dans la philosophie des idées, en passant par le combat tragique pour l’immanence, ‘la coincidence, chez les Grecs, entre l’histoire e la philosophie de l’histoire a eu pour conséquence de faire surgir chaque forme d’art à l’instant même où, sur le cadran de l’esprit, on pouvait lire que son heure était venue et de l’obliger à céder la place aussitôt que ses archétypes disparaissaient à l’horizon’. (ROCHLITZ, 1983, p. 235)

Na épica, não se pode considerar o herói como um indivíduo; “seu objeto não é um destino pessoal, mas o de uma comunidade” (LUKÁCS, 2000, p. 67). Ali ocorre sempre uma separação entre a interioridade e a aventura; é como se tratasse de “um todo demasiado orgânico para que um das partes possa tornar-se tão isolada em si mesma, tão fortemente voltada a si mesma, a ponto de descobrir-se como interioridade, a ponto de tornar-se individualidade.” (LUKÁCS, 2000, p. 67).

Em consequência disso, todo acontecimento se apresenta de modo quantitativo para refletir as características de todo um povo.

Portanto, pode-se dizer que a totalidade da epopeia é de natureza concreta, enquanto a do romance é abstrata, o que confere a este uma transcendência em direção ao lírico ou ao dramático, “ou como um estreitamento da totalidade em idílio, ou por fim como o rebaixamento ao nível da mera literatura de entretenimento.” (LUKÁCS, 2000, p. 70).

O romance, tendo o intencional como elemento estruturador, difere também da épica pelo seu constante estado “em processo”, enquanto aquela permanece “imóvel”. O destino traçado pelos deuses se reflete na ação de Zeus, no Canto II da *Ilíada*, ao enviar um sonho enganoso a Agamémnone:

(...) somente Zeus pai não gozava do sono,  
a revolver no imo peito a maneira de honrar o Pelida  
e de morrerem à volta das naves Acaios inúmeros.  
(HOMERO, 2002, p. 77)

Na novela moderna, a iniciativa do personagem vira o rumo dos acontecimentos a toda hora, como na conversa entre Rodolfo e Emma, em *Madame Bovary*:

Enfim, chegou o sábado, antevéspera.  
Rodolfo veio à noite, mais cedo que de costume.  
– Está tudo pronto? – perguntou-lhe ela.  
– Sim.  
Deram a volta a uma platibanda e foram sentar-se perto do terraço, à beira do muro.  
– Estás triste – observou Emma.  
– Não, por quê? – E, contudo, ele a mirava singularmente, com ternura.  
– É por que vais partir – insistiu ela – por que deixas tuas amizades, tua vida?  
(FLAUBERT, 1957, p. 205)

Por outro lado, os estratagemas de Ulisses, de certa maneira, combinam com os enganos de Emma Bovary, ainda que as respostas, como desígnios do destino, já estivessem todas prontas. O mundo fechado e, portanto, previsível importava-se, pois, com as respostas às vezes enigmáticas para constituir seu paradoxo de vida e arte. Madame ficaria surpresa ante esta revelação:

La vie de la Grèce avait ce privilège sur les époques qui lui ont succédé que cette vie dont se sens étai constitué ignorait toute quête et toute question véritables: 'La Grec ne connaît que des réponses, mais pas de questions, que des solutions – parfois énigmatiques – mais pas d'énigmes, que des formes, mais pas de chaos. C'est en deçà du paradoxe qu'il trace le cercle structurant des formes'. (ROCHLITZ, 1983, p. 235)

Ao tempo em que Penélope pacientemente (des)tece a teia, Emma disfarça e surge no centro do drama burguês à espera da trama que se conhecerá. A epopeia se faz romance, às vezes quase liricamente, porém nem sempre: Emma procura um lugar no quarto para descansar em seus pensamentos. Lembra-se de um livro de cavalaria... Ah! Era o *Dom Quixote*, de um certo autor espanhol. Um romance (humm?) em que o cavaleiro não era galante e não se podia suspirar por ele. Isso a desvia do estado inicial. Lembra-se de que à tarde irá à 6ª Corte Correccional do Tribunal do Sena, em Paris, só para ver, em meio à multidão, a entrada de um escritor que estava sendo processado pelas "indecências" de seu livro *Madame Bovary*. Os juízes e os críticos nos jornais discutiam também se aquele era um romance realista ou naturalista.

À totalidade fechada grega sucedeu a totalidade aberta moderna que se inicia com os primeiros românticos alemães, confirma Schlegel. A totalidade dos gregos, responsável por uma mitologia compreensível e que falta ao homem moderno, não sendo uma reflexão filosófica, trazia respostas em lugar de perguntas. Agora, a entrada

de Afrodite na sala de Emma soma-se às suas perturbações diárias, ainda mais agravadas com a simples referência a Helena, saída da saga homérica:

Vem, cara filha, comigo, que Páris chamar-te mandou-me.  
Ele te espera no quarto, onde se acha no leito torneado,  
belo de ver, irradiante e vestido a primor; não disseras  
que de um combate saiu, senão que ora, cuidadoso, se apresta  
para ir dançar ou que, lasso do baile, ao repouso se entrega.  
(HOMERO, 2002, p. 114)

Não sendo mais alcançável, o mundo criado pela Grécia foi substituído na modernidade por outro de caráter completamente diferente. A partir daí não tivemos mais uma mitologia. Enquanto a épica e a tragédia são privilegiadas pelo transcendental, a lírica se coloca na subjetividade, no interior da qual se desenvolve o romance como novo gênero literário. Como realizar isso?, poderia pensar Flaubert, ainda insatisfeito. Com ele, vieram, porém, outros (des)complicadores como a autonomização do discurso literário e do sujeito.

Contudo, nesse raciocínio ocorre uma dissonância, pois a mimesis chegava aos românticos como cópia, como modelo, portanto supondo uma obediência a regras, o que não se coaduna com a noção de autonomia. Como ficam a nova ideia de Eu e de discurso ficcional? Que autonomia pode haver com a preservação de regras e modelos?

Para Lukács, simplesmente o futuro apresentaria essa ruptura e a obra não seria mais uma cópia, mas somente a nova noção de mimesis, concebida, entre outros, pelo teórico brasileiro Luiz Costa Lima e não mais identificada com a cópia poderia compreender as formas de arte que nasciam com o Romantismo.

Em seu gabinete, Flaubert pensava no que diria Lukács, anos depois, como possível saída: “A ironia é capaz de vislumbrar a plenitude divina do mundo abandonado por Deus.” Ou: “a ironia é essa liberdade do escritor perante deus.” (LUKÁCS, 2000, p. 95).

E é também um modo de não cair no lirismo nem no subjetivismo. Como sair da armadilha jurídico-ficcional já proposta alguns parágrafos atrás? De outra maneira, como separar o real, entranhado no jurídico, da ficção inserida no individual?

O dilema de Flaubert esbarra na afirmativa de Lukács: “O drama é um jogo; um jogo do homem e do destino.” “O romance é a epopeia do mundo abandonado por Deus.” (LUKÁCS, 2000, p. 89). A epopeia da burguesia de que fala Hegel obstada pela justiça. Deus, cujo conceito de criador se consolida pela religião e é passado ao ficcionista, agora vê esse mesmo subcriador prosaico transformado em demiurgo. A acepção primitiva do termo *fictio* (simulacro, fingimento, engano) também tem o seu transtorno e chega ao seu mais recente estágio: a criação. Seria possível então fazer descer um deus (um criador) aos tribunais “humanos”?

De uma das portas de seu *boudoir*, Emma (sou um personagem LIVRE! LIVRE!?), depois de andar por toda a casa, contempla um retrato de Homero lateralmente. Nem imagina que, na épica a imanência estava dada: só resta ao antigo herói a passividade de que falavam Goethe e Schiller, enquanto ao herói romanesco é reservada a possibilidade de poder lançar-se ao mundo livremente. Emma não hesita em desviar o pensamento e parece antever que “a psicologia do herói (e da heroína) romanesco é o campo de ação do demoníaco.” (...) “os homens desejam meramente viver.” (LUKÁCS, 2000, p. 92). O demoníaco ronda o quarto e até impregna em suas roupas. Depois respira fundo, lembra-se de Rodolfo, Homais e Léon, e por que não de Carlos, e associa sua imagem à de outra Ema, a brasileira de Raul Pompeia, que aparece no sonho de Sérgio:

[...] ela sentada na cama, eu no verniz do chão, de joelhos. Mostrava-me a mão, recortada em puro jaspe, unhas de rosa, como pétalas incrustadas. Eu fazia esforços para colher a mão e beijar; a mão fugia; [...] Ela ria do meu desespero, mostrava-me o pé descalço, que a calçasse; não permitia mais. (POMPEIA, 1956, p. 190).

Esta nem cogitava de Aristarco, perdido entre colunatas de seu colégio que imitavam as antigas gregas.

No momento, é cedo demais para a tragédia final: o incêndio em que ardera Troia e alcança o Ateneu poderá iluminar (quem sabe?) o desfecho de Madame Bovary no seu devaneio suicida. Bem anteriormente, ainda na primeira parte do livro, podemos folhear páginas meio amareladas e grossas pela poeira e ler sobre a insatisfação que vai rondando o personagem:

Após o aborrecimento desta decepção, seu coração ficou de novo vazio, recomeçando a série dos dias monótonos.

Iam, pois, continuar assim, uns após outros, sempre os mesmos, incontáveis, sem surpresas! As outras existências, por mais insípidas que fossem, tinham, pelo menos, a possibilidade do inesperado. Uma aventura trazia consigo, às vezes, peripécias sem fim, o cenário transformava-se. Mas para ela nada surgia, era a vontade de Deus! O futuro era um corredor escuro, que tinha, no extremo, a porta bem fechada. (FLAUBERT, 1957, p. 69)

A protagonista afunda no tédio, no Nada prosaico-burguês, no redemunho do (seu) horror individual. Do céu desta manhã em que, leitor, leio e também escrevo estas linhas para uma monografia (?!), nada parece refletir a atmosfera pesada que de um lado equilibra o desamparo de Emma e de outro o desengano de Carlos. O inverno vai produzindo a sua dissipação no sol pouco econômico deste dia. Flaubert encontra sua solução ficcional tornando artístico o banal, a ninharia. A arte autônoma e o personagem “individualizado” mergulham no cotidiano prosaico, só possível no romance. Resta aos demônios produzir o efeito caótico, e ao destino se impor de fora para dentro (HEGEL, 1997, p. 88).

O horror metropolitano a que aduz Luiz Costa Lima invade a tela, melhor dizendo, a folha branca, como “ponto de partida” (COSTA LIMA, 2003, p. 21). Não impede, no entanto, a “ambiência

tranquila” (COSTA LIMA, 2003, p. 21), que um Nada avassalador tome conta do cotidiano de Emma e lhe subtraia o sentido da vida. O romance acompanha passo a passo os acontecimentos. “O texto ficcional, em vez de dar as costas à realidade, a dramatiza e metamorfoseia” (COSTA LIMA, 2003, p. 18) para registrar o suicídio da protagonista no final do romance. Nesse ponto, este é um ato diferenciado do lugar-comum romântico pela motivação difusa e patética:

Emma analisava-se curiosamente, para ver se sofria ou não. Mas não! ouvia o bater do pêndulo, o crepitar do lume e a respiração de Carlos, que se conservava em pé, à cabeceira.

– Que coisa insignificante é a morte! – pensava ela; – vou adormecer de novo e tudo acabará! (FLAUBERT, 1957 p. 324)

No entanto, não precipitemos os acontecimentos, voltemos às primeiras páginas para ver a esposa de Carlos em visita a Paris, onde narra suas impressões “de dentro” do cenário grandioso em que contempla a burguesia “feliz” no luxo de seu vestuário e dos locais ornados. O balanço crítico de Emma, em discurso indireto livre, em que mais se vê a mão do narrador, conta do aborrecimento e do tédio burguês em meio à feérica festa parisiense:

Paris, mais vasta que o Oceano, resplandecia, pois, aos olhos de Ema, numa atmosfera vermelha. A onda enorme que se agitava naquele tumulto dividia-se contudo em partes, classificadas em quadros distintos. [...] O mundo dos embaixadores caminhava por assoalhos luzidios, em salões forrados de espelhos, ao redor de mesas cobertas de tapetes de veludo com franjas de ouro. Havia ali vestidos de cauda, grandes mistérios, angústias disfarçadas em sorrisos. [...] Era uma existência superior às outras entre o céu e a terra, nas tempestades, alguma coisa de sublime. Quanto ao resto mundo, desaparecia, sem lugar determinado, e como se não existisse.



Quanto mais próximas lhe ficavam as coisas, mais o seu pensamento se afastava delas. Tudo o que a rodeava de perto, os campos enfadonhos, os burguesinhos imbecis, a mediocridade da existência, parecia-lhe uma exceção no mundo, um caso particular em que se achava envolvida, ao passo que para além se estendia, a perder de vista, o imenso país da felicidade e das paixões. (FLAUBERT, 1956, p. 64-65)

Fica melhor assim. Um final não tão infeliz. Sair do drama para adentrar na cena burguesa. Terminamos com um fragmento que envolve, como um cortinado de veludo, luzes, pesados tapetes e pensamentos inebriantes, a todos nós e ao próprio texto flaubertiano, rendado ficcional da mais refinada expressão oitocentista.

## REFERÊNCIAS

BADINTER, E. *Émilie, Émilie - a ambição feminina no século XVIII*. Tradução de Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso Editorial; Duna Dueto; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BORGES, J. L. **Discussão**. Tradução de Cláudio Fornari. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986.

CANFORA, L. **Livro e liberdade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARONE, M. A atividade do ficcionista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, ago. 2003.

CERVANTES, M. de. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960.

COSTA LIMA, L. Flaubert e Henry James. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 5, jun. 1997.

COSTA LIMA, L. **Intervenções**. São Paulo: Edusp, 2002.

COSTA LIMA, L. **L'immaginazione e i suoi confini**. Torino: Giulio Einaudi, 2003.

COSTA LIMA, L. **Mímesis**: desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

COSTA LIMA, L. **O controle do imaginário** - razão e imaginação nos tempos modernos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

COSTA LIMA, L. **O fingidor e o censor** - no Ancien Régime, no Iluminismo e hoje. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

COSTA LIMA, L. **O Redemunho do horror** - As margens do Ocidente. São Paulo: Planeta, 2003.

COSTA LIMA, L. **Por que literatura**. Petrópolis: Vozes, 1966.

COSTA LIMA, L. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA LIMA, L. **Vida e mimesis**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEFOE, D. **Um diário do ano da peste**. Tradução de E. San Martin. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2002.

EVERDELL, W. R. **Os primeiros modernos** - as origens do pensamento do século XX. Tradução de Cynthia Cortes e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FARIA, Á. A. de. **Borges** - o mesmo e o outro. São Paulo: Escrituras, 2001.

FIELDING, H. **Tom Jones**. Tradução de Jorge Pádua Conceição. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Trad. Araújo Nabuco. São Paulo: Martins, 1957.

HEGEL, G. W. F. **Curso de Estética** - O sistema das artes. Tradução de Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, A. Geog Lukács and Irma Seidler. *In*: HELLER, A. (org.). **Lukács reappraised**. Columbia: Columbia UD, 1983.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GRAVES, R. **A deusa branca** - uma gramática histórica do mito poético. Tradução de Bentto de Lima. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2003.

LACLOS, C. de. **As relações perigosas**. Tradução de Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

LUKÁCS, G. O romance como epopeia burguesa. *In: Ad Hominem* 1, tomo II - Música e Literatura. Santo André: Estudos e Edições AD Hominem, 1999, p. 87 a 136.

MACHADO, I. A. **O romance e a voz** - a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: Fapesp, 1995.

MORNET, D. **La Nouvelle Héloïse de J.J.Rousseau**. Paris: Éditions Mellottée, 1967.

PENN, M. Henry James e a arte de manter o leitor preso em suas linhas até o fim. **O Globo**, Prosa & Verso, Rio de Janeiro, p. 4, 4 ago. 2001.

POMPEIA, R. **O Ateneu** - crônica de saudades. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1956.

ROCHLITZ, R. **Le jeune Lukács** (1911-1916) - Théorie de la forme et philosophie de l'histoire. Paris: Payot, 1983.

ROUSSEAU, J.-J. **Júlia ou A nova Heloísa**. Campinas: Hucitec/Ed.Unicamp, 1994.

SIMÕES, J. G. Daniel Defoe, precursor do romance moderno. *In*: SIMÕES, J. G. **Diário da peste em Londres**. Lisboa: Presença, 1964.

SOUZA, M. das G. de. Utopia e viagem picaresca - três romances da Ilustração. **Folha de São Paulo**, Jornal das Resenhas, São Paulo, p. 8, 8 nov. 2003.

STERNE, L. **A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy**. 2. ed. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STRADA, V. (ed.). **Problem di teoria del romanzo** - G. Lukács, Mickail Backtin e altri - Metodologia letteraria e dialettica storica. Tradução de Clara di Strade Janovic. Roma: Giuliano Einaudi, 1976.

VASSALO, L. (org.). **A narrativa ontem e hoje** - Comunicação/5. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

# *Ensinando a ler... em latim?*

*Leni Ribeiro Leite*<sup>58</sup>

## INTRODUÇÃO

A língua latina, herança a nós legada por muitos séculos de civilização ocidental, chega aos dias atuais com um desafio renovado: justificar a sua existência nos currículos de escolas e universidades, explicar sua recusa em morrer, em tornar-se, como tantos outros idiomas, apenas uma vaga lembrança em livros empoeirados que só especialistas ou loucos usam abrir. Não é uma situação fácil para aquele que já foi o idioma da comunicação entre os povos, a língua geral falada por todos os homens que se entendiam como civilizados, o veículo da cultura e do saber de vários povos, e o meio de comunicação entre eles. Durante seus mais de 20 séculos de existência, o latim passou de língua de um povo a língua de muitos povos, foi meio de informação e forma de exclusão e elitização, foi necessidade e marca de superioridade, mas sempre esteve garantido nos currículos escolares.

---

58 Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora da Universidade do Kentucky.

A necessidade e a importância do estudo do latim, tema central para a discussão de sua manutenção no currículo dos cursos de letras no país, não serão o foco deste trabalho. Para aquela discussão, os trabalhos de Richard La Fleur, Alceu Dias Lima, Fábio Fortes, entre tantos outros, são fonte valiosa de reflexão. Aqui, pretendemos discutir os objetivos do ensino de latim e de que forma esses objetivos, entre os quais a leitura de textos latinos, se desenvolvem nos materiais didáticos de língua latina usados no Brasil e no exterior. Começaremos com um breve excuro histórico.

## A DIDÁTICA DO LATIM AO LONGO DO TEMPO

As primeiras notícias das metodologias de ensino de língua latina se encontram em textos dos próprios romanos. Quintiliano (I.6.45), por exemplo, é o primeiro a reclamar que o latim falado pelas multidões e nos teatros era inculto<sup>59</sup>. Havia então um ensino, mais ou menos institucionalizado, que buscava o aprimoramento do idioma falado em uma vasta extensão de terras. A metodologia da época girava, a princípio, em torno de tarefas mnemônicas e repetitivas, como demonstram testemunhos não só latinos como gregos. Da memorização do alfabeto passava-se à silabação, recitada e escrita; da ortografia, passava-se a um esquema gramatical de aprendizado do latim, por meio do conhecimento das declinações e conjugações, com análise das partes da oração e leitura de textos clássicos, incluindo também a prática ativa, com frequentes redações e apresentações orais. As notícias das listas de palavras latinas e erros comuns, bem como de cadernos de alunos com frases copiadas, chegaram até nossos dias como testemunho daquele período do ensino do latim.

---

59 Com base nessa passagem de Quintiliano, alguns professores alegam que o latim correto era difícil mesmo para um romano nativo — como se o uso popular do português do Brasil invalidasse assim o ensino do idioma nas escolas.

Ou seja, o aluno romano, que tinha o latim como idioma materno, aprendia-o por meio de uma sistematização da língua, e só vinha a ler textos após ter dominado todo o esquema morfológico e sintático. Cumpre observar que esse modelo de educação da Antiguidade parece ainda sustentar alguns dos mais modernos métodos de ensino de idiomas clássicos, que seguem a ordem do alfabeto e passam à memorização das declinações e conjugações, passando primeiro pela gramática pura antes de chegar às leituras como corolário do processo, ainda que muitos rechacem a produção ativa, como veremos. No entanto, para um falante nativo de latim, uma palavra solta, usada à exaustão como modelo morfológico, era vista em contexto significativos em seu dia a dia, o que não ocorre com o aluno de hoje. Para ele, “rosa” ou “agrícola” nada significam e não são vistos em contextos outros que não da declinação latina. Na opinião de Fábio Fortes (2010, p. 65), “o uso extensivo dessa abordagem pedagógica acaba, em suma, promovendo com eficácia a crença de que, de fato, os estudantes estão diante de uma “língua difícil”, ou, o que é pior, uma língua ‘para poucos’”<sup>60</sup>.

Durante a Idade Média e o período do Renascimento, o objetivo maior do aprendizado do latim era adquirir a habilidade de falar e escrever em latim com facilidade. O sucesso no falar, acreditava-se, trazia a habilidade de ler e escrever, indispensáveis então a qualquer pessoa de cultura mediana, o que justificou a criação de métodos que incluíam situações cotidianas, perguntas e respostas, compreensão de texto. Alguns exemplos são os métodos compostos por Juan Luis Vives (*Exercitatio linguae Latinae, sive Colloquia*) e de Erasmo de Roterdã (*Colloquia familiaria*), ambos uma coleção de pequenos diálogos em situações cotidianas. Erasmo prefacia sua obra com uma defesa da utilidade do estudo do latim e dos diálogos nesse estudo.

---

60 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a atribuição de autoria, conforme o original do autor.



A contemporaneidade esqueceu com enorme rapidez o *status* de língua franca que o latim tinha não só por toda a Idade Média, mas também na Idade Moderna. A afirmação das línguas nacionais como línguas de cultura foi tardia na maioria das nações, e esteve quase sempre presa à formação dos estados nacionais, principalmente durante os séculos XVIII e XIX. Até então, pode-se dizer que, se não as sobrepujou, o latim ao menos conviveu com as línguas vernáculas, sendo porém ainda a preferida nos tratos políticos e científicos em muitos lugares. Aqueles que desejam focar seus estudos nas Idades Média e Moderna facilmente percebem a força da língua latina durante esses períodos.

Durante o período colonial brasileiro, alguns questionamentos acerca da presença do latim na escola começam a surgir. A demanda por maior “utilidade” dos currículos escolares, com maior ênfase nos estudos científicos do que nos de humanidades, reflete o momento racionalista e cientificista europeu em seus ecos coloniais. Tais questões certamente não são privilégio nacional, e os currículos escolares da América do Norte e da Europa igualmente sofreram suas consequências — uma ojeriza geral da época em relação à educação clássica, por conta de sua estreita ligação com as anteriores aristocracias cortesãs. De fato, esse sentimento também não se apagou e ainda se faz sentir por toda parte, enraizado numa sociedade cada vez mais utilitarista e inimiga da erudição *per se*.

A partir do século XIX agravou-se a intolerância em relação ao latim como língua de ensino. Somando-se ao descontentamento do grande público, que não via utilidade imediata no latim sobre outras disciplinas ou que ligava o ensino do latim ao elitismo e à soberba, as metodologias pareciam atrasadas e muitos sentiram que um enfoque puramente gramatical pecava pela ineficiência em fazer com que o aluno fosse capaz de, no fim do período determinado, ler e compreender com facilidade um texto latino, num momento em que a habilidade de falar já não era requisitada e que, portanto, diferentemente de quando o latim era o idioma de aproximação entre os povos, o contato

do aluno com o latim em sua vida diária havia sido reduzido à sala de aula. Como não mais se falava latim, não mais se ensinava a falar em latim. Se não era necessária aquela habilidade, por que então gastar tempo em sala com seu estudo? Os alunos, quando muito, saíam dos cursos não com um conhecimento da literatura latina, mas com o manejo dos aspectos técnicos do idioma, das regras gramaticais e mecânicas. Isso quando o ensino de latim não se reduzia à memorização de textos famosos ou moralmente edificantes, como podem comprovar algumas pessoas que, tendo estudado latim quando crianças por meio desses métodos, ainda recitam *Galia est omnia divisa in partes tres* ou uma fábula de Fedro, sem no entanto terem qualquer compreensão do idioma.

Já naquele momento, alguns já apontavam o desgosto da cultura do “traducionismo”, ou seja, do português obtuso que saía dos lápis dos alunos que faziam traduções mecânicas e extremamente literais de estruturas típicas do latim, mas que não são parte do repertório da língua de chegada da tradução, tais como o ablativo absoluto. Para solucionar esse problema, alguns professores começaram a defender a introdução do latim oral nas salas de aula — como vimos, um passo atrás, de volta à Idade Média. Um excelente exemplo é a conferência *The art of Reading Latin*, do professor William Gardner Hale, *scholar* da Cornell University. Em 28 de dezembro de 1886, o referido mestre defendeu o uso do latim falado na sala de aula, com permanentes leituras e exercícios de perguntas e respostas, com o objetivo de tornar o aluno proficiente não só na leitura dos clássicos, mas também em ouvir e falar em latim.

Cômica, não fosse trágica, a constatação da atualidade das palavras proferidas há mais de cem anos. O prof. Hale se levanta contra o método que ele classifica como antinatural de ensino de latim, queixando-se não só de que ele afasta o aluno da fruição estética do texto, ao apresentar-lhe não uma obra de arte mas um quebra-cabeça de palavras a ser decifrado, mas também da baixa eficácia do método, por receber alunos que, após quatro anos de estudos, eram

incapazes de traduzir de vista uma frase de Tito Lívio. O professor argumenta que o método então — e hoje ainda — utilizado, que desde o início divide a frase em pedaços e faz os alunos seguirem às cegas pela frase em busca de verbos e objetos, chega a ser risível se imaginado aplicado aos romanos em seu tempo. Ele argumenta também que a crença propagada da dificuldade do latim partiria necessariamente do absurdo princípio de que as mentes romanas seriam mais capazes do que as modernas, ao utilizar cotidianamente um idioma “impossível de ser falado com fluência”. Trágico é, no entanto, porque grande parte das metodologias atuais ingenuamente ainda retém muitas das mesmas estratégias utilizadas no passado

#### LATIM: COMO E POR QUÊ?

Essa constatação, porém, parece ter exasperado professores e alunos de latim por tempo suficiente. Nas últimas décadas, uma disputa vem se travando, tendo como centro, justamente, o ensino da língua latina. De um lado, encontramos professores que utilizam e defendem o modelo filológico de ensino de latim, preponderante nos últimos séculos. Como vimos, dentro desse modelo, a ênfase do ensino se faz sobre a morfologia e a sintaxe do idioma — de forma nenhuma negligenciáveis no processo de aquisição de uma língua. No entanto, os resultados desses métodos, como testemunham gerações de estudantes de latim antes e depois da conferência de William Hale, não propicia o desenvolvimento de uma leitura fluente, uma vez que a leitura é feita como uma decodificação precisa porém lenta. De outro lado, há os defensores de um modelo dito humanista que, buscando uma apropriação da língua como meio de comunicação e objetivando um contato com os textos de forma ampla, utilizam práticas de conversação e composição em latim — na verdade, retornando a um modelo corrente na Idade Média e durante o Humanismo. Um exemplo claro de tal embate ocorreu ainda em 1996 nas páginas do *The Modern Language Journal*. Na edição da primavera daquele ano,

dois artigos põem-se frente a frente, defendendo cada um uma posição. Enquanto Robert J. Ball e J. D. Ellsworth argumentam veementemente que uma língua morta não deve ser ensinada por meio de métodos apropriados para as línguas modernas, Martha G. Abbott e Sally Davis sustentam que é precisamente por meio de métodos atuais de ensino de idiomas que o latim pode parecer mais significativo para os alunos e, portanto, ser melhor aprendido. As autoras propõem que as habilidades de compreensão auditiva, fala e escrita, mesmo no caso da língua latina, propiciam um significativo desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos que Ball e Ellsworth querem promover.

Certamente, essa divisão bipartida das formas de ensino de latim é uma simplificação, e, ainda que elas tenham objetivos diferentes e, portanto, gerem cada uma não só uma prática docente própria como materiais didáticos, currículos e, enfim, pesquisadores diferentes, elas não são mutuamente excludentes ou contraditórias. Há uma grande quantidade de métodos e profissionais da área de ensino de língua latina que, privilegiando o modelo filológico, não ignoram o elemento comunicativo; pelo contrário, eles frequentemente adotam uma prática em que o texto clássico deve ser encontrado o mais cedo possível. Por outro lado, cultores do modelo humanista também desejam uma apropriação profunda e detalhada do sistema linguístico, que só o conhecimento da morfologia e da sintaxe do idioma pode prover, uma vez que a leitura dos textos clássicos não pode ocorrer sem a correção filológica.

No entanto, se há uma certa complementaridade entre esses dois modelos, a prioridade dada a um ou outro reflete o propósito final a que se destina o ensino da língua latina no contexto educacional em que tal ensino ocorre. Essa reflexão acerca dos objetivos finais do ensino da língua latina, que parece um tanto ausente de certas práticas educacionais, condiciona a maneira como a prática docente se realiza. O método filológico é uma resposta ao fim do latim falado, mas também à necessidade de formar profissionais capazes de lidar com o

texto enquanto código, o trabalho, por exemplo, de um papirologista que precisa decodificar um fragmento recentemente descoberto, ou de dominar o esqueleto de várias línguas, a fim de desenvolver um trabalho na área de Gramática Comparativa. Não por acaso, os métodos que seguem o modelo filológico se estabelecem nos séculos XIX e XX, momento em que não só o latim não é mais a língua da ciência e da comunicação entre os povos, mas também quando aquelas áreas do saber ganham em importância. Essa finalidade da aprendizagem do latim é testemunhada por Roland Barthes:

Lembro-me dos cursos de latim que frequentei no ginásio e na universidade; ao todo, seis anos dedicados a dominar os meandros de sua gramática; na faculdade, estudei gramática histórica e procurei as raízes indo-européias das palavras; mas a prática da língua, o acesso aos textos clássicos, antigos ou modernos, sempre foi relegado a segundo plano. Era para isso que servia esse ensino? (LIMA, 1995, p. 58)

Sem dúvida, era para isso que servia esse ensino, uma vez que o objetivo do latim naquele contexto educacional era o conhecimento de sua gramática para o estudo da gramática histórica. No entanto, quando o objetivo é o contato com o texto antigo ou moderno, ou seja, quando o estudante de latim deseja ler 500 páginas de um texto de Petrarca, por exemplo, o mais preciso conhecimento da gramática não será de auxílio, se a leitura se faz de forma lenta e desencorajadora. Nesse cenário, o modelo humanista é o que melhor instrumentará o estudioso, e não por acaso vimos em Erasmo, em Vives e em vários outros escritores que viveram em épocas nas quais o conhecimento do latim era não a finalidade de uma disciplina, mas o instrumento pelo qual se abriam as portas para o conhecimento de todas as outras disciplinas, métodos de ensino da língua latina que incluem práticas comunicativas.

A questão que vários autores contemporâneos de métodos de ensino de latim, e os docentes que dos métodos se servem, se põem,

portanto, é: estamos treinando alunos para conhecer a estrutura de uma língua, seu árido esqueleto, ou para ler e compreender textos? Na resposta a essa questão repousa a razão pela qual o latim é, em geral, ensinado da forma a que Roland Barthes alude no trecho citado. Fábio Fortes (2010, p. 64) chama de “mito da supralíngua” a crença instaurada não só entre os alunos, mas entre os docentes de Letras, de que o latim está na grade curricular para que os alunos “saibam mais português”, ou que o conhecimento do latim é a chave para a compreensão de todos os outros idiomas(!)<sup>61</sup>.

Para a maioria dos docentes de latim da atualidade, porém, o objetivo do ensino de latim é o contato com a língua *enquanto língua*, ou seja, o contato com o texto, com a literatura, com o arcabouço cultural que o latim representa. Em que pesem os estereótipos herdados da tradição novecentista e que ainda vagam pelos corredores das universidades, e junto ao público em geral, parece que para os docentes de latim, claramente a questão que se põe não reside nos objetivos em si do ensino de latim: de forma imediata, a compreensão dos textos latinos; conseqüentemente, o conhecimento das origens da civilização ocidental e todos os benefícios advindos de tal compreensão. Esse processo, segundo Henrique Cairus (2005, [s.p.]), “nos afere identidade, portanto, tem a missão de fazer-nos o que somos, de preservar nossas referências, nossas raízes requeridas (mas jamais naturais!), que nos colocam em contato com o que julgamos ter sido e com quem sentimo-nos verdadeiramente felizes.”. A disputa se dá, portanto, no campo do como chegar a tais objetivos de forma satisfatória. O caminho escolhido, porém, pelos docentes de língua latina para se chegar a esse resultado, não é o mesmo e, portanto, produzem-se métodos diferentes, mais ou menos baseados naqueles dois modelos que expusemos. Para análise, podemos agrupá-los em três tipos de métodos de ensino ainda em uso.

---

61 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a atribuição de autoria, conforme o original do autor.

O mais tradicional, chamado também gramatical-tradutório, considera a gramática o foco principal do aprendizado de uma língua clássica, e a tradução é usada como apoio. Os alunos aprendem as declinações e as conjugações, os paradigmas e a sintaxe, e aplicam esse conhecimento na tradução de textos do latim para sua língua materna. Geralmente, primeiro aprendem-se a morfologia e apenas a sintaxe mais simples. Depois que os estudantes conhecem bem as declinações, as conjugações e outros paradigmas morfológicos, passa-se ao exame da sintaxe mais complexa. O objetivo é a tradução correta para o idioma materno. Nesse tipo de metodologia apoiam-se também os que consideram o latim como instrumento para o conhecimento de outros idiomas, em geral do idioma materno. Um dos métodos mais populares em uso nos Estados Unidos pertence a esse grupo, o *Wheelock's Latin*. No Brasil, o curso de latim de Paulo Rónai, cujos primeiros volumes *Gradus Primus* e *Gradus Secundus* ainda são editados, também se filia a esse tipo.

Aplicado, porém, com o objetivo de formar leitores de latim, o método do tipo gramatical-tradutório não parece atingir a meta satisfatoriamente, como observam vários docentes, entre os quais B. Dexter Hoyos, que escreveu, na tentativa de sanar o problema da leitura deficiente do latim por parte dos alunos ensinados por meio daquele método, *Latin: How to read it fluently – a practical manual*, em 1997. No primeiro capítulo, o autor explica desta forma a sua motivação para escrever seu livro:

Students battle through months and years of learning tables, lists, rules and exceptions to rules. This is challenge enough, but they are struggling at the same time to apply all these details to reading texts that vary from prose to verse, short to long, domestic to military (there is a great deal of military) – all with one predictable constant: baffling obscurity. [...] As we shall see, the usual techniques taught for reading Latin compound the difficulties. They really teach a process of slow translation into English, one

so painstaking that the colour, depth and import of what is read tend to be lost on the 'reader' all too often, or at best to be glancingly appreciated. (HOYOS, 1997, p. 5)<sup>62</sup>

O segundo tipo, surgido mais recentemente, a partir da metade do século XX, vem responder a essa demanda de discentes e docentes de língua latina. O método de leitura, cujo título mais famoso é possivelmente o *Reading Latin*, tem como objetivo tornar a leitura de textos em língua latina mais fácil e fluente. Os alunos aprendem latim por intermédio da leitura de textos preparados, que gradualmente passam de frases simples a trechos mais complexos. Os alunos aprendem a desenvolver sua habilidade de leitura pela construção de expectativas gramaticais — de fato, pela internalização das estruturas sintáticas — e de frases normalizadas. O foco é a construção da habilidade de leitura pela leitura extensiva. A gramática é importante, mas ela é oferecida gradualmente a serviço da leitura dos textos. Dentro desse grupo incluem-se também o *Oxford Latin Course*, o *Cambridge Latin Course* e a série *EcceRomani*.

Por fim, o influxo de novos estudos acerca do aprendizado de idiomas e o desenvolvimento de novas metodologias no ensino de línguas modernas, bem como a observação, por parte de usuários do método de leitura, das experiências com as frases normalizadas, fez com que surgisse da parte de docentes de língua latina o desejo

---

62 Os alunos batalham por meses e anos de aprendizado de tabelas, listas, regras e exceções às regras. Isso já é desafiador por si mesmo, mas eles estão ao mesmo tempo lutando para aplicar esses detalhes à leitura de textos que variam da prosa ao verso, do curto ao longo, do doméstico ao militar (há muito de militar) — tudo isso com uma constante previsível: a obscuridade desconcertante. [...] Como veremos, as técnicas comuns ensinadas para a leitura do latim aumentam as dificuldades. Na verdade, elas ensinam um processo lento de tradução para o inglês, um processo tão doloroso que a cor, a profundidade e a importância do que está sendo lido não costuma ser percebida pelo “leitor”, ou no máximo apreciada de passagem. (tradução nossa)



de experimentar o método direto de ensino de idiomas. Nele, o aluno aprende latim *em latim*, ou seja, sem interferência da língua materna. Esse tipo de método, de grande sucesso no ensino de línguas modernas, tem como representante mais famoso a série *Lingua Latina Per Se Illustrata*, de Hans Oerberg. O método direto pretende-se como um método de imersão, e seus proponentes defendem que o latim deve ser entendido como uma língua, e não um código complexo. A gramática é ensinada pelo uso da língua-alvo, e a fala, a audição, a leitura e a escrita são treinadas igualmente. Outros livros que se prendem a esse grupo são o alemão *Piper Salve* e o britânico *Pseudolus Noster*.

A criação de tais métodos gerou uma forte reação contrária naqueles que não viam a necessidade de trazer o latim para as salas de aula modernas por meio do abandono dos textos clássicos. Surgem aí as críticas ferrenhas aos chamados modernizadores do latim, sob a alegação de que deturpavam a língua clássica e afastavam o aluno da convivência com os modelos “reais”, os únicos válidos. O tempo gasto com técnicas do ensino de línguas modernas parecia aos olhos dos detratores da inovação um desperdício inútil, e o latim criado pelos autores dos livros didáticos era ruim e desnecessário. O argumento contrário, oferecido pelos defensores dos métodos diretos, era, no entanto, bastante simples. Nenhum aluno iniciante em inglês pode ou sabe traduzir Shakespeare; nenhum aprendiz da língua espanhola é capaz de compreender Cervantes. Todos começam com textos simples, criados com objetivos didáticos, e passam mais tarde à literatura. A diferença, sem dúvida, seria que os textos de línguas modernas têm como padrão o *falante nativo*, ou seja, a língua como ela é usada pelo falante nativo, enquanto o latim não tem falantes nativos. Como então estabelecer o que é “natural”, ou “permitido”?

## ENSINO DE LATIM NO BRASIL

No Brasil, as duas últimas décadas assinalam um renovado interesse pelas questões que envolvem o ensino da língua latina e as metodologias de ensino. Alceu Dias Lima, em *Uma Estranha Língua? – Questões de Linguagem e de Método*, escrito em 1995, faz longa e detalhada reflexão acerca do ensino de língua latina no Brasil, imposto nos currículos de Letras como “língua instrumental” em documento de 1975 e recentemente deles excluído. Já então o autor critica o ensino da língua sem literatura e outras práticas características do método gramatical-tradutório. Já em 1992, em *Da Fala à Língua*, o mesmo autor havia proposto uma nova prática de ensino do latim, em que “... o latim é uma língua *viva* do passado e, portanto, só em relação a esse passado cabem as providências que diferenciam seu ensino do de qualquer língua estrangeira presente.” (LIMA, 1995, p. 19). Pelos trabalhos de Lima e de outros pesquisadores e professores brasileiros da área de língua latina, entre os quais podemos citar João Batista Toledo Prado, Patrícia Prata, Alzir Oliveira, Fábio Fortes, Giovanna Longo e Charlene Martins Miotti, percebe-se um movimento recente na comunidade acadêmica brasileira em direção ao questionamento das práticas pedagógicas tradicionais e ao enfrentamento dos problemas que se põem em relação ao ensino de línguas clássicas, em especial de língua latina, nas universidades brasileiras.

Charlene Miotti, em dissertação de 2006 intitulada *O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês “Reading Latin”*: um estudo de caso, chega às seguintes conclusões

Com relação aos preconceitos sobre as virtudes do latim, a análise dos questionários enviados aos docentes demonstra que, pelo menos no Estado de São Paulo, houve significativa mudança de pensamento e que se está mais consciente da necessidade de adotar métodos mais arejados e de, principalmente, definir com precisão os objetivos do estudo do latim. A idéia de não dissociar

língua e literatura predomina, ainda que encerrada em currículos que acabam por isolar, ao menos na terminologia, uma coisa e outra. Ainda persistem certos obstáculos na equação do tempo escasso com os objetivos do ensino, bem como alguma confusão advinda da determinação de metas não equiparáveis: se o propósito de certo curso é dar um panorama geral da estrutura do latim, a estratégia didática será muito diversa daquela exigida se o propósito é permitir acesso aos textos; se essas metas se confundem, a metodologia de ensino e, por conseqüência, a sua eficácia, ficam comprometidas. [...] Na última década, contudo, o ensino de latim em contexto universitário no Brasil deu um salto qualitativo visível. É fato que, a partir da exclusão da língua latina no hoje chamado Ensino Médio, a atividade desses professores, vinculada necessariamente à universidade, ficou atrelada de alguma forma à pesquisa e às recentes contribuições da Linguística (pura e Aplicada) acerca dos processos de descrição e racionalização da língua, bem como dos processos de ensino e aprendizagem. (MIOTTI, 2006, p. 94-103)

Em 1996, Moura e Borges Neto (1996, p. 1) haviam afirmado que:

Sem dúvida, uma das áreas que mais carecem de pesquisas e publicações especializadas (pelo menos no Brasil) é a do ensino de língua latina. Não por mera coincidência, as disciplinas de latim nas nossas universidades acumulam altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins.

Percebe-se, portanto, que uma reação àquela realidade apontada por Moura e Borges Neto vem se realizando, propostas e métodos vêm surgindo, ainda que aparentemente não de forma orquestrada. A título de exemplo citemos Alzir Oliveira, em tese de 2008 defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que desenvolve uma proposta de metodologia da língua latina; ou Giovanna

Longo, desenvolvendo método proposto por Lima. Esta última, em artigo de 2008, afirma que:

A visão aclarada pelos ensinamentos lingüísticos permite reconhecer que muitos são os problemas impostos ao ensino do latim. Mas, em grande parte, essas dificuldades se devem não à natureza dessa língua antiga, e sim à maneira como ela foi tratada ao longo dos séculos pela escola. Talvez se possa dizer, então, que um ensino regulado por tão rígida disciplina escolar esteja em conformidade com o tal mito de superioridade do latim frente às demais línguas. Para desfazer a mistificação do ensino tradicional é preciso guiar-se por um método que encaminhe a reflexão estrutural da linguagem. Acredita-se, assim, que um aprendizado inicial feito nesses moldes possa fornecer as bases para uma formação lingüística do latinista. Bases estas que permitem que se tenha a consciência de que o latim, embora não seja a língua de nenhum falante da atualidade, é uma língua materna. Este é o primeiro passo para proporcionar uma leitura efetiva de seus textos. (LONGO, 2008, p. 156)

Claramente, nas palavras da autora, percebe-se o descontentamento com a metodologia tradicional, já apontado por Charlene Miotti em 2006. Em sua proposta metodológica, Giovanna Longo propõe um método do tipo “leitura”; isso é patente por meio da observação na proposta da autora das características desse tipo de método, explicitadas em nossa introdução, a saber: o objetivo de “proporcionar uma leitura efetiva de seus textos” está claramente definido; o aluno entra em contato com textos desde o início (no caso deste artigo, um trecho de Vergílio); a gramática é apresentada em função dos textos; a normalização de frases.

A autora propõe, além disso, uma prática ativa de uso da língua latina, ainda que de forma bem mais tímida do que os métodos do tipo direto, ou mesmo em relação a outros métodos mistos publicados nos últimos anos:

7. **Perguntas.** Outro procedimento destinado a estimular a recorrência, a *simulação da oralidade*, consiste na realização de diálogos mínimos, na forma de perguntas e respostas, a partir de elementos lexicais tomados das próprias frases normalizadas. Para a elaboração das perguntas são usados pronomes e advérbios interrogativos. Uma das principais virtudes desse procedimento, que o fazem indispensável ao método, é ser feito com elementos que possuem o estatuto de nome e, por isso, estão sujeitos ao fenómeno da declinação, tal como as classes de repertório aberto. (LONGO, 2008, p. 153 – grifos no original)

Como vimos, as práticas ativas de uso da língua, ou seja, a composição escrita e oral em língua latina, remontam ao ensino da época humanística, e foram gradativamente sendo abandonadas, com o declínio do uso do latim falado; nos séculos XIX e XX, de prestígio do método gramatical, como já mencionamos, os exercícios de composição em latim, ou qualquer tentativa de produção de latim por parte dos alunos é condenável e prejudicial, como vocifera Ernesto Faria em *Introdução à didática do latim*, de 1959.

Conquanto nos tenhamos mostrado absolutamente contrários à composição latina, talvez cause mais surpresa afirmarmos que a versão nos parece ainda mais condenável do que aquela. Isto porque, se a primeira tem o veredito contrário da linguística, a segunda não se justifica a nosso ver nem sequer à luz da psicologia educacional. (FARIA, 1959, p. 198)

Mais modernamente, a prática ativa do latim continua incomum no Brasil. Nas palavras de A. Oliveira:

Acrescente-se ainda a esses motivos de ordem sociocultural, um outro de ordem prática: a especificidade do trabalho com as línguas clássicas que, restrito ao desenvolvimento da habilidade da

leitura, lhe confere a vantagem de não ter que exercitar as demais habilidades (ouvir, falar, escrever). (OLIVEIRA, 2001, p. 5, grifo nosso)

Como vimos, porém, metodologias que usam o latim como língua de aprendizagem, e portanto fazem com que o aluno não só leia, mas também fale, ouça e escreva em latim, estão novamente em uso em muitas partes do mundo. Além de séries de livros que usam o método direto de aprendizado do idioma, já citados em nossa introdução, há ainda práticas e métodos híbridos ou mistos, que, apesar de seguirem em suas linhas gerais o método gramatical ou o método de leitura, agregam elementos de prática ativa às suas atividades.

Isso se dá de duas formas. Por um lado, materiais didáticos que não se apoiam sobre o método direto vêm incluindo entre suas atividades propostas de escrita ou fala de latim. Entre eles, um que vem ganhando ampla aceitação nos Estados Unidos é o *Latin for the new millenium*, cujo primeiro volume foi lançado em 2008, o segundo em 2009, e cujo terceiro volume está em fase de preparação. Nessa série, além de exercícios regulares e frequentes de produção escrita em latim, ao fim de cada capítulo há um diálogo a ser reproduzido oralmente por professor e alunos. Por outro lado, professores que usam livros didáticos apoiados sobre outros métodos acrescentam em sua prática docente atividades de uso ativo do latim em suas aulas. Para auxiliar nesse processo, vêm sendo criados materiais de apoio, que não se pretendem como o livro didático central para o desenvolvimento do curso de língua latina em escolas ou universidades, mas que são usados em paralelo. Entre estes, um dos mais populares é o *Conversational Latin for Oral Proficiency*, de John Traupman, já em sua quarta edição, acompanhado de dois CDs com gravações, em pronúncia reconstituída, dos diálogos impressos no livro.

Esse movimento de retomada das práticas de uso ativo do latim, ainda que como instrumento didático com o fim de tornar os alunos e professores mais proficientes no idioma com a finalidade última de melhor ler os textos latinos, vem atrelado a uma revalorização

do latim como instrumento de cultura que ultrapassou as fronteiras espaciais e temporais da Roma Antiga e produziu alguns de seus mais importantes textos nos períodos medieval e renascentista. A mudança no foco do ensino do latim, isto é, a compreensão, desenvolvida nas últimas décadas do século XX em países da Europa e da América do Norte, de que o ensino de latim tinha como objetivo não apenas a aquisição das formas gramaticais, e sim a leitura de textos, ampliou o objeto de estudo. Afinal, há uma grande quantidade de textos, não só literariamente mas culturalmente significativos, escritos em língua latina, dos séculos V a XVIII de nossa era, que interessam às mais diversas áreas do conhecimento. A história da Europa e de seus descobrimentos, a filosofia ocidental, a matemática e as ciências naturais foram escritas em língua latina durante muitos séculos, mas esses textos, que têm um lugar importante na literatura e na cultura ocidental, são ignorados pelos currículos de língua latina tradicionais, que se centram apenas sobre o mundo antigo, em um reducionismo difícil de explicar, uma vez que entre essas obras esquecidas em sua forma original encontram-se textos como a *Utopia*, de Thomas More; os *Principia Mathematica*, de Newton; as obras de Galileu, Copérnico, Lineu; inúmeras obras que tratam da descoberta e contato dos países europeus com as Américas e as Índias, durante os séculos XV, XVI e XVII; e mesmo a obra de nosso Anchieta, considerado por muitos como o primeiro autor brasileiro, mas cuja obra foi, em sua maior parte, escrita em latim. Os currículos de língua latina, em várias partes do mundo, vêm se ampliando, e onde antes estudava-se apenas a literatura latina dos séculos II a.C. a III d.C., atualmente são também contemplados os autores latinos de muitas nacionalidades que escreveram suas obras em épocas posteriores. Demonstram-no, por exemplo, o surgimento da *Humanistica Louvaniensia*, publicação pioneira dos estudos neolatinos, a ampliação da oferta de cursos sobre a latinidade medieval em diversas universidades europeias e americanas, bem como a inclusão de latim medieval e renascentista em livros didáticos, como a já mencionada série

*Latin for the new millenium*, cujo segundo volume é totalmente dedicado ao latim pós-clássico.

Parece claro, portanto, que um forte movimento de mudança nas práticas do ensino das línguas clássicas em geral, e do latim em particular, vem ganhando em força não só no Brasil como em outras partes do mundo. No entanto, se as reflexões sobre a função do latim no currículo universitário e sobre a prática docente de língua latina no Brasil vêm se desenvolvendo de forma talvez imprevista nos últimos 20 anos, é ainda um tanto incipiente, e pode se beneficiar do contato com lugares onde a pesquisa acerca de novos currículos e novas pedagogias do latim, e a prática docente que deles se alimenta, já se desenvolvem há mais tempo. Nos Estados Unidos, onde a língua latina é oferecida não só em universidades mas em escolas de ensino fundamental e médio como disciplina optativa, as pesquisas sobre currículo e pedagogia do latim, assim como o desenvolvimento de métodos novos, de leitura ou de imersão, e a utilização de práticas ativas de uso do latim já vêm ocorrendo de forma consistente há mais de 20 anos.

## LATIM PODE SER DIVERTIDO

A maior parte dos alunos dos nossos cursos de Letras, obrigados a um ou dois anos de latim em seus currículos de graduação, encararia este título<sup>63</sup> como uma pergunta, ou uma ironia. Este parece ser o grande desafio dos professores de latim da modernidade — apagar as marcas profundas da “tortura didática” em que o latim se transformou para algumas gerações de alunos, e fazer frente ao interesse renovado que os cursos de clássicas vêm despertando com uma pedagogia

---

63 “*Latin can be fun*” (Latim pode ser divertido) é o título de um livro de apoio à prática em sala de aula, publicado originalmente em 1970, com o subtítulo “*a modern conversational guide*” — um guia conversacional moderno, uma obra pioneira no renascimento do ensino de latim falado no mundo moderno.



que atenda às necessidades do aluno. Afinal, tem-se um método para que se aprenda *com* e *através* (d)ele, e não *apesar* dele.

Na breve análise feita acerca da pedagogia do latim até nossos dias, observamos que o caminho percorrido pelos métodos de ensino de latim ainda está muito preso a elementos antigos, mas parece estar se alterando: de um enfoque nos aspectos gramaticais sistemáticos do idioma passa-se gradativamente, e não sem retornos e curvas, a um enfoque com ênfase nas habilidades funcionais da comunicação. É interessante notar que, na verdade, o que se vive é uma volta do tratamento do latim como *idioma* de comunicação que um dia foi. É de fato um retorno a um estado mais real, com auxílio de características dos métodos gramaticais e naturalizante.

Sem dúvida o objetivo final dos cursos de latim é, e deve ser, o desenvolvimento das habilidades de leitura. Afinal, o que se deseja é a familiaridade com o legado milenar de uma civilização que se transformou ao longo do tempo no que somos hoje. No entanto, as demais habilidades — ouvir, falar e escrever — dão apoio umas às outras e ao objetivo final. Alguns livros didáticos começam a utilizar um enfoque multifuncional para o ensino do latim e se preocupam cada vez mais em prover o aluno de atividades variadas, interativas e plenas de significado em si mesmas. Parece óbvio que nesse aspecto o latim se beneficia dos estudos pedagógicos voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Como exemplo, cito a coleção *Minimus*, de Barbara Bell (2000). Adequado para alunos entre sete e dez anos de idade, o curso introduz as estruturas do latim sem sua nomenclatura gramatical, como fazem as metodologias para o ensino de língua moderna, e tem ênfase, especialmente no primeiro volume, em familiarizar o aluno com elementos da cultura romana. Os livros vêm acompanhados de áudio e de livro do professor, com sugestões de atividades paralelas.

Com isso, não estamos afirmando, como crêem alguns, que todas as estratégias pensadas para o ensino de línguas modernas podem ser indistintamente aplicadas ao ensino de línguas clássicas,

e muito menos que o simples uso de recursos modernos resolve o problema do interesse do aluno nas línguas clássicas. O uso de tecnologia ou de qualquer estratégia deve ser baseado em premissas pedagógicas sólidas.

Entretanto, quando os métodos gramaticais falhavam, os métodos conversacionais parecem estar se saindo muito melhor. Os métodos conversacionais que não perdem de vista o objetivo da leitura e compreensão nem se permitem descuidar de garantir um total domínio das estruturas do idioma logram manter as vantagens dos métodos gramaticais com a adição de elementos que podem fazer a diferença no estabelecimento do latim como uma disciplina interessante e prazerosa, e, conseqüentemente, contribuir para retirar o latim do exílio da erudição desnecessária em que foi posto.

Como já afirmamos, o enfoque gramatical frequentemente deixa os alunos com a sensação de que o latim é um estranho código a ser decifrado, que “latim não faz sentido” e que “não serve para nada”. Afinal, o idioma é apresentado como um sistema de regras e paradigmas que não serve para falar, nem para ouvir, nem para escrever, e que resulta em um português que soa muito estranho quando traduzido. É nesse campo de batalha que surgem os métodos novos como arma.

Obviamente o uso do latim conversacional não tem como objetivo mais importante a oralidade em si, e sim fazer o aluno reforçar e adquirir estruturas que o auxiliarão nas suas leituras. Entretanto, é uma forma extremamente eficaz de garantir que o aluno *saiba* as estruturas, ao ser forçado a trazê-las à mente com a agilidade da fala. Além disso, conversar em latim é *divertido* para a maioria dos alunos, porque faz com que eles se sintam bem em usar um idioma tão diferente, tão cheio de vetustez e tradição. Por fim, o latim conversacional é *pleno de significado* porque dá ao aluno uma sensação de utilidade imediata.

Ou seja, a prática do latim conversacional como complementação ao estudo da estrutura do idioma, e como instrumentalização e preparação para a leitura corrente vem curiosamente afinar-se com

a própria máxima latina *docere, delectare, movere*: ensinar, deleitar, mover. O que defendemos aqui é que o aprendizado de um idioma deve trazer mais prazer do que sofrimento — ainda que uma passiva perifrástica seja sempre uma passiva perifrástica, e que as formas do verbo *sum* tenham que ser memorizadas. A diferença está em como apresentá-los. Certamente um estudo aprofundado de morfologia e sintaxe é indispensável a alunos que já tenham adquirido as noções básicas do idioma e que desejem aprimorar seus conhecimentos, mas especialmente os alunos iniciantes encontram cada vez maior dificuldade com um enfoque gramaticista que se apresenta em profundo descompasso com a pedagogia de ensino de idiomas atual.

Outros estudos, e principalmente um acompanhamento do desempenho desses materiais híbridos em sala de aula, serão certamente necessários. Quais são os efeitos do uso de materiais conversacionais em turmas iniciantes, tais como os de Barbara Bell ou Rose Williams, ou de atividades multidisciplinares e de habilidades múltiplas, como os oferecidos por Gaylan Dubose em seu *Farrago Latina*? Como os professores podem incorporar aos programas de latim novas formas de ensino para que os alunos se beneficiem, mas não percam de vista a leitura dos clássicos? Deixaremos as perguntas em aberto, desejando que mais pesquisas sejam feitas, e que o debate se intensifique. Essas e outras questões nos convidam a explorar o passado, o presente e o futuro do latim como um idioma que, ainda que não mais falado nas ruas de nenhum país, continua vivo em seus legados linguísticos e culturais.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, M. G.; DAVIS, S. Hyperreality and the study of Latin: living in a fairy tale world. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 80, p. 85-86, 2006.

BALL, R. J.; ELLSWORTH, J. D. The emperor's new clothes: hyper-reality and the study of Latin. **The Modern Language Journal**, v. 80, p. 77-84, 2006.

BELL, B. **Minimus**: starting out in Latin. Cambridge: Cambridge, 2000.

CAIRUS, H. "Ensinar grego (2)". **Blocos Online**. Coluna Letras Clássicas, 2005. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/colunistas/hcairus/hc0010.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

DUBOSE, G. **Farrago Latina** – a teacher resource. Wauconda, Ill.: Bolchazy-Carducci, 2001.

FARIA, E. **Introdução à didática do latim**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

HALE, W. G. **The art of reading Latin**: how to teach it. [S.l.:s.n.], [20--]. Disponível em: [http://www.bu.edu/mahoa/hale\\_art.html](http://www.bu.edu/mahoa/hale_art.html). Acesso em: 20 mar. 2011.

HOYOS, B. D. Decoding or sight reading? Problems with understanding Latin. **Classical Outlook**, Oxford, Ohio, v. 70, n. 3, 1993.

HOYOS, B. D. **Latin**: how to read it fluently – a practical manual. Amherst, MA: CANE Instructional Materials, 1997.

LIMA, A. D. **Uma estranha língua?** – Questões de linguagem e método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LONGO, G. Da fala à língua: proposta de encaminhamento para o estudo do enunciado latino. In: SEC, 23., 2008, Araraquara, 2008. **Anais** [...]. Araraquara: [s.n.], 2008. p. 150-157.

MINKOVA, M.; TUNBERG, T. **Latin for the new millennium**. Student Text, Level 1. Wauconda, Ill.: Bolchazy-Carducci Publishers, 2008.

MINKOVA, M.; TUNBERG, T. **Latin for the new millennium**. Student Text, Level 2. Wauconda, Ill.: Bolchazy-Carducci Publishers, 2009.

MIOTTI, C. M. **O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin**: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MORGAN, T. **Literate education in the Hellenistic and Roman worlds**. Cambridge: Cambridge, 1998.

MOURA, A. R.; BORGES NETO, J. A utilização de exercícios estruturais no ensino de latim. **Encontros de Linguística e Línguas Clássicas**, Curitiba, v. 2, 1996.

OLIVEIRA, A. Considerações sobre as práticas didáticas das línguas clássicas. In: *XII Reunião da SBEC*, 12., 2001, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2001.

QUINTILIAN, M. F. **On the education of an orator**. Edited and translated by Donald A. Russel. Cambridge, Ma: Harvard University, 2001. 5 v.

TRAUPMAN, J. **Conversational Latin for Oral Proficiency**. 2nd. ed. Wauconda: Bolchazy-Carducci, 2001.

VIVES, J. L. **Exercitatio linguae Latinae sive Colloquia**. [20--].  
Disponível em: <http://www.grexlat.com/biblio/vives/index.html>.  
Acesso em: 20 mar. 2011.

WHEELLOCK, F. **Wheelock's Latin**. 6th. ed. Rev. Richard LaFleur.  
New York: Harper Collins, 2000.

# *Reflexões acerca das agruras do professor de português e suas literaturas*

*Letícia Malard<sup>64</sup>*

Este texto, que não tem caráter teórico, pretende refletir sobre minha experiência de professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Comparada e Teoria da Literatura, durante mais de meio século. Em Belo Horizonte-MG, dei aulas no Colégio Estadual de Minas Gerais (atual “Governador Milton Campos”), da quinta série do Ensino Fundamental à última do Ensino Médio. Lecionei na Graduação do Centro Universitário UNI-BH; na Extensão, na Graduação, no Mestrado e no Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais; na Especialização da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Por alguns meses substituí uma amiga na terceira série do Fundamental. Ainda fui docente de Língua Inglesa, Língua Espanhola, algumas literaturas estrangeiras e cultura popular. Também dei cursos fora da cidade em que resido.

---

64 Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais, da qual é Professora Titular Emérita

Assim, penso que, enquanto atuante de longa data no magistério, estou em condições de falar sobre esse tema, retransmitir o que vivi e meditei em tantos anos de professora, fundamentada não somente em experiências próprias, mas em fatos e situações que li, ouvi ou presenciei, e sobre os quais escrevi ou não. Talvez eu vá expor essas coisas desorganizadamente, escrever por associação de ideias. Por isso, não pretendo produzir um texto de acordo com modelos acadêmicos, pleno de citações e referências bibliográficas. Este texto será um texto, nada mais do que um simples texto.

Considerando-me autoapresentada, informo que as reflexões serão divididas em dois grandes grupos: no primeiro, sobre os objetivos estabelecidos para os cursos de Letras, cujo carro-chefe — ao menos do ponto de vista legal e formal — é a formação do professor de Línguas e Literaturas em todos os níveis de ensino. Nesse texto iremos privilegiar aquilo que se refere diretamente ao professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nestes incluídas ou não as respectivas literaturas. Tais objetivos, presentes na maioria dos mencionados cursos, serão articulados com questões pessoais dos estudantes. No segundo grupo de reflexões, focalizaremos o papel da leitura literária na formação e no desempenho desse professor de Português — usando a palavra mais abrangente.



## OS OBJETIVOS DA LICENCIATURA EM PORTUGUÊS (PURO OU COM MAIS OUTRA LÍNGUA)

Percorrendo-se *sites* de alguns cursos de Letras de conceituadas universidades brasileiras e clicando-se nos objetivos do Bacharelado e/ou da Licenciatura em Português, depara-se com uma curiosidade: em primeiro lugar repete-se — com outras palavras, é claro — a norma legal, ou seja, capacitar o aluno para atividades docentes (de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e até mesmo de outras literaturas de Língua Portuguesa) na Educação Básica. Em seguida, e não raro ocupando um maior número de linhas, seguem-se explicitadas outras atividades possíveis desse bacharel e/ou licenciado, que assim podem ser resumidas: revisar, produzir, traduzir e analisar textos das mais diversas áreas do saber, assessorar projetos de estudos linguísticos e/ou literários em empresas, com destaque para as jornalísticas, agências de publicidade e editoras, pesquisar temas linguístico-literários, exercer cargos de secretário executivo e de resenhista literário<sup>65</sup>.

A tais explicitações de objetivos do Curso subjazem, de início, pelo menos dois problemas. O primeiro: muitos candidatos à Graduação em Letras não a procuram com a intenção de ser professor — finalidade precípua do Curso a partir do significado histórico do vocábulo “Licenciatura”. O segundo problema: quase todas as atividades arroladas nos *sites* como específicas de um graduado em Letras, não o são, ou porque se relacionam a campos profissionais não regulamentados por Lei, ou porque pessoas de outras áreas, mesmo sem diploma de curso superior, podem legalmente exercê-las. Por

---

65 Cf. Cursos de Letras da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), nos seguintes endereços, respectivamente: <http://graduacao.fflch.usp.br/node/14>; [www.ccv.ufes.br/manual\\_2011.pdf](http://www.ccv.ufes.br/manual_2011.pdf); [http://www.pucminas.br/documentos/catalogo\\_graduacao.pdf](http://www.pucminas.br/documentos/catalogo_graduacao.pdf) p.53.

exemplo, há resenhistas literários famosos — velhos e jovens — que não têm diploma de Letras nem mesmo de curso superior. Revisões e traduções de textos costumam ser feitas por jornalistas, publicitários e similares, bem como por outros profissionais que demonstrem, por algum mecanismo, domínio das línguas envolvidas na revisão ou tradução em causa.

Essa situação atual dos cursos de Letras lembra a dos cursos de Direito até à década de 1930. Registra Moser, ao relatar a entrada de Clarice Lispector, em 1939, na Escola Nacional de Direito, hoje Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Naqueles tempos, porém, nem todos os estudantes entravam na escola de direito com o intuito de se tornarem advogados; relativamente poucos, na verdade, acabavam seguindo a carreira jurídica. Era um campo de treinamento para influentes jornalistas, políticos, diplomatas e homens de negócios, quase qualquer pessoa que aspirasse a uma profissão não científica. [...] [O Brasil] não tinha nenhuma instituição que oferecesse um leque amplo de disciplinas [como se observava naquela Instituição]. (MOSER, 2009, p. 141-142)

Há, contudo, uma diferença. O Curso de Direito daquela importante escola pública da capital do país sempre foi aclamado e procurado pela elite intelectual e econômica, pouco importando que seus egressos exercessem a advocacia, ou profissões tão “nobres” quanto, ou mais “nobres” do quê. Ele proporcionava excelente *status* aos que não pretendiam seguir a carreira jurídica, sendo que esta, por si só, já gozava de elevado *status*. E mais: certamente não faltavam causídicos por aqui, apesar de a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criada nos anos 30, conceder licença ao chamado *rábula* para exercer a profissão, *rábula* esse que provinha da *Época Colonial*. Somente a partir dos anos de 1960-1970 o exercício da profissão se tornou exclusiva dos advogados formados.

Já no caso dos Cursos de Letras — e estamos falando especialmente da Licenciatura em Português — como se sabe a questão do *status* inexistente, e, sob o nome de “Bacharelado” são criadas “*facilities*” para angariar candidatos não destinados ao magistério, evitando-se dessa forma o esvaziamento de tais cursos.

A mencionada amplitude dos objetivos dos cursos de Letras se justificaria caso o mercado de trabalho para professor de Português estivesse saturado em todo o território nacional, fazendo-se necessário abrir o Curso para outras habilidades em falta no mercado, uma vez que seria inviável fechá-lo temporariamente. Não é o que ocorre; antes pelo contrário. O que se vê — e a mídia está sempre noticiando — é a falta de mão de obra qualificada para o Ensino Básico, não só em Português e suas literaturas, como também em quase todas as áreas. E porquê? A resposta é bem simples, mas não óbvia para muitos.

Primeiro porque os baixíssimos salários não atraem candidatos a tão difícil profissão, o que subtrai a esta um razoável *status*. Segundo porque, nesta época de culto aos Direitos Humanos e ao politicamente correto, pouca gente se aventura a uma atividade que, além de mal remunerada, costuma ser penalizada por estudantes problemáticos e que não podem ser problematizados, que não têm as mínimas condições de frequentar uma escola sem acompanhamento psiquiátrico, mas lá estão, desprotegidos e desprotegendo os membros da comunidade escolar. Leve-se em conta, ainda, o fato de, em muitos setores educacionais, haver uma confusão entre ações (consensuais) de Direitos Humanos e atitudes (ridículas) do politicamente correto, como se este fizesse parte daqueles. No politicamente correto costuma-se acreditar que, mudando-se o nome da coisa, muda-se a coisa — o que constitui uma heresia em Linguística. Mas esse é outro assunto.

Dizíamos que estudantes problemáticos não problematizados lá estão nas salas de aula, para desespero dos dirigentes, seguranças ou assemelhados, funcionários, professores e colegas. Isso sem falar daqueles alunos — maioria em muitas escolas — que, não sofrendo de patologias, desconhecem ou decidem ignorar propositadamente

as regras básicas do comportamento social e educacional no decorrer de uma aula: conversam, riem, brincam, jogam, falam ao celular, perturbam colegas, humilham os professores com gracinhas inadequadas etc., em vez de acompanhar as atividades didáticas com um mínimo de seriedade que elas exigem.

Assim, as Faculdades de Letras se encontram numa situação *sui generis* no mercado de trabalho da docência. Por um lado, este é amplo, geral e irrestrito, devido inclusive ao crescimento do País nos últimos anos e o consequente aumento de investimentos na Educação. Segundo os governantes atuais, esses investimentos tenderão a crescer, uma vez que o Brasil ocupa um lugar ruim no *ranking* mundial da Unesco, e nossos dirigentes se dizem empenhados em melhorá-lo.

Por outro lado, a oferta de profissionais da área é baixa, fazendo com que muitas escolas precisem contratar docentes improvisados, não raro biqueiros, pois excedores simultâneos de outra profissão. Já que pouca gente se dispõe a ser professor (de Letras, no caso), só resta às Faculdades diversificar o produto oferecido, muitas vezes através do artifício “Bacharelado”. Isso não raro em prejuízo curricular daqueles que decidem enfrentar o desafio magisterial. Ao fim e ao cabo, os currículos precisam atender também àqueles que não vão enfrentá-lo, incluindo-se matérias pouco significativas para a formação dos pretendentes a atuar de fato na Educação Básica.

Ressalte-se que alguns cursos de Letras, como o da Universidade Federal de Minas Gerais, já não se encontram voltados para a formação de professores *strictu sensu*. Inclina-se a capacitar agentes culturais ou atuantes em áreas do conhecimento não regulamentadas profissionalmente em Lei. Tais cursos dedicam-se também à formação complementar de estudantes de outros cursos da mesma Universidade, que se matriculam em disciplinas isoladas do currículo de Letras. Em 2008 já havia na Faculdade de Letras da UFMG cerca de 600 alunos matriculados nessas disciplinas. Os prejuízos da chamada flexibilização curricular alcançam os estudantes que pretendem profissionalizar-se no magistério. No caso da Licenciatura

em Português, é possível alguém sair com o diploma de professor e poder lecionar Literatura Brasileira tendo feito apenas uma disciplina obrigatória da matéria, com carga horária de sessenta horas-aula<sup>66</sup>!

Um argumento considerado válido e pacificador de consciências é o de que “sempre foi assim”, o bacharelado atual é uma antigualha ressuscitada, sempre houve professores leigos no país inteiro — e me restrinjo aqui à área de Letras. Sem dúvida, isso é verdadeiro. Entretanto, com um diferencial: em épocas anteriores, a oferta de cursos de Letras era muito menor do que a procura por seus profissionais, ainda não se podia falar aqui em “educação de massa” e o currículo dos cursos procurava atender prioritariamente aos destinados à sala de aula. Nos novos tempos, não é isso o que ocorre. Em vez de se oferecerem estudos intensos e aprofundados nos conteúdos específicos de magistério, abrem-se, nesses cursos, leques culturais com uma infinidade de varetas para se atenderem às mais diversas demandas profissionais estudantis, que não o magistério. E dar algumas pinceladas de cultura geral a estudantes de outras áreas: afinal, exemplificando, é louvável que um futuro veterinário tenha cursado na Letras sessenta horas sobre a literatura dos imigrantes nos Estados Unidos atualmente.

A consequência da dita flexibilização curricular é a pior possível: o docente formado em Letras que vai lecionar Português/Literatura Brasileira cursou de tudo um pouco, pode ter feito do seu currículo pessoal uma colcha de retalhos: Língua Alemã, Língua Tupi, Literatura Moçambicana, Plantas Mediciniais, Projeto Arquitetônico etc., umas poucas disciplinas obrigatórias de Português e uma de Literatura Brasileira. E não é piada! Então, a verdade aparece a olhos vistos: o indivíduo se forma em generalidades, pois estudou um pouquinho de casa coisa, e não um campo do saber em que ele terá de ser transmissor. A propósito, certa vez um professor perguntou

---

66 Cf. <http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>.

numa aula colegial o que os alunos preferiam: um professor que soubesse a fundo a matéria ou um professor que a soubesse mais ou menos, porém, em compensação, demonstrasse ter grande cultura geral. A resposta foi arrasadora: 90% da turma preferiu o professor que conhece em profundidade aquilo que leciona — desde que tenha capacidades didáticas, é claro.

## O CURRÍCULO *VERSUS* PROBLEMAS DOS ESTUDANTES

Se tomarmos como ponto de partida um currículo fechado no bom sentido, e privilegiador da formação de professores, como é o da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, por exemplo, para ficar no meu estado, ainda assim julgo-o muito extenso para apenas quatro anos de estudos. Fui informada de que, segundo uma pesquisa oficiosa, cerca de 70% a 80% dos alunos trabalham, e raramente em área que tem a ver com Letras. De disciplinas não diretamente relacionadas à habilitação, há apenas Religião e Filosofia — justificáveis numa instituição confessional. Não é verdade que essas disciplinas “prejudicam” porque tomam o lugar de outras matérias fundamentais para o Curso. Se há prejuízo temporal, ele é irrelevante. É comum que nós, professores, achemos que nossa carga didática é pequena, que não dá para caber nela o conteúdo necessário. Se dependesse do que desejamos transmitir aos nossos alunos, nenhum curso duraria menos de dez anos, e ainda em tempo integral!

Vejamos o caso, por exemplo, do professor de língua estrangeira. No Brasil, nenhum curso universitário dela permite que o estudante entre sem saber dizer “bom dia” e se forme falando aquela língua. Para tanto, ou ele já entra no Curso expressando-se razoavelmente naquele idioma, ou tem de continuar os estudos depois de formado. Uma saída para o problema esbarraria em limites utópicos: o aluno ter as aulas das demais disciplinas do Curso na mesma língua de sua habilitação, nelas exigindo-se dele uma significativa produção oral e escrita. Então, precisamos ser realistas: tentar passar às turmas a

quantidade de conhecimentos cabíveis dentro do tempo que nos é disponibilizado, e estabelecendo prioridades. De qualquer forma, o currículo de Letras da PUC-Minas merece elogios. Ao contrário de outros cursos que existem por aí, ele não tem nada de bizarro, nem de *dark*, nem de invenção de moda: oferece disciplinas básicas e obrigatórias, que têm tudo a ver com o objetivo primordial do Curso: a formação de professores.

O aluno que precisa trabalhar é, realmente, um problema para ele próprio e seus professores. Não tem tempo para estudar nem fazer adequadamente seus trabalhos escolares. Não me refiro apenas aos estudantes de nível superior, mas aos de outros níveis de ensino, pois o indivíduo pode trabalhar legalmente a partir dos dezesseis anos de idade. Assim, os docentes têm de estar preparados para o fato de, além de eles mesmos trabalharem, se defrontarem com dezenas de alunos que trabalham, principalmente se estão matriculados no turno da noite. Então, salvo raras exceções, o estrago é enorme.

Trata-se de uma questão matemática: o aluno que trabalha praticamente não tem tempo de estudar. No geral, limita-se a assistir às aulas e mergulhar nos livros, cansado, só nos fins de semana e feriados. É claro que não estamos falando de cabeças privilegiadas, de gênios, mas de nós, pobres mortais. Essa é a realidade brasileira. Um gênio dá conta de tudo, e bem. Na minha longa vida de professora conheci alguns gênios. Mas, não trabalho com a exceção. Conheci também uma enorme massa de não gênios, em todos os níveis de escolaridade, que viviam somente por conta de estudar: ou por aptidão, ou por responsabilidade social, ou por terem boa condição financeira, ou por terem bolsa, ou por serem pobres mas contarem com alguém para bancar seus estudos.

O fato é que as pessoas estão sendo lançadas no mercado de trabalho muito cedo, e não vou entrar no mérito disso. Há uns anos atrás, era raro o menino, mesmo pobre (a menos que fosse arrimo de família), trabalhar enquanto estudava. As escolas que tinham o turno da noite eram raras. Este era frequentado quase sempre só por

gente mais velha, que começou a estudar tarde na vida. Nas Faculdades também. Hoje, sabe-se que muito aluno trabalha sem precisar de fato, e em qualquer coisa que não tem nada a ver com o curso que faz. O emprego é para se ter um dinheiro extra. Não mais se aceita viver modestamente, em benefício dos estudos. A garotada quer ser financeiramente independente muito cedo, ter muita roupa e calçados, barzinhos e diversões, bugigangas e viagens. Porque não deixar para ter tudo isso mais adiante, quando o jovem já está formado e capacitado para um emprego decente?

A pergunta-chave, cuja resposta mereceria um tratado, é: trabalha-se nessas condições por necessidade real ou por pressão dos valores do capitalismo consumista? Até que ponto esses jovens e sua família estão alertas para o fato de, nesse mesmo capitalismo, quanto mais qualificada a pessoa maiores são as possibilidades de seu crescimento profissional-financeiro? Como se não bastasse, esse mercado exerce sobre nós desavisados toda a sua tática de sedução: compre isso, consuma aquilo, fulano tem aquilo outro e você não! Assim, caímos a todo momento nas armadilhas do *marketing*, superlotamos nossa vida de trechos muitas vezes inúteis e... haja dinheiro que chegue para engordar o bolso dos empresários e comerciantes, esvaziando de conhecimentos a nossa cabeça!

Abrindo parênteses: um bom exemplo de consumismo é o celular. As pessoas sempre estão de olho em um tipo que faça mais piruetas, que pegue em mais lugares, que acesse isso e aquilo. Aí, vira paranoia. Se vocês entrarem agora num saguão de aeroporto, verão que um monte de gente está segurando a caixinha no ouvido e fazendo gestos estranhíssimos, algumas pessoas berrando. Esse cenário levou um indígena, que praticamente nenhum contato tivera com nossa cultura, a chamar a atenção de outro, num aeroporto do Norte, embarcando com o antropólogo da comunidade para um evento em Brasília:

— Não mataram os piolhos. Então, os piolhos entraram pra dentro da cabeça deles.



Era uma sábia referência a um dos mitos de nossas comunidades indígenas: a loucura é provocada pelos piolhos, que entram dentro da cabeça das pessoas. Então os índios precisam catá-los — e comê-los, para vingar-se.

Fechando os parênteses: em certa época, lecionei a mesma disciplina, simultaneamente em duas escolas: uma, gratuita e difícil de entrar; outra, paga e de ingresso fácil. Se eu desse o mesmo tipo de curso, igualmente, em ambas, 80% dos alunos na fácil de entrar seriam reprovados. Porque eram burros? Não. Porque eram pobres? Também não. Porque pertenciam a minorias discriminadas, como negros, indígenas, idosos, prostitutas ou *gays*? Também não. Falando em prostituta: certa vez tive uma como aluna, brilhante sobretudo nas disciplinas de italiano. O motivo: seus clientes preferenciais eram nascidos na Itália, trabalhando no Brasil.

Então, porque o baixo desempenho dos alunos? Ou porque trabalhavam o dia inteiro e lhes sobrava pouco tempo para os estudos, ou porque não gostavam de estudar e não se sentiam socialmente motivados por uma existência com curso superior. Daí eu ser contra cotas. Tive alunos brancos, riquíssimos, mas um fracasso nos estudos. Alunos negros brilhantes. Lembro um caso interessante, sob esse aspecto: no Colégio Estadual Governador Milton Campos — o melhor de Belo Horizonte até à década de 1970 — estudava uma menina e a filha de uma das empregadas da casa dela. A menina era péssima aluna e a filha de sua empregada era ótima. Na minha vida inteira de professora encontrei casos semelhantes.

Daí ter eu concluído — e com certeza levantando polêmica — que o interesse pelos estudos nada tem a ver com classe social, nem com poder aquisitivo, nem com família estruturada ou desestruturada, nem com qualidades ou defeitos do psiquismo individual. Sob este último aspecto, encontrei bons alunos, porém tidos como encapetados pelos bedéis. Encontrei excelentes alunos vítimas de situações constrangedoras no lar. Foi o que me ensinou o meu mais de meio século atuando na sala de aula. Isso valendo para alunos e

professores. Enquanto aluna, convivi com colegas que preferiam ocupar a maior parte do tempo da vida em lazer e esportes, ao invés de estudos. Enquanto professora, a situação não foi diferente. Vários colegas contentavam-se com o que tinham aprendido na Faculdade para transmitir os seus conhecimentos, passando anos e anos dando aulas idênticas. Pode ser que agiam e agem assim por falta de motivação, por testemunharem estudantes desmotivados, desinteressados, grosseiros, etc. E mais: por não terem percebido, antes de entrarem para um curso de formação de professores, que não tinham qualidades didáticas e, portanto, escolheram a carreira errada.

Uma pesquisa da Unesco apontou que os professores brasileiros não gostam de estudar. São agentes de uma história oposta ao apreço pelo trabalho intelectual implicado no estudo. Sua formação é instrucionista, em cujo bojo a pesquisa e a capacidade de elaborar passam ao largo de suas preocupações. Por sua vez, os professores tiveram mestres que também não estudavam, limitando-se a ministrar suas aulas e a cobrar deles conteúdos repetitivos (UNESCO, 2004). Certamente essa condição não é exclusiva nem típica do Brasil, e está a merecer estudos aprofundados. Se isso acontece com os docentes, imagine-se o que se passa com os discentes.

A questão do apreço ou do despreço pelo estudo nota-se numa mesma família, entre irmãos, vivendo nas mesmas condições. A Psicologia e a Ciência como um todo ainda não deram conta de explicar isso satisfatoriamente. As teorias existentes estão longe de criar um consenso sobre o assunto. Existem pesquisas que tentam provar que há um forte componente genético e um forte fator socioambiental, que podem ser combinados ou não. Meninos cujos pais ou responsáveis se dedicam aos estudos têm um comportamento semelhante ao deles. A psicóloga norte-americana Judith R. Harris revolucionou o assunto quando, em 1999, publicou um alentado livro, *Diga-me com quem anda...*, desmitificando o papel dos pais na formação do comportamento dos filhos. Em 2007, outra obra sua — *Não há dois iguais: natureza humana e individualidade* — demonstra que gêmeos idênticos

que foram separados nos primeiros tempos de vida se moldam e se comportam de modo completamente diverso, em função de coordenadas ambientais muito mais significativas do que marcações genéticas. Segundo ela, o contexto social e os amigos são os determinantes. Assim, pessoas que vivem em ambientes que cultivam o Conhecimento e a Cultura são dedicados a ambos (HARRIS, 1999, 2007)<sup>67</sup>.

Numa posição paralela, em entrevista recente, a psicóloga Tatiana Sessa (2010), autora de *E agora? Meu filho não gosta de estudar*, demonstra o papel dos pais no interesse dos filhos pelo estudo. Ela fala em “insistência” e “consistência” — dupla de ações a ser adotadas pelos familiares<sup>68</sup>.

Conheço uma faculdade tipo “pagou passou” — para usar a expressão de seus alunos — em cujo estacionamento predominam os carros importados, dos chamados filhinhos de papai. Alguns deles nem se deram ao trabalho de fazer vestibular numa escola boa, pois sabiam antecipadamente da própria reprovação. É importante indagar se tal fato indicia uma exceção, isto é, apesar de ricos e de terem bons exemplos em casa, esses jovens não gostam de estudar, ou se integram a regra para a qual ainda não existem explicações psicológicas nem científicas definitivas.

De qualquer modo, é patente que a necessidade que o aluno tem de trabalhar, em prejuízo dos estudos, ou o fato de ele, trabalhando ou não, não gostar de estudar, limitando-se a “ir levando” o Curso, para obter um diploma o mais rápido possível, é um “desastre ecológico”. E mais: a maior consequência da necessidade de o aluno trabalhar durante o Curso ou não estar empenhado nele é o professor também se ver na necessidade de baixar o nível de exigência de aprendizado. Isso é ruim para todo o mundo. Se o professor não age assim, fatalmente o número de reprovações vai ultrapassar o aceitável por aquela

---

67 Devo a Pedro Malard Monteiro a indicação das leituras dos livros dessa autora.

68 Cf. <http://www.guiame.com.br/v4/88082-1706-Meu-filho-n-o-gosta-de-estudar.htm>. A entrevista é de 13 de janeiro de 2011.

instituição escolar. Daí uma frase-clichê, ouvida nas escolas: “Os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”.

Outra questão acoplada a essa são as curiosas e esdrúxulas formas de ocupação do tempo do estudante do Ensino Básico, quando ele não está na Escola. Atualmente vivemos num país em que, parece, todas as crianças e adolescentes sofrem de um transtorno chamado de “Déficit de Atenção e Hiperatividade”, o famoso e polemizado TDAH. Ou, trocando em miúdos: a garotada não consegue ficar quieta, sobretudo na sala de aula. Os meninos e meninas não aguentam estar “sozinhos”, na solidão do lar (pois os pais estão fora, trabalhando), fazendo o chamado “para casa”, lendo, repassando a matéria com a qual tiveram contato durante as aulas do dia, da véspera ou da semana.

Então, a instituição familiar se sente pressionada a preencher o tempo da criança ou do jovem, mesmo quando precisam de tempo para assimilar o que ouviram ou aquilo com que interagiram na escola. Objetivando evitar que o filho caia na rua, na televisão, na internet ou em más companhias, inventam-se para ele mil e um cursos ou atividades, a fim de preencher-lhe o tempo. No geral, tais “cursos” não servem de nada para complementação de seus estudos regulares, como se, apenas assistindo às aulas, fosse possível ele aprender tudo aquilo de que precisa. A impressão que passa é a de que os pais acreditam em aprendizado por osmose.

Quando a família tem poder aquisitivo razoável, inventa para a garotada aulas disso ou daquilo, porém nada relativo ao núcleo de conhecimentos da instituição escolar, ainda que suas notas estejam baixas. O escopo? Evitar que a criança ou o jovem — muitas vezes sozinho em casa e fora do olhar de um adulto — caia no terrífico mundo das drogas, da pedofilia pela internet, do sexo sem fronteiras da televisão, e coisas similares, pois aquele estudante “não sabe” ficar em casa focado nas matérias exigidas pelo aparelho escolar. Não sabe e não tem nenhum adulto por perto, disponível, para acompanhá-lo. Afinal, todo o mundo precisa trabalhar, ganhar a vida. Por um lado, o estudante parece desconhecer, também, conceitos de descanso e

diversão sadios. Por outro lado, é mais fácil para os pais admitir que o filho é portador de uma síndrome, o TDAH, do que aceitar que tenha dificuldade para a aprendizagem.

Sendo pobre a família — inscreve os garotos nos chamados “projetos sociais”, sempre patrocinados por grandes empresas — que lucram com isso, é claro — ou por ONGs., que, via de regra, cobrem o espaço o qual deveria estar sendo ocupado pelo Estado ou pela própria família. Assim, o estudante que, na escola, está fraquíssimo em Português e Matemática, por exemplo, nos períodos extraescolares vai para aulas de capoeira, guitarra elétrica roqueira, futebol e coisas que tais. Tais aulas têm inegável valor no desenvolvimento físico da criança e do adolescente, mas não as considero prioritárias para aqueles que estão deficientes nas matérias fundamentais da escola. Aqueles derivativos são agenciados como se, no futuro, contassem pontos para passar em um vestibular de escola pública ou num emprego de salário decente. Não contam, mas o *pater familias* se convenceu de que conseguiu driblar as maiores vitimizações a sua prole, nos termos do imaginário social, com destaque para o vício das drogas, o abuso sexual e o ócio politicamente incorreto.

Passemos, então, ao segundo grupo de nossas reflexões.

## O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO E NO DESEMPENHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Inicialmente, cabe uma indagação: qual é o poder da Literatura? Tentando responder à pergunta para o leitor em geral, a romancista francesa e adepta do Existencialismo filosófico Simone de Beauvoir dá sua opinião sobre a tarefa da Literatura, sobre aquilo que a torna insubstituível:

Cada homem é formado por todos os homens, e só se compreende através deles, e só os compreende através do que eles entregam de si e através dele mesmo esclarecido por eles.

E penso que isto é o que pode e deve dar a literatura. Deve fazer-nos transparentes uns aos outros naquilo que temos de mais opaco. Há outras tarefas, outras empresas: a ação, a técnica, a política, etc. Mas, de todo modo, estão destinadas aos homens e tornam-se absurdas, tornam-se inclusive odiosas se são adotadas como fim e se separam do humano.

Proteger contra as tecnocracias e burocracias o que há de humano no homem, entregar o mundo em sua dimensão humana, quer dizer, tal como se revela a indivíduos por sua vez vinculados entre si e separados. (BEAUVOIR, 1966, p. 79-80, tradução minha)

Para o intelectual, roteirista de cinema e político espanhol marxista Jorge Semprún, a Literatura se caracteriza por um poder de discussão, de verdade:

[O poder da Literatura] é enorme, mas ambíguo. E tão mistificador quanto desmistificador, descobre o mundo e o recobre de conceitos coisificados. E não é um poder imediato: não tem contato direto com os acontecimentos, encontra-se sempre atrasado ou adiantado em relação às exigências da política. Mas seu poder é tal, que decreto algum modificará sua natureza. (SEMPRÚN, 1966, p. 42-43, tradução minha)

Concordando com eles e juntando-me a ambos, modestamente, diria que a Literatura é uma prática de Liberdade. Ela preenche uma falta, ilumina um buraco negro na vida do leitor. Ele encontra nela aquilo que o mundo não lhe deu, um sentido impossível no real, uma significação que ele constrói ao penetrar no jogo decodificador dos signos. Esse exercício de liberdade recriadora, caos que o leitor pode transformar em cosmos e vice-versa, leva-o a compreender melhor o mundo real, a sua própria vida e a de outros homens: no tempo, no espaço, na morte.

Endereçando a resposta não mais ao leitor em geral, mas ao professor de Língua Portuguesa, pura ou acompanhada, fazem-se necessárias algumas adaptações. Se ele é professor de crianças, a Literatura poderá ajudar-lhe muito na construção da personalidade das crianças enquanto sujeitos, tanto no campo do Humanismo quanto no da Cultura. Se ele é professor de adolescentes ou adultos, pode e deve trabalhar de forma integrada com o professor de Literatura, quando não é ele mesmo: buscar ler os livros que este indica aos alunos; aproveitar elementos desses livros em suas aulas, trabalhando também textos literários, e não só os práticos “comunicacionais”, para tratar as questões de língua.

Sendo professor de crianças, o professor de Português deveria também ser “doutor” em literatura infantil; fazer articulações entre o livro e suas ilustrações; incentivar a criança a intervir na obra quando esta for de sua propriedade; agenciar o caráter social da Literatura. Na sétima e oitava séries do Fundamental, deveria sugerir para leitura livros infanto-juvenis. No Ensino Médio, ler as obras indicadas pelos professores de Literatura, trabalhar com os alunos, de forma integrada, e focalizar livros dos vestibulares, escritores que têm sido objeto de questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Para levar avante essas empreitadas, acredito que o Professor da Educação Básica até à quinta, sexta série deva estar voltado para a literatura infantil, enquanto leitor profissional, e pode não ter tempo nem oportunidade para lidar do mesmo modo com a literatura para adolescentes e adultos. Isso não é inadequado nem condenável. Acredito que o professor do Fundamental deva ler o maior número possível de obras da literatura infantil à sua disposição (na biblioteca da escola, por exemplo).

Conforme afirmei anteriormente, o professor do Fundamental deveria ser um “doutor” em literatura infantil. Ele é que vai tentar criar o hábito de leitura em seus alunos. Portanto, se indicar livros chatos, desinteressantes ou inadequados para determinada faixa

etária, vai acabar afastando o menino da leitura, em vez de aproximá-lo dela. Ele não precisa comprar um monte de livrinhos para crianças e depois “descartá-los”, quando deixar “em definitivo” aquelas primeiras séries. A menos que já tenha em mente a quem destiná-los num futuro próximo. Ele precisa ler bastante esse tipo de Literatura, inclusive para saber indicar livros em função da faixa etária, da série e dos interesses do aluno. Arranha a imagem do professor, perde-se a confiança no sujeito educador, quando o menino descobre que o professor não leu os livros que indicou às turmas, muitas vezes para trabalho/prova, valendo nota. Isso se aplica a todos os níveis escolares. E mais: a maioria dos livros de infanto-juvenil tem poucas páginas e é fácil para o professor ler vários em tempo curto.

E não é só ler para escolher o livro enquanto texto. É, também, analisar as ilustrações (quando existirem), buscando integrá-las ao texto, numa leitura conjunta de Literatura e Arte. Para a criança conta muito o livro ser bonito, com belas figuras e colorido. Conta, também, o fato de ela poder interferir na história do livro e suas ilustrações: escrevendo uma historinha paralela, comentando o que achou dela, desenhando, etc. O ideal seria que cada estudante tivesse os seus próprios livros, para usar e abusar deles, no bom sentido.

O grande problema da distribuição gratuita de livros pelos governos, livros que, depois de usados, são armazenados para os estudantes que vierem depois, está exatamente nisto: o objeto-livro se distancia do aluno, que não pode fazer nele a menor interferência, precisa conservá-lo com espírito de solidariedade. Isso não me parece bom, em que pesem as ótimas intenções dos autores da ideia. Um livro não é um CD, nem um DVD, que não foram feitos para as pessoas gravarem por cima, arranharem, complementarem, etc. O bom leitor faz anotações em seus livros, grifa aquilo que mais lhe impressiona — quando o livro for de sua propriedade, é claro. E, o mais importante de tudo isso, que vale para qualquer série dos ensinos Fundamental e Médio: o caráter social da Literatura precisa ser passado aos estudantes a qualquer preço. Esse caráter social tem de ser



fundado no espírito crítico, na crítica ao capitalismo, mesmo quando o professor considera para si mesmo essa batalha como perdida.

Se perguntarem quais autores sugiro para leitura, entre centenas, nas primeiras séries do Fundamental, destacaria aqueles que são do meu agrado: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Bartolomeu Queiroz. Já nas sétima e oitava séries, é possível entrar com escritores um pouco mais sofisticados, até mesmo os da literatura adulta, mas sempre levando em conta o interesse e o nível dos alunos, tendo-se o cuidado para não jogar a criança fora com a água do banho, isto é, indicar verdadeiras obras de Arte, todavia muito aquém do entendimento dos alunos, os quais, fatalmente, irão considerá-las difíceis demais e chatas. Seria essa a fase de quando o professor se vê compelido a partir para a leitura da literatura canônica. Mas, muito cuidado: ele precisa atinar com o fato de os livros de que ele gosta não serem necessariamente os livros de que os seus alunos gostam.

No Ensino Médio começa a haver uma diferenciação entre o professor de Língua e o de Literatura. Aquele que vai dar aulas só de Língua nunca deve esquecer a Literatura e vice-versa, conforme ressaltamos anteriormente. Aqui entra um complicador: a preparação dos estudantes para o Enem e os exames vestibulares. Quer o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio queira, quer não, ele vai tomar conhecimento desses livros vestibulários, através da leitura. Ainda mais porque, na parte de Língua das provas, costuma haver questões relacionadas aos livros.

- Para concluir, um apelo aos futuros professores e aos professores de Letras em geral:
- Gostar do que fazem.
- Carregar uma pesada bagagem de leituras literárias.
- Gostar dos alunos.
- Ter espírito crítico diante de tudo o que ensinam/aprendem.
- Trabalhar a crença de que, um dia, haverá oportunidades iguais para todos, numa sociedade igualitária.
- E, principalmente: ESTUDAR, ESTUDAR E ESTUDAR.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. Depoimento. In: SARTRE, J.-P. *et al.* **¿Para qué sirve la literatura?** Tradução de Floreal Mazía. Buenos Aires: Ed. Proteo, 1966.

FERNANDES, A. **Você acha que sabe estudar.** [20--]. Disponível em: [http://201.7.176.161/educacao/\\_blg/blgi,1070.aspx](http://201.7.176.161/educacao/_blg/blgi,1070.aspx). Acesso em: 2 mar. 2011.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1999.

HARRIS, J. R. **Não há dois iguais:** natureza humana e individualidade. São Paulo: Ed. Globo, 2007.

MOSER, B. **Clarice, uma biografia.** Trad. de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

MANUAL... Disponível em: [http://graduacao.fflch.usp.br/node/14;-www.ccv.ufes.br/manual\\_2011.pdf](http://graduacao.fflch.usp.br/node/14;-www.ccv.ufes.br/manual_2011.pdf). Acesso em: 25 fev. 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO... Disponível em: <http://grad.lettras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

[http://www.pucminas.br/documentos/catalogo\\_graduacao.pdf](http://www.pucminas.br/documentos/catalogo_graduacao.pdf). Acesso em: 25 fev. 2011.

SEMPRÚN, J. Depoimento. *In*: SARTRE, J.-P. *et al.* **¿Para qué sirve la literatura?** Tradução de Floreal Mazía. Buenos Aires: Ed. Proteo, 1966.

SESSA, T. **E agora?** Meu filho não gosta de estudar. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2010.

SESSA, T. **Meu filho não gosta de estudar.** Entrevista. Disponível em: <http://www.guiame.com.br/v4/88082-1706-Meu-filho-n-o-gosta-de-estudar.htm>. Acesso em: 1º mar. 2011.

# *Aula de português: da mediação à recepção de textos literários*

*Marta Passos Pinheiro*<sup>69</sup>

Neste artigo, são analisadas algumas práticas de leitura do texto literário desenvolvidas em uma turma da quinta série (atual sexto ano) do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da capital mineira, Belo Horizonte<sup>70</sup>. Estamos adotando a concepção de leitura como prática social, conforme é destacada pela pesquisadora portuguesa Dionísio (2000) em seu estudo sobre a construção escolar de comunidades de leitores. Essa concepção considera o leitor

---

69 trocar para “Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

70 Este trabalho faz parte da pesquisa de doutoramento sobre letramento literário na escola, desenvolvida na Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graça Paulino. Nessa pesquisa foi realizado um estudo de caso, com uma abordagem etnográfica. A turma selecionada foi acompanhada por um período de um ano, foram assistidas a todas as aulas de Português do primeiro semestre. Foi produzido um diário de campo descritivo e reflexivo, cujos dados foram organizados em função das ações da professora e dos alunos.

enquanto membro de uma “comunidade interpretativa”, definida por Fish como “uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo” (1980 *apud* DIONÍSIO, 2000, p. 92). Sendo assim, o sentido não é uma criação apenas individual. As instituições em que nos movimentamos nos fornecem as categorias necessárias à interpretação de um texto (FISH, 1980, p. 331). Dionísio ressalta que, no mesmo sentido que Culler (1980 e 1981) caracteriza suas “comunidades de leitores”:

o sentido é o resultado da aplicação ao texto de operações e convenções que constituem a “instituição” da literatura. Segundo Culler, a própria existência do conceito “competência literária” reforça a existência de normas interiorizadas (*apud* DIONÍSIO, 2000, p. 93 – grifos no original).

Tanto em Fish como em Culler, “as normas que regulam as interpretações são adquiridas na interação (*‘commerce’*) com outros e são definidas no interior de instituições com autoridade” (DIONÍSIO, 2000, p. 94). Entre as instituições formadoras da “comunidade”, a escola se destaca.

No dia a dia da sala de aula, por meio da interação, os membros do grupo (professores e alunos) desenvolvem vários tipos de conhecimentos, que devem ser comuns a todos. Podem-se incluir nesses conhecimentos desde formas de agir na sala de aula — como sentar-se, dirigir-se ao professor, fazer perguntas, segurar o livro etc. — a formas de interpretar um texto. As estratégias de interpretação de textos utilizadas pelos leitores são aprendidas/apreendidas na escola, que, enquanto “comunidade interpretativa”, autoriza ou não as interpretações feitas, com o objetivo de uniformizar conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, formas de sentir e pensar.

Partindo desse ponto de vista, podemos nos sentir prepotentes, vendo algumas crenças nas liberdades de interpretar e de “ser” na sociedade desmantelarem-se. Mas é justamente porque reconhecemos a forma de construção de “comunidades interpretativas”, de “comunidades de leitores”, que podemos refletir sobre estratégias de redefinição de uma determinada “comunidade”. Tratando-se da escola, o material utilizado para o ensino nessa instituição — seja livro didático ou qualquer outro tipo de livro —, e o professor, especificamente o de Português, tido como o principal mediador da leitura na sala de aula, exercem um importante papel na formação de uma determinada “comunidade interpretativa”. Portanto, este trabalho, que pretende abordar a mediação e a recepção de textos literários na aula de Português, apresenta uma análise das ações da professora ao trabalhar com o texto literário no livro didático de Português e no livro de literatura. Foi observada uma categoria de suporte muito comum na escola: o xerox ou mesmo a cópia no quadro de determinado texto retirado de livro de literatura ou de, o que é mais comum, de outros livros didáticos. Sendo assim, para a análise proposta, foram estabelecidas as seguintes categorias de aula definidas pelo suporte em que se encontram: 1ª) texto literário no livro didático de Português (textos no LDP); 2ª) texto literário retirado de outros livros didáticos de Português (textos retirados de LDP); 3ª) texto literário em livro de literatura (textos retirados de LL); e 4ª) texto literário retirado de livro de literatura (textos no LL).

No quadro, a seguir, são apresentados os dias em que esses textos foram trabalhados, o que nos mostra a frequência desse trabalho. Partimos do pressuposto de que o suporte pode interferir na forma como o trabalho com o texto é realizado, ou mesmo no sentido que será construído, pelo leitor, para o texto.

Quadro 1 – Trabalho com textos literários

Categorias de textos	Março												Abril											
	11	12	14	17	18	21	24	25	26	28	2	7	8	9	14	15	16	22	23	25	28	29	30	
Textos no LDP			X		X	X		X																
Textos retirados de LDP				X			X									X	X					X		
Textos retirados de LL												X			X									
Textos no LL																								

Categorias de textos	Maio												Junho						Julho			
	5	6	7	9	12	14	19	20	26	28	30	2	11	13	16	17	18	24	25	27	1º	2
Textos no LDP		X	X	X														X				
Textos retirados de LDP					X		X		X	X	X	X	X			X						
Textos retirados de LL	X														X							
Textos no LL												X		X	X				X	X		X

Fonte: a autora.

Como se pode observar no quadro, na maioria dos dias, o texto literário foi trabalhado no suporte livro didático. Nas aulas, são analisados o papel do professor, como mediador da leitura do texto literário, e a recepção dos textos pelos alunos. Para isso, foram construídos quadros (para cada categoria de aula) com alguns itens

a serem avaliados, relativos ao papel do mediador (professor) e à recepção dos textos (alunos). Foram selecionadas para análise três aulas de cada categoria.

## TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO

Na sala de aula, o livro didático constitui-se em um importante mediador entre texto literário, professor e aluno. Nesta seção, são analisadas, mais especificamente, as práticas de leitura de textos literários realizadas com o livro didático, a partir de “ações” da professora, como mediadora entre texto literário/livro didático e alunos, e da participação dos alunos na aula, de sua “recepção” dos textos.

Quadro 2 – Aulas em que foram trabalhados textos literários do livro didático

<i>“Ação” da professora (mediadora)</i>	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)		X		
Modifica a ordem das atividades do livro didático		X		
Segue as questões das atividades propostas				X
Propõe outras questões, indo além das presentes no livro didático		X		
Reproduz as respostas presentes no manual do professor				X
Aceita respostas dos alunos diferentes das apresentadas pelo livro didático			X	
Comenta as respostas dos alunos		X		

Fonte: a autora.



Quadro 3 – Participação dos alunos

<b>Participação da turma</b>	<b>Pequena</b>	<b>Média</b>	<b>Grande</b>
Leitura silenciosa			X
Leitura oral			X
Discussão dos textos			X
Realização das atividades propostas			X
Respostas às questões de acordo com as apresentadas pela professora		X	
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas		X	

Fonte: a autora.

Nas aulas analisadas, a professora realizou apenas a leitura oral de um texto (o poema “Auto-retrato”, de Mário Quintana). Contudo, vale destacar que essa prática está presente nas outras “categorias” de aula, analisadas mais adiante. Seu objetivo parecia ser o de incentivar os alunos a se envolverem com o texto e, ao mesmo tempo, estabelecer uma forma adequada de realizar a leitura oral.

A professora costumava explorar praticamente todas as atividades do livro, geralmente seguindo a ordem em que elas apareciam. Essa observação é importante para a averiguação da autonomia do professor em relação ao livro. Considera-se que um professor com mais autonomia em relação a esse suporte utiliza-o mais como “apoio” do que como roteiro de suas aulas. Sendo assim, um uso autônomo implica seleção de capítulos ou mesmo de atividades.

Quando a professora apresentava “novas” perguntas aos alunos, “indo além” das presentes no livro, tinha o objetivo de reforçar a leitura proposta no manual do professor, reforçar determinada interpretação. Dessa forma, mesmo quando propõe questões novas, a professora reproduz e reforça as respostas presentes em seu manual, contribuindo para a formação de uma “comunidade de leitores”, uma “comunidade interpretativa” que compartilha determinados valores, formas de sentir, de se comportar e de interpretar textos.

Essa atitude da professora parece contrária à sua prática de, na maioria das vezes, não comentar as respostas dos alunos. Como estas não eram explicitamente contestadas, pareciam aceitas pela professora. Contudo, não era raro ela orientar o aluno a buscar uma resposta diferente, como pode ser observado na seguinte sequência de aula.

**Livro didático:** “Releia os versos a seguir: ‘às vezes me pinto nuvem,/às vezes me pinto árvore”. Pense e responda: a) O que a palavra ‘nuvem’ faz você lembrar? E a palavra ‘árvore’? b) O que o poeta quis dizer com essas palavras que foram destacadas?”

**Professora:** pediu para uma aluna ler a pergunta.

**Marcela:** (pediu para responder) “Nuvem lembra o céu. Árvore e natureza, a criação de Deus”.

**Alguns alunos leram sua resposta. Dentre essas respostas destaque a de Cecília:** “Nuvem lembra chuva; árvore, sombra”.

**Professora:** perguntou quem teria uma resposta diferente.

**Alguns alunos leram sua resposta.**

**Professora:** perguntou mais uma vez, “quem tem uma resposta diferente?”

**Daysielle:** “nuvem é quando tá bem, se sente feliz, quando tá em um lugar e se sente em outro lugar”.

**Professora:** perguntou se eles já observaram as nuvens.

**Vários alunos levantaram o dedo.**

**Professora:** perguntou novamente, dessa vez se dirigindo a Gabriel.

**Gabriel:** disse que via uns desenhos, uns meninos.

**Professora:** perguntou se o desenho permanecia o mesmo. Destacou que a nuvem vai mudando de forma. Relacionou a palavra nuvem com a transformação que ocorre em nosso dia-a-dia. Completou dizendo que a árvore não mudava, que ela tinha raízes, mas que crescia, frutificava. Relacionou a ‘árvore’ ao sentimento de sentir-se firme, determinado.

**Marcela:** “Ele sonha muito e depois cai na realidade”.

**Professora:** aceitou a interpretação de Marcela, mas voltou a destacar a oposição “coisa passageira” x “coisa sólida, constante”.

A professora conduziu a interpretação dos alunos, de acordo com o que é apresentado em seu manual: “Nuvem lembra coisa passageira, leve, inconsistente, que toma formas variadas. Árvore: mais definida, sólida, cresce, frutifica, marca presença constante na paisagem.” (SILVA et al., 1999, p. 15). As respostas dos alunos não foram criticadas, mas também não foram comentadas, ratificadas e, no final, o que prevaleceu foi a interpretação destacada pela professora, a presente em seu manual. Isso pode ser observado na seguinte sequência:

**Professora:** “O que é uma obra artística? Qual dos textos usou uma linguagem mais direta, menos artística? Como você chegou a essa conclusão?”

**Muitos alunos leram sua resposta.**

**Marcela:** “obra artística era cheia de fantasia”.

**Bárbara:** “o texto que usou uma linguagem mais direta, menos artística era o texto 2, porque o narrador fala direto com o leitor”<sup>71</sup>.

**Daysielle:** “menos artístico foi a redação (presente no livro didático), porque ela fala com um jeito mais fácil de entender”.

Marcela destacou a presença da ficção, a “fantasia”, importante elemento a ser considerado quando se trata de obra artística. Já Bárbara fez referência a um determinado uso da linguagem, destacando algumas questões que merecem nossa atenção: o que significa “falar direto” com o leitor? A obra artística não “fala direto”? É importante ressaltar que Bárbara considerou o poema “Auto-retrato”, de Mário

---

71 O fato destacado por Bárbara de o eu poético, denominado por ela de “narrador”, “falar direto com o leitor” parece estar relacionado à pergunta que ele faz, e responde, em um determinado momento do poema: “no final, que restará?/Um desenho de criança.../Terminado por um louco!” (SILVA, 1999, p. 14).

Quintana, como a obra menos artística. Além desse texto, estavam sendo analisados o fragmento de *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, e um texto informativo, uma “redação escolar”.

Daysielle também destacou o trabalho com a linguagem como importante diferença entre obra artística e não artística. Para ela, “obra menos artística fala com um jeito mais fácil de entender”. Essa interessante definição poderia ter sido explorada na sala de aula. O “jeito mais fácil” estaria relacionado à linguagem usada? Em relação à linguagem, que semelhanças e diferenças podem ser observadas?

A professora não comentou as respostas dos alunos. Dessa forma, podemos supor que todas, “aparentemente”, foram aceitas, mesmo quando uma contradiz a outra, como a de Daysielle e a de Bárbara. Enquanto para Daysielle a redação escolar é a obra menos artística, para Bárbara a menos artística é o poema de Mário Quintana. A professora, sem comentar essas respostas, destacou que “o artístico trabalha mais com a palavra, é mais rebuscado, cria imagens” enquanto que “o não-artístico não floreia”.

A resposta da professora está de acordo com a apresentada no livro didático, que diferencia obra literária da não literária pelo trabalho com a linguagem: enquanto a primeira utiliza uma “linguagem conotativa”, a segunda utiliza uma “linguagem objetiva”. O professor, no manual, é orientado a traduzir a explicação dada em “uma linguagem que os alunos compreendam os elementos essenciais da obra artística” (SILVA, 1999, p. 16). O trabalho com a linguagem conotativa é explicado pela professora como um trabalho “floreado”, já que “o não artístico não floreia”. Podemos observar que um elemento importante para a definição de obra artística ficou de fora: o leitor, a recepção dos textos. A interpretação dos alunos era aceita apenas aparentemente.

Destaca-se ainda que a professora costumava comentar as respostas dos alunos quando queria enfatizá-las ou quando concordava com elas apenas em parte e pretendia modificá-las:

**Professora:** leu a questão do livro didático, da seção “Texto x Contexto”: “Quem poderia ter dito as seguintes expressões ao menino: “o meu queridinho” e “moleque malcriado”? Como você chegou a essa conclusão?”

**Aluno:** “a mãe dele.”

**Professora:** “Isso mesmo, os pais...”

É interessante observar a forma como a professora, parecendo concordar com a resposta do aluno, modificava seu conteúdo. Ela não dizia que a resposta estava errada, pelo contrário. Porém, um elemento foi acrescentado: o pai. Dessa forma, “a mãe”, resposta dada pelo aluno, transforma-se em “os pais”. A professora enfatizou o modelo de família considerado ideal em nossa sociedade: a família formada pelos filhos, pelo pai e pela mãe.

Quanto à participação da turma, foi observada a realização, para todos os textos, de leitura silenciosa e de leitura oral. Segundo a professora, “a leitura silenciosa prepara para a oral”, uma vez que, conhecendo o texto, observando suas pausas, os alunos poderiam fazer uma leitura oral mais expressiva. Muitos alunos apresentaram uma leitura fluente. Para ler, eles levantavam o dedo e a professora, com um olhar, ia autorizando. Foi observada uma grande participação dos alunos na leitura oral e na discussão dos textos. Assim sendo, as atividades propostas foram realizadas pela maioria dos alunos, ao menos oralmente, dentro do que pôde ser observado.

É importante destacar que os alunos nem sempre aceitavam as respostas oferecidas pela professora, quando diferentes das suas. Em uma das aulas, após a leitura do fragmento *O menino no espelho*, retirado do livro homônimo de Fernando Sabino, a professora perguntou para os alunos se eles gostaram do texto. Trata-se do fragmento em que o personagem principal fica em frente a um espelho, brincando com sua imagem, e acaba por retirá-la do espelho. Marcela disse que não gostou, “porque a história é muito sem graça, o menino é burrinho” (anotações de aula).

Logo a seguir a professora propôs a dramatização da história (uma aluna leu o texto e outras duas imitaram as ações do personagem principal e de sua imagem no espelho) e, após a atividade, perguntou à Marcela se ela havia mudado de opinião. Ao que parece, o ponto de vista da aluna foi reforçado com a dramatização. Ela destacou que a descoberta do menino (sua imagem no espelho) era “de menino de um ano de idade”. A professora pareceu não ficar satisfeita com a resposta de Marcela, pareceu não concordar que se tratava de “um menino de um ano de idade”. Contudo, sem argumentar com Marcela, passou para a leitura do próximo texto.

É importante ressaltar que o livro didático utilizado apresenta determinados protocolos de leitura (maneiras de ler) — presentes nas questões sobre o texto, na ilustração, nas respostas às questões (no manual do professor) — que controlam a ficção: os textos literários são transformados em textos informativos, de suposta autoajuda, pragmáticos. O pacto ficcional, necessário à leitura literária, é distorcido. O leitor é compelido a ler a ficção como se fosse a sua vida.

A professora, como mediadora entre livro didático e aluno, aceitou, em vários momentos, leituras apresentadas pelos alunos que não estavam “autorizadas” pelos protocolos propostos pelo livro didático. Porém, analisando as respostas da professora, pode-se constatar que sua leitura é guiada por esses protocolos e que, em vários momentos, ela conduziu os alunos a essa leitura, procurando “uniformizar” as interpretações possíveis do texto literário e, com isso, contribuindo para a formação de uma determinada “comunidade interpretativa”.

## TEXTOS LITERÁRIOS RETIRADOS DE OUTROS LIVROS DIDÁTICOS

A maioria dos textos desta categoria, distribuídos aos alunos no suporte “xerox”, pertence ao gênero poema, o preferido pela professora, que costumava destacar a capacidade desse gênero de “despertar a sensibilidade dos alunos”. Os autores dos textos selecionados

escrevem para adultos, alguns também para crianças, e pertencem ao cânone da literatura brasileira, como Gonçalves Dias, Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, Cassiano Ricardo, Murilo Araújo e Érico Veríssimo, e ao cânone português, como Fernando Pessoa e Sidônio Muralha, que morou e faleceu no Brasil, tendo seus livros publicados por editoras portuguesas e brasileiras. Sidônio Muralha é considerado, por alguns críticos, um dos melhores poetas para crianças em língua portuguesa. Essa seleção de autores, de textos retirados de livro didático, nos mostra a presença do “cânone” na escola.

Nas aulas selecionadas para esta seção, foi trabalhada a narrativa em verso “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. Ela foi distribuída no suporte xerox (três folhas), retirada de outro livro didático. Na primeira folha, antes do texto ser apresentado, aparece a seção “O prazer do texto” e, ao lado dessa seção, uma fotografia de Vinícius de Moraes seguida de um pequeno texto informativo sobre o autor e sobre seu livro *A arca de Noé*

Vinícius de Moraes era carioca nascido a 19 de outubro de 1913. Foi principalmente poeta e compositor. O fato de aliar a música a suas poesias tornou-o um dos poetas mais populares do Brasil. A arca de Noé é um livro de poesias infantis que foram musicadas (a maioria por Toquinho) e interpretadas por Chico Buarque, Milton Nascimento, Nei Matogrosso e Marina, entre outros. Vinícius de Moraes morreu em 9 de julho de 1980. (xerox de livro didático)

Esse texto recupera um pouco do contexto de produção da obra, em relação à autoria, e destaca a principal forma de sua veiculação: por meio da música, oferecendo, assim, informações importantes ao leitor. Observa-se ainda que *A arca de Noé* é considerado um livro de poesias. Vale destacar que ele é composto principalmente de poemas narrativos, como é o caso do poema que dá nome ao livro.

Na seção “O prazer do texto”, os autores do livro didático apresentam um resumo da história bíblica da arca de Noé, informando que Vinícius de Moraes partiu dessa história para escrever sua “poesia”. Os autores se dirigem aos alunos: “Você conhece a história de Noé e sua arca? Ela é narrada no Velho Testamento e, resumidamente, é assim:” No resumo apresentado, informa-se que Noé, “por ser justo”, foi escolhido para construir uma arca e salvar sua família e duas criaturas viventes de cada espécie.

O texto que vem a seguir é um fragmento de “A arca de Noé”, do livro homônimo, editado atualmente pela Companhia das Letrinhas. Trata-se da versão musicada por Toquinho, do CD da Polygram. Essa informação não está especificada na cópia recebida pelos alunos, que não apresenta referência alguma de onde o texto foi retirado.

Após o “poema”, segue a seção “Vamos trabalhar o texto”. Das 14 questões presentes nessa seção, cinco estão voltadas para a exploração de conhecimentos gramaticais, três exploram o vocabulário, duas são do tipo “cópia”, uma exige que o aluno conte o número de estrofes e versos do texto, uma é do tipo “adivinha impossível”, uma explora a capacidade de comparação de informações e também uma explora a capacidade de generalização, exigindo que o leitor produza alguma inferência<sup>72</sup>.

A seguinte questão está sendo considerada como “adivinha impossível”: “Há um tipo de texto que se caracteriza por apresentar animais como personagens, até mesmo com o dom da fala; pretende também nos ensinar alguma coisa sobre o nosso comportamento. Como é denominado esse tipo de texto?”. Como na xerox que os alunos receberam não há informação sobre esse tipo de texto, o aluno precisa buscá-la em seu conhecimento de mundo e se não encontrar a resposta, na sala de aula, somente a professora poderá ajudá-lo.

---

72 Utilizamos a classificação de perguntas proposta por Marcuschi, em sua “Tipologia das Perguntas de Compreensão em Livros Didáticos de Português” (2001, p. 52-53).



Na questão “Leia atentamente a décima estrofe. Você acredita que o comportamento dos animais, às vezes, pode ser comparado ao comportamento dos homens? O que você pensa sobre isso?”, o aluno deve analisar o comportamento dos animais do texto e comparar informações — advindas do texto e de seu conhecimento de mundo.

Na questão “Leia novamente a sétima estrofe da poesia. Em seguida, explique e comente a atitude do leão e a atitude do tigre.”, o aluno deve analisar as atitudes dos animais citados e tirar conclusões gerais sobre elas.

Quanto à mediação da leitura pela professora e à recepção pelos alunos, os seguintes itens são analisados:

Quadro 4 – Aulas em que foram trabalhados textos literários retirados de outros livros didáticos

<b>Professora (mediadora)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				X
Segue as questões das atividades propostas			X	
Propõe outras questões, indo além das presentes no livro didático		X		
Aceita respostas dos alunos diferentes das apresentadas por ela			X	
Comenta as respostas dos alunos		X		

Fonte: a autora.

Quadro 5 – Participação dos alunos

<b>Participação da turma</b>	<b>Pequena</b>	<b>Média</b>	<b>Grande</b>
Leitura silenciosa			X
Leitura oral			X
Discussão dos textos			X
Realização das atividades propostas		X	
Respostas às questões de acordo com as apresentadas pela professora		X	
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas			X

Fonte: a autora.

Nas três aulas selecionadas nesta seção, a professora realizou leitura oral do texto ou de partes dele, com o objetivo de ensinar aos alunos uma determinada maneira de ler: “com entonação adequada e com emoção”. Essa orientação, como foi observado, é dada pela professora em algumas aulas, principalmente quando o texto em questão é uma “poesia”. Essa preocupação da professora está de acordo com o que destaca Pinheiro (2002, p. 23):

Acreditamos que a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa. Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero literário. Trata-se de estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convêm a cada gênero. Tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada.

A preocupação em fazer uma leitura do texto poético com a entonação adequada, com “emoção”, destacada pela professora, é apontada por Pinheiro como fundamental para despertar o interesse do aluno. Esse pesquisador ressalta a importância de o professor realizar leituras de textos poéticos na sala de aula<sup>73</sup> e considera a poesia um gênero literário pouco presente na escola. Na sala de aula investigada nesta pesquisa, pode-se constatar o contrário: a poesia é o gênero literário que mais está presente, no livro didático selecionado pela professora e nos textos retirados, por ela, de outros livros didáticos.

Quanto à ordem das questões presentes nas atividades que acompanham o texto, destaca-se que ela costumava ser seguida pela

---

73 “Um professor que não é capaz de emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática que a poesia vale a pena [...] Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia.” (PINHEIRO, 2002, p. 24)

professora, que também formulava algumas perguntas. Além de perguntar aos alunos se havia alguma palavra que eles não conheciam, se eles “entenderam a poesia”, a professora costumava fazer perguntas subjetivas a alguns alunos, buscando envolvê-los com o texto.

**Professora:** “Qual foi a estrofe que você achou mais bonita?”

**Bárbara:** “O sol ao véu transparente/ Da chuva de ouro e de prata/ Resplandece resplendente/ No céu, no chão, na cascata.”

**Professora:** “Por quê?”

**Bárbara:** “Achei as palavras mais bonitas”.

**Professora:** “E você, Rafael?”

**Rafael:** “Achei essa: “Os bosques são todos meus!/ Ruge soberbo o leão/ Também sou filho de Deus!/ Um protesta, e o tigre – ‘não!’”

**Professora:** “Por quê?”

**Rafael:** “Porque fala dos animais... Eles queriam a mata só pra eles, estavam brigando...”

**Washington:** “Fala a realidade. A pessoa tem muito dinheiro... o dinheiro dela pode tirar ela da cadeia. Já uma pessoa humilde, pobre, rouba um litro de leite e vai preso, na cadeia... E quem faz um milhão de coisa não vai...”

**Daysielle:** “Isso de roubar pra viver eu não concordo. Tem que arrumar um emprego.”

Como podemos observar, Washington, mesmo sem ser solicitado pela professora, apresentou sua “leitura” da estrofe destacada por Rafael. Washington parecia criticar a atitude do leão e do tigre, que “querem o bosque só para eles”. Ele comparou esses “poderosos” às pessoas que têm muito dinheiro, que podem roubar muito, fazer “um milhão de coisas” e que não vão para a cadeia, demonstrando indignação com o fato de as pessoas humildes, que roubam “um litro de leite”, irem presas.

A professora não comentou a “leitura” de Washington e, após o comentário de Daysielle, aproveitou para perguntar à turma, com a aparência mais aliviada:

**Professora:** “Mas como ela pode arrumar (um emprego)... o que ela tem que fazer?”

**Daysielle:** “Estudando”.

**Professora:** iniciou um discurso moralizador sobre a importância do estudo para se conseguir um emprego, sobre a importância de falar bem, de escrever bem. “A gente aprende isso de que jeito?”

**Alunos:** “Estudando, lendo...”

Podemos observar que algumas vezes, apesar de não criticar as respostas/comentários dos alunos, a professora parece não concordar com o que é apresentado por eles. A “leitura” de Washington não foi bem aceita pela professora, que demonstrou certa cumplicidade com o comentário de Daysielle. No final dessa “discussão”, os alunos pareceram ter aprendido a “lição” contida no discurso moralizador proferido pela professora. As perguntas propostas por ela, que extrapolam a compreensão do texto, têm como objetivo transmitir determinados valores, que devem ser apreendidos pelos alunos, como integrantes de uma “comunidade de leitores”.

Na terceira aula analisada nesta seção, também observa-se, pelas perguntas propostas pela professora e por seu discurso, a preocupação com a transmissão de determinados valores. Os alunos relacionaram os animais maiores, do texto “A arca de Noé”, às pessoas ricas, destacaram que estas tinham casarão. A professora perguntou a eles o que era um casarão. Um dos alunos respondeu que era uma casa grande e limpinha. A professora aproveitou para iniciar um discurso “formador” de valores e de maneiras de agir na sociedade, dizendo “que todos tinham casarão, que ter casarão era viver em harmonia, que a felicidade estava em pequenas coisas...”. Como exemplo, lembrou aos alunos “a história da moça que matou seus pais, em São Paulo. Contou que ela tinha ido buscar o que não devia e acabou ficando sem sua maior riqueza, o pai e a mãe.” (notas de aula).

É interessante observar como o texto literário serve de pretexto para a formação, nos alunos, de valores éticos e morais, de

determinadas formas de sentir e agir, mesmo quando não possui um caráter moralizante, pragmático. A leitura realizada na escola costuma apresentar uma grande extrapolação textual, servindo ao objetivo de formar uma “comunidade de leitores”, que deve compartilhar não apenas as mesmas interpretações textuais, mas também os mesmos valores, formas de sentir, pensar e agir, como vem sendo destacado neste trabalho.

Quanto à aceitação, pela professora, das respostas dos alunos, em relação à interpretação dos textos, a maioria é aceita, já que não é criticada. Como exemplo, destaca-se a aula em que a professora pediu para Rafael responder à seguinte questão: “Leia novamente a sétima estrofe da poesia. Em seguida, explique e comente a atitude do leão e a atitude do tigre.”. Como já foi explicitado, essa questão exige que o aluno analise as atitudes dos animais e tire conclusões gerais sobre elas. Rafael apresentou a seguinte resposta: “Eles queriam uma parte da terra pra eles.”. A professora, sem fazer comentários, passou para a questão seguinte. Observa-se, no entanto, que a resposta de Rafael é inadequada, uma vez que o leão e o tigre querem todos os bosques e não “uma parte” deles.

A aceitação das respostas dos alunos pela professora inclui, portanto, em alguns momentos, respostas inadequadas, que não são sustentadas pelo texto. Críticas explícitas são feitas apenas a respostas referentes a questões mais objetivas. Nas aulas, também foram observadas “diferenças de aceitação” e mesmo “não aceitação” velada, por parte da professora, como foi o caso do comentário de Washington em relação “às pessoas que têm muito dinheiro” e aos “humildes”, seguido pelo silêncio da professora, “de olhar preocupado”.

Nas aulas selecionadas, as atividades sobre o texto foram propostas como “dever de casa”, que não foi feito por muitos alunos. Por esse motivo, a participação dos alunos foi classificada como “média”, apesar de muitos deles participarem da discussão do texto.

Quanto às respostas dos alunos às questões, uma grande variedade foi observada, muitas delas diferentes da destacada pela

professora. Como exemplo, cita-se o trecho de uma aula em que a seguinte questão, presente na atividade sobre o texto, foi dirigida à turma: “Leia atentamente a décima estrofe. Você acredita que o comportamento dos animais, às vezes, pode ser comparado ao comportamento dos homens? O que você pensa sobre isso?”. Observa-se, como já foi explicitado, que essa questão exige que o aluno analise o comportamento dos animais do texto e compare informações. A estrofe à que ela se refere é a seguinte: “Os maiores vêm à frente/ Trazendo a cabeça erguida/ E os fracos, humildemente,/ Vêm atrás, como na vida.”. Os alunos apresentaram respostas diferentes:

**Guilherme:** “As pessoas que se sentem inferiores ficam atrás por isso.”

**Jéssica:** “Os ricos são mais poderosos, os humildes que não têm dinheiro são mais fracos.”

**Rafael:** “As pessoas que têm dinheiro vão à frente e as pessoas humildes que não tiveram oportunidade de estudar vão abaixadas.”

**Professora:** “Então elas são rebaixadas.” A professora explicou que existia aquele tipo de preconceito. “As pessoas com dinheiro que cometem uma falta, com dinheiro conseguem sanar. Já o pobre não. Eles não têm acesso a juízes, a pessoas que estão no poder... Para eles, tudo é mais difícil.

Guilherme atribuiu o fato de as pessoas fracas virem atrás à forma de sentir dessas pessoas: elas se sentem inferiores. Tudo indica que se elas não se sentissem assim, não viriam atrás e não seriam fracas. Jéssica pareceu relacionar os animais maiores, presentes no texto, às pessoas ricas, mais poderosas, e os animais menores às pessoas que não têm dinheiro, que, por isso, são mais fracas. O poder foi relacionado ao dinheiro. Rafael deixou explícito que “quem vai na frente” são as pessoas que têm dinheiro. Ele estabeleceu uma relação entre dinheiro e estudo, já que as pessoas humildes não tiveram

oportunidade de estudar. Como foi observado, essa relação costumava ser estabelecida, nas aulas, pela professora.

As interessantes respostas de Guilherme e Jéssica não foram comentadas pela professora. Portanto, mesmo diferentes do que ela apresentou logo a seguir, após a fala de Rafael, essas “leituras” foram aceitas. Podemos observar também a estratégia utilizada pela professora, já comentada, de modificar a resposta do aluno sem desautorizá-la. Rafael pareceu aproximar-se da “leitura” proposta pela professora. Sendo assim, ela partiu do que ele apresentou para expor seu ponto de vista. É interessante observar que esse ponto de vista é bastante semelhante ao apresentado por Washington na aula anterior e que, contudo, pareceu não ter sido muito aceito.

A aceitação, pelos alunos, das respostas dadas pela professora, quando diferentes das suas, foi classificada como “grande”. Contudo, é importante ressaltar que, em relação à interpretação dos textos, a professora não costumava impor “leituras” aos alunos: quase todas as apresentadas por eles eram aceitas. Portanto, não foi observada tensão alguma em relação a esse item.

## TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DE LITERATURA

Os livros de literatura lidos na aula de Português fazem parte do *kit* que os alunos receberam da escola no ano anterior, quando cursavam a quarta série. Trata-se dos livros da coleção “Literatura em minha casa”, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2001), distribuídos pelo Ministério da Educação. A professora havia solicitado para que cada aluno escolhesse um livro, dos quatro que recebeu, e apresentasse para a turma, lendo e fazendo algum comentário sobre o texto.

Nessa prática de leitura, o aluno que apresentava para os demais um determinado livro era o primeiro mediador do texto literário. A professora, apesar de ser a segunda mediadora, assumiu um papel de destaque, uma vez que cabia a ela fazer perguntas aos alunos sobre

o texto lido e tecer comentários. Nos quadros que vêm a seguir, não foram especificadas as “ações” do aluno “mediador”. Sua participação é analisada com a dos demais alunos. É importante destacar ainda que não foi possível, nas aulas assistidas, a verificação dos dois últimos itens presentes no segundo quadro. Por esse motivo, os espaços referentes a esses itens estão marcados com um traço.

Quadro 6 – Aulas em que foram trabalhados textos literários em livros de literatura

<b>Professora (mediadora)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)			X	
Faz perguntas sobre o texto		X		
Explora a interpretação do texto pelos alunos		X		
Conduz os alunos a uma determinada interpretação	X			
Aceita respostas variadas				X
Comenta as respostas dos alunos		X		

Fonte: a autora.

Quadro 7 – Participação dos alunos

<b>Participação da turma</b>	<b>Pequena</b>	<b>Média</b>	<b>Grande</b>
Leitura silenciosa do texto			X
Leitura oral do texto			X
Discussão dos textos			X
Respostas, orais ou não, às questões de acordo com as apresentadas pela professora	—	—	—
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas	—	—	—

Fonte: a autora.



Em uma das aulas, a aluna Ingrid apresentou a leitura do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José, do livro *Palavras de encantamento*<sup>74</sup>, que faz parte da coleção “Literatura em minha casa”. Segue a sequência de “eventos” referentes a essa prática de leitura.

**Ingrid:** mostrou o livro para a turma, informando que era de diversos autores. Leu o nome dos autores.

**Professora:** enfatizou que aqueles autores eram excelentes. “Os poemas do Ferreira Gullar são lindíssimos”. Citou outros nomes também.

**Ingrid:** mostrou, no livro, a fotografia de Elisa Lucinda, dizendo que ela era música (sic) e atriz da novela “Mulheres apaixonadas” (da Rede Globo de televisão). Leu sobre sua vida, enfatizando que ela era “conhecida como um grande destaque da literatura infantil juvenil brasileira”. Leu sobre a vida de Elias José. Antes de iniciar a leitura do poema, disse que estava em dúvida entre aquela poesia e “Segredinho de amor”.

**Professora:** perguntou por que ela escolheu aquela poesia.

**Ingrid:** “É porque fala de poesia”. Leu com entusiasmo a poesia.

**Professora:** elogiou a apresentação de Ingrid.

**Ingrid:** disse que também gostou do final, “que foi a Marisa Lajolo que escreveu”. Leu a “carta aos leitores” escrita por Lajolo.

**Professora:** elogiou Ingrid por ter prestado atenção naquela informação e explicou à turma que se tratava “da resenha, a anotação do final” (na capa do livro).

**Ricardo:** propôs que cada um fizesse uma poesia para a próxima aula, a “segunda-feira poética”.

**Rafael:** pediu para fazer a poesia naquele momento.

---

74 Antologia de poetas brasileiros, v.1, editado pela Moderna, em 2001. Apresenta textos dos seguintes poetas: Manoel de Barros, Elisa Lucinda, Elias José, Roseana Murray, Pedro Bandeira, Mário Quintana, Luiz Gama, Olavo Bilac, José Paulo Paes e Ferreira Gullar. A carta aos leitores foi escrita por Marisa Lajolo.

**Professora:** disse que não havia mais tempo, que faltavam apenas três minutos para o final da aula.

**Alunos:** insistiram, pedindo para “fazer a poesia”.

**Professora:** aceitou a proposta da turma.

Nessa aula, Ingrid, como primeira mediadora do texto literário, apresentou o livro para a turma. A professora, assumindo seu papel de mediadora, também fez comentários sobre o livro. Antes de iniciar a leitura do poema escolhido, Ingrid contextualizou a obra, destacando algumas informações sobre a vida do autor. A aluna deu um grande destaque à autora/atriz Elisa Lucinda<sup>75</sup>, cujo poema também está presente no livro, ao que parece, por ela estar participando, naquela época, de uma novela da rede Globo.

Na apresentação de Ingrid, destaca-se sua preocupação em ler as informações presentes na contracapa, a “carta aos leitores” de Marisa Lajolo, e de contextualizar a obra, falando sobre os autores. Sobre o texto em si, ela comentou apenas do que se tratava: “fala de poesia”. Nessa aula, não houve discussão do texto, nem pela professora nem pelos alunos. A única pergunta que a professora fez foi dirigida à Ingrid, indagando sobre sua escolha do poema. Ingrid prendeu a atenção dos alunos, que propuseram, no final, uma produção de poesia.

O poema apresentado por Ingrid foi explorado pela professora na aula seguinte (uma “segunda-feira poética”). Ela começou a aula elogiando Ingrid, pelo poema apresentado na aula anterior, e o passou no quadro, para que todos copiassem.

A professora, com o livro na mão, perguntou aos alunos o que eles achavam que queria dizer o título: “Palavras de encantamento”. Ela se dirigiu a Antônio e ele respondeu: “Poesia”. A professora iniciou a leitura da poesia, lida por Ingrid na aula anterior, “Tem tudo a ver”, de Elias José, e a escreveu no quadro. Enquanto os alunos

---

75 Elisa Lucinda, antes de tornar-se atriz, costumava aparecer em vários programas da TV, apresentando seus poemas.

copiavam, a professora andava pela sala e lia novamente a poesia, fazendo comentários: “Que lindo, gente! Falou de tudo aí, não falou? Quem terminou vai fazer silenciosamente a leitura e depois ler para a turma.”.

Alguns alunos iniciaram a leitura oral, um de cada vez, e depois todos leram juntos. A professora explicou a forma “adequada”<sup>76</sup> de se ler poesia: “não se lê verso por verso, tem que ler com a pontuação, senão quebra o encantamento”. Podemos observar que a professora valorizava bastante a leitura oral dos textos, principalmente de poemas. Ela orientava os alunos nessa leitura, destacando a forma mais adequada de fazê-la. A leitura silenciosa, como já foi destacado, era considerada, pela professora, como importante para a “preparação da oral”.

Após a leitura oral coletiva, a professora fez perguntas aos alunos sobre o texto. Iniciou com as subjetivas, perguntando pela estrofe ou verso de que mais gostaram, procurando incentivá-los a se envolver com a poesia. Ela se dirigiu à Mariana:

**Mariana:** disse que gostou mais da 2ª estrofe: “as lágrimas diante da morte/ os olhos pedindo pão.”

**Ingrid:** interpretou os versos destacados por Mariana, dizendo que eles falavam sobre a morte, a tristeza. Deu como exemplo um pessoa com câncer “que não dá pra curar.”

**Professora:** perguntou à Mariana sobre “os olhos pedindo pão”.

**Mariana:** “É a fome”.

**Professora:** “Quem interpretou diferente?”

**Ingrid:** “Uma pessoa que não tem carinho, amor, tá pedindo pão.”

**Professora:** enfatizou que o leitor interpreta da maneira dele porque o autor “dá asas à imaginação”. Destacou como corretas as interpretações de Mariana e Ingrid.

---

76 É importante destacar que o verso é uma unidade rítmica, e a pontuação é lógica. Deve haver uma combinação de ritmo e lógica na recitação.

**Rafael:** leu os versos que mais gostou: “A poesia/ tem tudo a ver/ com tua dor e alegrias”. Ele explicou que “triste ou alegre, o sentimento é o mesmo”.

**Daysielle:** disse que gostou mais da última estrofe porque falava de tudo: “A poesia/ – é só abrir os olhos e ver/ tem tudo a ver com tudo.”

**Professora:** destacou que tudo era poesia: “admirar o dia, o sol, até o sol que entra na sala”.

Como podemos observar, a professora, apesar de ter explorado pouco a interpretação do texto e de ter feito poucas perguntas sobre ele, incentivou os alunos a participarem da aula e a exporem sua “leitura”. Essa prática assemelha-se à utilizada no “círculo de leitura”, presente em muitos projetos de incentivo à leitura, como o (Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler)<sup>77</sup>. O fato de o aluno não ser “interrogado”, não ter que demonstrar sua “leitura” em um texto escrito, ter liberdade para fazer o comentário que quiser, ter a liberdade para escolher o texto que mais gostou — no caso, entre os que ele recebeu da escola, geralmente os únicos que possui — e poder partilhar o texto que escolheu com os demais parece ser um fator determinante para o grande envolvimento de todos com o “trabalho” proposto pela professora de Português<sup>78</sup>.

Isso nos mostra que a leitura na escola também pode, e deve, ser realizada de forma “mais livre” e compartilhada. Uma leitura sem aquele alguém, descrito por Pennac (1993, p. 82), emboscado, nos

---

77 No ano de fundação desse projeto, 1992, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o “círculo de leitura” — leitura de um texto por um “leitor-guia”, seguida de comentários dos demais participantes — com a contação de histórias constituíam duas importantes vertentes do projeto, atraindo a atenção de muitos alunos da universidade, contribuindo para a formação de muitos leitores.

78 A professora considerou os trabalhos apresentados pelos alunos como “ricos, de acordo com o nível dos alunos”.

esperando para nos perguntar: “Entãããã? É bom? Você entendeu? Relatório!”. Acreditamos que esse tipo de prática de leitura realizado pela professora contribui para a formação de leitores de literatura.

## TEXTOS LITERÁRIOS RETIRADOS DE LIVROS DE LITERATURA

Nas aulas observadas, apenas os poemas de Henriqueta Lisboa, trabalhados em três dias, foram retirados do suporte livro<sup>79</sup> *Palavra de poeta*, v.1, editado pela Ática, 2001, e distribuído pelo PNBE. Trata-se dos poemas: “Jardim”, “O menino poeta” e “Tempestade”. É importante destacar ainda que não foi possível, nas aulas assistidas, a verificação dos dois últimos itens presentes no segundo quadro. Por esse motivo, os espaços referentes a esses itens estão marcados com um traço.

Quadro 8 – Aulas em que foram trabalhados textos literários retirados de livros de literatura

<b>Professora (mediadora)</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
Lê o(s) texto(s) ou parte dele(s)				X
Faz perguntas sobre o texto		X		
Explora a interpretação do texto pelos alunos		X		
Conduz os alunos a uma determinada interpretação		X		
Aceita respostas variadas				X
Comenta as respostas dos alunos		X		

Fonte: a autora.

---

79 A maioria dos textos trabalhados na sala foram retirados de outros livros didáticos.

Quadro 9 – Participação dos alunos

<b>Participação da turma</b>	<b>Pequena</b>	<b>Média</b>	<b>Grande</b>
Leitura silenciosa do texto			X
Leitura oral do texto			X
Discussão dos textos			X
Respostas, orais ou não, às questões de acordo com as apresentadas pela professora	—	—	—
Aceitação das respostas dadas pela professora, quando estas estão diferentes das suas	—	—	—

Fonte: a autora.

Nas aulas observadas, a professora dedicou boa parte do tempo para a exploração da leitura silenciosa e, principalmente, oral do texto. Ela era a primeira a fazer a leitura e orientava os alunos nessa prática, destacando a entonação mais adequada para sua realização.

Na primeira das aulas selecionadas, a professora começou cobrando a pesquisa que passou na aula anterior sobre Henriqueta Lisboa. Após a apresentação dos alunos, ela leu, no livro de literatura, o poema que, como informou à turma, Henriqueta Lisboa mais gostava: “O menino poeta”. A professora perguntou aos alunos se eles gostaram e distribuiu uma folha mimeografada com o texto, convidando-os para uma aula diferente: a aula seria “lá embaixo”, em umas mesas do pátio da escola.

Nessa “aula diferente”, a preocupação da professora pareceu ter sido despertar o interesse dos alunos para a poesia e praticar a leitura oral do texto. Sendo assim, sua interpretação praticamente não foi explorada pela professora, que priorizou perguntas subjetivas, buscando envolver os alunos com a leitura: “Vocês gostaram do texto? Qual parte que mais gostaram?”. A única pergunta observada de exploração do texto foi respondida pela própria professora: “Por que ele (o menino) tava rindo? Será que ele era mau? Era travesso... não mau”. Essa pergunta, inferencial, se refere à parte em que o menino furtou uma estrela: “A estrela num choro/ o menino rindo”.

O foco dessa aula foi a leitura oral e sua preparação. Os alunos foram organizados em grupos, pelas mesas do pátio, e, após terem lido silenciosamente três vezes, “treinaram” a leitura oral, com seu grupo, que teria de escolher um integrante para ler para a turma. Essa prática foi um sucesso. Os alunos “trabalharam em equipe”, os que liam melhor ajudando quem tinha dificuldades. No final, uma aluna propôs que eles “fizessem um teatro” sobre a poesia. A dramatização foi acatada pela professora, que incumbiu a aluna de sua organização.

Na segunda aula, a prática de leitura foi realizada com o poema “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa. A professora, como de costume, explorou a leitura silenciosa e oral, solicitando, para esta, a leitura individual e em grupos (algumas partes eram lidas pelos meninos, outras pelas meninas).

O poema narrativo tem como tema um menino que adorava chuva com vento, a tempestade destacada no título. Ele retrucava as ordens do(s) “adulto(s)”, que o chamava(m) “para entrar” e o advertia(m) para o perigo da chuva e do vento: “Eu não sou feito de açúcar/ para derreter na chuva./ Eu tenho forças nas pernas/ para lutar contra o vento!” O poema não apresenta lição de moral, ele é encerrado com a fala do menino: “Gosto de chuva com vento,/ gosto de vento com chuva!”.

Após a leitura, Washington foi o primeiro a comentar o poema:

**Washington:** “Parece que é uma menina pequena, porque ele não obedece.”

**Professora:** “E você, obedece a mamãe, a vovó?” Disse que ela não era uma menina e tinha gente que não a obedecia, não fazia o dever.

Para Washington, tamanha desobediência só podia partir de uma “menina pequena”. A professora não comentou essa “leitura”. Ela aproveitou para fazer perguntas “moralizantes” dirigidas à vida do aluno, extrapolando o texto e definindo formas de se comportar

da “comunidade de leitores”. Aproveitou também para “puxar a orelha” da turma sobre o dever de casa, reclamando dos que não a obedeciam. Implícito em seu discurso, “de não ser uma menina”, está a necessidade de os alunos, “meninos”, obedecerem quem não é como eles, ou seja, os adultos. Dessa forma, esse “valor moral” pode ser atribuído, pelos alunos, ao texto lido, mesmo que a professora não os conduza explicitamente a uma leitura “moralizante”.

Nessa aula, a professora fez também algumas perguntas de exploração formal do texto: sobre o uso de travessão e de dois pontos. Sobre a exploração da interpretação do texto, foi observada apenas a seguinte pergunta: “Por que o menino disse que tem forças nas pernas, e não nas mãos?”. Retomando os versos a que essa pergunta se refere, “Eu tenho forças nas pernas/ para lutar contra o vento!”, observa-se que não existe referência às mãos. A professora partiu do pressuposto de que é mais comum ter forças nas mãos, mas não o explicitou. É importante destacar ainda que antes de a professora fazer essa pergunta à turma, ela havia lido novamente o poema, comentando cada parte dele.

A resposta dada pelos alunos — “Para não ser derrubado” e “Para se sustentar” — não foi comentada pela professora, que pareceu aceitá-las, apesar de essas respostas darem margem à ambiguidade, já que não explicam a razão de o menino ter dito o que disse.

Como foi observado, a professora contribuiu para que os alunos se interessassem, e muito, por poesia. Os textos retirados, pela professora, de livro de literatura, são todos da categoria “poesia”. A forma como eles foram trabalhados nas aulas se assemelha à forma como os livros de literatura, analisados na seção anterior, foram trabalhados: de forma mais livre. O foco parece estar no ato da leitura em si, utilizado como estratégia de conquista de leitores. Contudo, nas aulas referentes a esta seção, pode-se observar uma certa “condução da leitura” pela professora, em seus comentários e perguntas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi analisado aqui, podemos destacar diferenças entre a prática de leitura de textos literários realizada no livro didático, em material retirado de outros livros didáticos, no livro de literatura e em textos retirados de livros de literatura.

No livro didático, a professora seguiu todas as perguntas das atividades, explorando a interpretação dos textos proposta no livro. Contudo, vale ressaltar que o livro em questão apresenta uma forte condução da leitura, presente, principalmente, nas questões sobre os textos e nas respostas do manual do professor. Sendo assim, a professora contribuiu para essa condução.

Nos textos literários retirados de outros livros didáticos, observa-se uma maior exploração de elementos gramaticais. A professora utilizou livros didáticos mais antigos, nos quais esse tipo de trabalho era priorizado, para suprir, como ela informou, as deficiências do livro didático adotado, “que não trabalha muito com a ‘gramática’”.

Quanto à prática de leitura realizada com livros de literatura, observa-se que, diante da falta de livros<sup>80</sup>, disponíveis na biblioteca, para todos e da condição financeira dos alunos, que não lhes permite comprar livros, a professora propôs uma atividade com livros de literatura que os alunos receberam da escola (PNBE/MEC) no ano anterior. A leitura dos livros de literatura foi realizada de forma “livre” e compartilhada, cabendo aos alunos a apresentação do texto. Ressalta-se que houve um grande envolvimento da turma com a atividade proposta, “leituras” interessantes foram apresentadas e não foi observada uma condução da leitura pela professora. Ressalta-se ainda que a interpretação dos textos não foi muito explorada. O principal objetivo do trabalho parece ter sido a troca de “leituras” entre os alunos.

---

80 Os professores costumam solicitar a leitura de um mesmo livro para todos os alunos. Essa prática, na escola pública, torna-se, em muitos casos, inviável, devido à falta de livros disponíveis na biblioteca.

Já nos textos literários retirados de livros de literatura, a leitura oral foi o foco do trabalho. Houve uma grande preocupação com a leitura de “poesia”, já que todos os textos lidos pertencem a esse gênero. Nessa prática, observa-se uma certa condução da leitura por parte da professora.

Ressalta-se que a professora costumava ler com mais frequência, oralmente para a turma, os textos selecionados por ela, sejam de livros didáticos ou de livros de literatura. Um bom tempo da aula era dedicado à leitura oral. Ressalta-se ainda a existência de uma preocupação com o ato em si da leitura. Como afirma Paulino (1997, p. 33), a leitura em voz alta do texto escrito, a socialização do texto escrito, é apontada por muitos professores como sendo a única forma de se acompanhar o processo pessoal de leitura dos alunos. A leitura oral na escola parece ser uma forma de verificar se o aluno dominou a “tecnologia da escrita”<sup>81</sup>, para que a leitura possa ser realizada, ou verificar até que ponto essa tecnologia foi dominada: se o aluno lê com dificuldade, se apresenta uma leitura lenta, se sabe ler com a entonação adequada (o que pode demonstrar até mesmo a forma como ele compreendeu o texto), se lê rápido demais. Além desse objetivo, esse tipo de atividade parece ter sido realizada com o objetivo de envolver os alunos com o texto, de conquistar leitores.

Em relação às semelhanças observadas nessas práticas de leitura, é importante destacar que a professora costumava aceitar interpretações diferentes, estimulando, assim, que todos expusessem seu ponto de vista. Contudo, ela não costumava “dialogar” com as respostas dadas pelos alunos, que eram aceitas, em geral, sem que fossem comentadas. É importante destacar ainda que, quando se tratava de textos de livro didático, as respostas dos alunos nem sempre eram aceitas. A professora costumava avaliar as respostas tendo

---

81 A presença, na sala de aula investigada, de alunos analfabetos e semianalfabetos na última etapa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental nos faz entender a preocupação da professora com o domínio da “tecnologia da escrita” pelos alunos.

como referência o que estava em seu manual. Já quando se tratava de livros de literatura, que não vêm acompanhados de atividades, a professora costumava propor uma leitura menos orientada, na qual as interpretações dos alunos eram mais aceitas. Contudo, muitas vezes, essas interpretações não eram adequadas, não se orientavam pelas pistas textuais. Sendo assim, compreende-se a importância de o professor ter acesso a determinados parâmetros interpretativos do texto, que não devem ser confundidos com “interpretações prontas”, muitas vezes “fechadas”, “únicas” de texto literário, como muitas das presentes nos manuais do professor dos livros didáticos de Português.

Podemos afirmar que o livro didático vem exercendo uma grande influência no contexto da sala de aula, como um importante formador de uma determinada “comunidade interpretativa”. Pelo que foi observado, cabe ao leitor, como aluno, um papel passivo, na maioria das vezes: o de aceitar as interpretações presentes nos livros didáticos, repassadas pela professora. À professora parece caber o mesmo papel. Sabemos que defender o fim do livro didático não resolveria nossos problemas. Sem esse suporte, no caso analisado, a leitura “vale tudo” prevaleceu. Sabemos também que uma certa “uniformização” — de formas de interpretar, de sentir, de se comportar — é inevitável, no sentido de caracterizar uma determinada “comunidade de leitores”, mas precisamos saber, e isso é urgente, que nos cabe, a todos nós, professores e pesquisadores, questionar os valores dessa comunidade, o porquê de determinadas padronizações. Essa inquietação é fundamental a todo professor, para que não apenas aceite o que vem pronto no livro, para que incentive seus alunos, assumindo-se como leitores, a refletirem sobre suas interpretações. Quem sabe assim, entre novas “mediações” e “recepções”, caminhamos para uma nova e mais crítica “comunidade de leitores”?

## REFERÊNCIAS

CULLER, J. **The pursuit of signs**. Semiotics, literature, deconstruction. London: Routledge, 1981.

CULLER, J. Prolegomena to a theory of reading. *In*: SULEIMAN, S. R.; CROSMAN, I. (eds.) **The reader in the text**. Essays on audience and interpretation. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidades de leitores**: leituras do manual de português. Coimbra: Almedina, 2000.

FISH, S. **Is there a text in this class?** The authority of interpretative communities. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In* DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

PAULINO, G. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, p. 30-37, jul./ago. 1997.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

SILVA, A. S. et al. **Tecendo Textos**: ensino de língua portuguesa através de projetos. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1999.

# *Autopoética ou um autor à luz da leitura insatisfeita*<sup>82</sup>

*Paulo Roberto Sodré*<sup>83</sup>

Eu mesmo faço apenas escrever  
uma ou duas palavras  
indicando o futuro;  
faço tocar a roda para a frente  
apenas um momento  
e volto para a sombra  
correndo.

Walt Whitman

---

82 Uma versão inicial deste trabalho foi apresentada numa mesa redonda de escritores, no *XII Congresso de Estudos Literários. Leitor, leitora: literatura, recepção, gênero*, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, nos dias 27, 28 e 29 de outubro de 2010.

83 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo e professor na Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Talvez seja prudente começar, dizendo-lhes que — como boa parte das pessoas, imagino eu — estar no mundo sempre me causou o melancólico passo e o sentimento nostálgico de um estrangeiro. E razões não nos faltam para isso: seja porque somos ilhas — a despeito do que pensou John Donne<sup>84</sup> — aflitas por pontes ou embarcações que dificilmente chegam ou zarpam harmoniosamente, seja porque o *umbigo* é uma instância imponderável, seja ainda por tantas e inumeráveis razões que culminaram, entre outras, e radicalmente, na estranha figura de Merçault, de Albert Camus.

Afirmar isso, de partida, facilita compreender um pouco melhor do que passarei a tratar como autor de livros de poemas. Ou, em outras palavras, acolher a idéia de que ser alguém que lida com arte, a de ser escritor, mormente poeta, resvala, de alguma maneira, em ser estrangeiro. Mas não será pela Filosofia que passarei a brevidade e o episódico dos parágrafos seguintes; será pela memória, por alguns versos e por uma espécie de autopoética, se considerarmos o conceito de Anxo Abuín González para o termo:

Declaración pública dos principios estéticos ou poéticos dos que un autor literario participa e sobre os que basea as súas propostas creativas. De maneira discrecional pode verse acompañada de precisións vinculadas a opcións éticas, ideolóxicas, sociais, espirituais ou doutras ordes, suxeitas ou non a arelas explicativas, autohermenéuticas, didácticas, xustificativas, comisivas, dialécticas ou simplemente polemistas. (GONZÁLEZ, 2007, [s.p.])

Assim sendo, ao tratar de alguns de meus livros de poemas, procurarei relacionar sua produção tanto a aspectos de ordem poética

---

84 Famoso trecho da “Meditação XVII” (escolhido como epígrafe por Hemingway para seu *Por quem os sinos dobram*): “Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme” (DONNE, 1985, p. 61).

como política, tentando configurar o que vem se constituindo como um “projeto geral” para meu trabalho de criação literária. Decerto, como cada livro acrescenta matizes ao que se pretende e projeta-se, e como minha obra ainda não está acabada, o projeto matiza e/ou é matizado pelos novos poemas, mantendo o projeto autoral ou, frequentemente, redimensionando-o.

A esse propósito, Cecília Almeida Salles, ao comentar, numa abordagem geneticista, o projeto poético de um criador, afirma que

Em toda prática criadora há fios condutores relacionados à produção de uma obra específica que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo. São princípios envoltos pela aura da singularidade do artista; estamos, portanto, no campo da unicidade de cada indivíduo. São gostos e crenças que regem o seu modo de ação: um projeto pessoal, singular e único. (2004, p. 37)

Para detalhar esse pensamento, a autora cita um trecho lúcido de Anton Chekhov, que aproveito:

Cada um de nós possui suas próprias convicções, sua própria visão de mundo, seus próprios ideais e atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de livre expressão (CHEKHOV, [19--] *apud* SALLES, 2004, p. 38).

Tratar desses fios explícitos ou recônditos que compõem o pensamento, o sentimento, quando não o movimento, e, por conseguinte, as obras de um escritor é o que proponho fazer nesta “Declaración pública dos principios estéticos ou poéticos” de que participo e sobre os quais baseio minha proposta criativa.

2. Isso posto, começo por lhes contar três episódios de leitura:

## EPISÓDIO 1 (OU OS VERDES ANOS)

Numa sala com janelas e portas generosas, por onde, além da luminosidade, vinham os ruídos das ruas de Alto Lage — um bairro simpático de Cariacica, na década de 1970, quando cabeludos e “maconheiros” freqüentavam o panteão secreto dos meus admirados inacessíveis —, lia eu o *Menino de engenho*, de Lins do Rego. Página a página ia desvendando as sensações de Carlinhos, impressionado ele (e eu) com a vida no ambiente rural nordestino.

Cada paixão adolescente que ele vivia desaguava, nas minhas veias de garoto de mais ou menos 15 anos, um formigueiro de taquicardias. Os olhares, os cheiros, os cantos da casa de engenho ou da paisagem impregnada de sol, as horas e suas possibilidades de encontro, escondido sempre, de mãos e peles, tudo armava na imaginação um frescor de experiências vindouras. No entanto, nenhuma experiência que eu imaginava ou adivinhava necessária ver escrita no romance era vivida pela personagem.

Continuei a buscar outras boas histórias, mas não sabia ainda que procurava, na verdade, uma *história-espelho*.

## EPISÓDIO 2 (OU O “FRUTO” PROIBIDO)

Escondidamente, no quarto de minha irmã, peguei um livro conseguido sorrateiramente por ela com uma amiga, que ninguém de bom senso ético ou estético recomendava na época. Era leitura proibida para “jovens de família”; a desobediência implicava sermões infundáveis.

A despeito disso, e com secura no céu da boca e da curiosidade, tremor nas pernas e os ouvidos atentos aos passos que poderiam interromper a leitura no meio da tarde, quando meus pais trabalhavam no comércio, a empregada preparava o café e meus irmãos estavam estudando, fui vencendo as páginas de *Os padres também amam*, de Adelaide Carraro, a “proscrita”. As intrigas e os segredos da narrativa



— que muito vagamente me vêm à lembrança — me faziam seguir em frente, embora sentisse uma diferença entre os poucos livros que costumava ler e aquele.

De súbito, a cena de um jantar engasga minha atenção e risca nos sentidos um vespeiro: sob a mesa, uma moça sente em sua pele os pelos macios das pernas do padre que visitava a família. Reli a passagem inúmeras vezes. A noite percebeu meu sono inquieto. E dei-me conta, espantado, de como as palavras podem arder nos olhos, e nos dedos.

### EPISÓDIO 3 (OU OS CARACÓIS DE CAETANO)

Ou nos ouvidos podiam arder as palavras. Alguns anos mais tarde — não esperem, por um gentil favor, o rigor cronológico destas memórias —, ouvi um disco de um compositor também pouco apreciado, mas por outras razões, pelo senso comum naquela altura e naquele bairro:

Existirmos: a que será que se destina?  
Pois quando tu me deste a rosa pequenina  
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina  
Do menino infeliz não se nos ilumina  
Tampouco turva-se a lágrima nordestina  
Apenas a matéria vida era tão fina  
E éramos olharmo-nos intacta retina:  
A cajuína cristalina em Teresina (VELOSO, 1979 e 1989).

Num período em que os hormônios, os medos e os sonhos travam uma batalha sem par — acho que essa pode ser uma descrição razoável da adolescência e do início da juventude —, a chegada de poemas em renda de canção, como a “Cajuína” do cacheado Caetano, entonteceu-me (o que diluiu, aliás, a presença de uma canção mais aberta aos sentidos, no mesmo disco: “Menino do Rio”). Não sei

quantas vezes a cantei, emocionado com o “homem lindo” que deu ao poeta a “rosa pequenina”.

Não conseguia compreender a motivação dos versos integralmente<sup>85</sup>, um mosaico de imagens girando ao redor de uma pergunta (“Existirmos: a que será que se destina?”), de um gesto delicadíssimo (“Pois quando tu me deste a rosa pequenina”) e de uma constatação melancólica (“Apenas a matéria vida era tão fina”). A despeito disso, tornei o texto uma espécie de horizonte ou porto a chegar, seja em resultado poético — as aliterações frisando as imagens fotográficas —, seja em exercício de vida — a atenção aos gestos mínimos e aos significados fundamentais: “um homem lindo” e sua pequenina rosa; a vida “fina” e sua fruta a decantar, como a cajuína<sup>86</sup>.

#### EPISÓDIO 4 (OU O NOME DO DESEJO)

Naquela mesma sala onde li a estréia de José Lins do Rego, alguns anos depois, quando começava a entender os labirintos de atalhos e corredores da Ufes, e tendo passado por Macedo, Verissimo, Machado, Alencar, Amado, Bilac, Pessoa, algum livrinho de bolso de faroeste (e uns quadrinhos de Carlos Zéfiro, que desenhava rapazes fabulosos), um amigo de Letras-Português colocou na folha de rosto de um livro de João Silvério Trevisan, *Em nome do desejo*, a dedicatória em caligrafia charmosa: “Este agora é seu. Cleber”.

Li-o, já com barba ainda rala na cara de vinte e poucos anos, dividido entre viver a leitura ou o redemoinho do mundo. Li as hesitações e as tensões de Abel e Tiquinho na descoberta de um amor de

---

85 José Miguel Wisnik publicou uma leitura refinada do poema, em *Cajuína transcendental* (2007), em que se justapõem o episódio que gerou o texto (a visita de Caetano a Teresina, no Piauí, onde conheceu o pai de Torquato Neto, que havia se suicidado alguns anos antes) e seus sentidos.

86 Como se sabe, cajuína é uma bebida considerada típica de Teresina, conseguida com a decantação do caju.

que não se podia (e ainda não se pode, senão com titubeios) dizer o nome, expresso num texto habilmente escrito por Trevisan.

Notei que algo se modificou em relação às tantas leituras que havia feito, sem encontrar nelas, além de uma linguagem fulgurante, um espelho de experiências que permitisse decodificar as minhas ainda embrulhadas em segredo a se desvanecer pouco a pouco.

## EPISÓDIO 5 (OU O NERVO DA LEITURA)

Em sua biblioteca cabiam com elegância as antigas estantes de madeira-de-lei. Uma gravura com mar e vento cortados por navio a vela sinalizava o lugar da escrivaninha por sobre a qual se espalhavam manuscritos amarelados e papéis datilografados, com projetos recentes e adiados de narrativas e poemas. Uma janela falava de varanda e acácias. Enquanto recendiam as xícaras de café, uma expectativa bulia os nervos dos óculos: o prometido empréstimo do livro da londrina Penguin.

Mais tarde, no meu quarto com vista para o majestoso granito do Moxuara, uma pífia dezena de livros e discos a me fazerem companhia, além do pôster de Chico Buarque em branco e preto, li o romance emprestado: *Maurice*, de Edward Morgan Forster.

Clive e Maurice, dois estudantes de Cambridge, numa envernizada Inglaterra de tradição vitoriana — que havia condenado Oscar Wilde ao cárcere por ter cometido “atos imorais com rapazes” —, hesitam entre sentir platonicamente ou praticar sensualmente o amor entre iguais: eis algo como o sumo da narrativa, datada de 1914. A decisão de Maurice, a despeito de tantas convenções e pressões de toda ordem, marca a lucidez a que se pode chegar diante da natureza múltipla e incontornavelmente humana — passe a aparente redundância — dos homens. Ao colocar o rapaz de família tradicional numa posição de ruptura com a conveniência, não apenas de ordem sexual, mas inclusive social — já que a personagem assume sua relação amorosa com Alec Scudder, um guarda-caças estrangeiro —, Forster sugere que um homem é capaz de refazer sua história, e inspira seu

leitor a redimensionar suas decisões frente a si mesmo, a sua família, aos amigos, à sociedade.

Devolvi o livro, que dura ainda na memória como ontem e amanhã (assim como permanece a gratidão ao amigo por ter-me dado de presente a leitura do elegante Forster).

Se vários outros livros — de Virginia Woolf, Cervantes, Autran Dourado ou James Baldwin — haviam me dado já a certeza de que ler joga com uma delicadíssima percepção e compreensão do que sou como leitor (com os quatro pontos cardeais de seu sentido) e do que pode ser o mundo em sua imensidão de enigmas prontos a nos romperem, Forster e seu *Maurice* me deram a experiência de que um texto literário logra propiciar a quem lê a chance de um passo mais nítido e pessoal na elaboração dos próprios dias, dos próprios valores, do próprio olhar para questões muitas vezes encravadas ora na dor, ora no ignorar, ora na hesitação que trava o possível contentamento de estar, despojadamente, na vida.

Ademais de sermos homens lúdicos — como detectou Johan Huizinga, o que nos aproxima muito do jogo de côncavos e convexos do texto artístico, em geral, e do literário<sup>87</sup>, em particular —, somos demandadores de respostas não raro inacessíveis, distantes, às vezes, do que as ciências da precisão oferecem ou do que o divã de alguma terapia ocasiona. Entre uma frase e outra, entre um capítulo e outro de um livro, esboços de ou as próprias respostas rompem o pensamento e o sentimento e estimulam a ação. Assim, as travas são fragilizadas; os preconceitos, postos em relatividade; os receios, diluídos no enfrentar as ruas, os grupos, as regras, os algozes do que ainda resta de subjetividade, diversidade e livre escolha.

Decerto, num momento (não creio que novo) em que conversar sobre literatura lembra mais uma competição de crianças — “quantos livros lidos *por mês*”, perguntam ou respondem os de índole estatística

---

87 E “literário” aqui significa “um tipo de escrita altamente valorizada” por certos grupos em certa época (EAGLETON, 1983, p. 11).

e de *timing* expresso e de temperamento competitivo, mal se lembrando de que às vezes um texto lido e compreendido lenta e profundamente em um mês pode valer por dezenas — ou um jogo de memória, para citações e pose de eruditos, o ato de nos deixarmos levar por prosa ou verso que nos torne preconceituosos menos arrogantes, consumistas menos condicionados ou egotistas menos mesquinhos têm-se tornado raro, salvo observação mais otimista.

Sabe-se, imagino que a contento, que importa ler literatura, porque — como pensam os mais práticos —, para além de ajudar o homem a fruir do ócio<sup>88</sup>, também ajuda na elaboração de frases melhores, de vocabulário menos indolente, de raciocínios mais sutis. É verdade também que a literatura aproxima a memória do leitor do conjunto de representações que se fez dos vários passados (*Odisséia*, *Cantigas de Santa Maria*, *Dom Quixote*, “O navio negreiro”, *Quem tem medo de Virginia Woolf*, *Uma abelha na chuva...*); assim como das idéias e valores preconizados em certo momento da história (a cortesia de *Lancelot*, o colonialismo de *Os lusíadas*, o nacionalismo de *Folhas de relva*, o modernismo de “Ode triunfal”, o comunismo de *Capitães da areia*, o consumismo de *Kitty aos 22: divertimento*).

Devo admitir, contudo — e a despeito da ingenuidade ou idealismo desta posição —, que a leitura de um texto literário (ou de qualquer outro texto artístico) importa, sobretudo, quando por meio dele “dá a surpresa de ser” (aproveito um verso de Fernando Pessoa).

Ao fechar o *Maurice*, percebi, tal como na leitura de Trevisan, como era bom ler sobre aquilo que vivenciamos — ou desejamos vivenciar — no nervo dos olhos, no olho da pele, na pele do desejo. E compreendi, então, aos 20 e tantos anos, como a leitura poderia ser diferente para os que vivem mundos minoritários, alternativos, distantes do padrão — passe o clichê — branco, heterossexual, cristão, classe média etc. e como é fundamental que estes tantos mundos

---

88 Aristóteles já dizia que “as distrações [...] se contam entre as coisas agradáveis, pois nada disto se faz por necessidade” (2005, p. 134).

estejam inscritos num livro para que alguém aos 15, aos 20 ou aos 70 anos reconheça, traduzidos em literatura, o rosto de sua vivência, os passos de sua agonia, a janela de sua possibilidade.

3. A partir dessas percepções iniciais, os poemas escritos na década de 1980 e, sobretudo, os que passariam a ser produzidos começaram a ganhar não apenas uma demanda crescente de soluções plásticas para versos e estrofes, mas também uma dimensão ideológica que aos poucos ganhava nitidez.

A vivência e reflexão do quinto episódio, culminância dos episódios anteriores, foram tematizadas, anos mais tarde, no poema III de “Poemas esquisitos”, produzidos no final dos anos de 1990 e publicados no livro *Poemas de pó, poalha e poeira*, de 2009:

Todos os poemas  
que li de amor  
debulhavam olhos, mãos e colos  
de meninas, estrelas, mulheres.

Nenhuma gota de sangue trincava a leitura.

Num acaso, um verso  
estilhaçou os ouvidos:  
um jovem colhendo trigo  
no segredo de um homem.

Os poemas viraram listas de febre. (SODRÉ, 2009, p. 18)

No poema, procurei contrastar, por meio da revelação de um sujeito lírico *leitor* (“Todos os poemas que *li* de amor”), dois tipos de leitura: aquela em que se percebe a beleza de uma experiência, no caso, amorosa tornada poema, que impressiona a sensibilidade literária, mas que não toca a vivência nem a memória afetiva do leitor (“Nenhuma

gota de sangue trincava a leitura”), e a leitura que, além de oferecer fruição de beleza, envolve aspectos da vida e catarse do leitor (“Os poemas viraram listas de febre”). A ausência de “gota de sangue” e a presença da “febre” operam a antítese que, além de estruturar as estrofes, aponta uma reflexão sobre tipos possíveis de leitura e de recepção.

4. Nos cinco momentos de *leitoria* (uso o termo incomum para justapô-lo ao termo *autoria*), criou-se uma expectativa que mudaria o norte do que eu começava a escrever em verso, mais intensamente após frequentar oficinas literárias de Deny Gomes no início dos anos 80. Se tantos leitores hetero e bissexuais vibravam com a plêiade de Clóris, Laura, Marília, Teresa, Gabriela e Josi, com seus colos cheirosos, cabeleiras indomáveis e lábios mordíveis, por que se contentarem os não hetero e bissexuais apenas com meia dúzia de Alexis<sup>89</sup>, Abel e Maurice? Certa *insatisfação* que deparei em boa parte das leituras me impulsionou para essa pergunta, e para alguma resposta.

Se estava clara a pergunta, a resposta, por sua vez, veio nebulosa, insegura, oscilante. No livro *Interiores*, de 1984 — meu primeiro des-cuido como autor —, encobri, por meio de metáforas cerradas e de uma linguagem mal resolvida, quando não piegas — não obstante as palavras entusiasmadas de Oscar Gama Filho em seu “Prefácio”, muito melhor em sua reflexão e erudição do que os poemas que ele apresentou —, o desejo que ainda não pronunciava seu nome. As marcas de gênero, frequentemente, são abstraídas, como no poema “Passagem”:

Redesenha-se a retina  
num espasmo de olhamento imensurante

passariam por passos seus pastos pesados e parcos

---

89 Título do romance epistolar e nome do personagem de Marguerite Yourcenar (1929), que se despede da mulher, Monica, por não ser ele capaz de amar heterossexualmente.

(exame de instantes)  
a corrida do olho no atributo instantâneo e felante

escapa-se visão  
vista  
fico-me no ir-se seu

assim  
escoa-se-me a viagem. (SODRÉ, 1984, p. 55)

Poucos poemas, contudo, ousavam a explicitação. O poema “Menino” é dos poucos em que o gênero masculino é indicado, embora apenas no título, como objeto de desejo.

Desmanche sua pele pecado  
no instante pensanteado e calmo  
desfazendo meu receio-anseio de querer.

Retire seu hálito lilás de meu beijo  
no momento sementeado e salvo  
destilando meu recalque-decalque de desmorrer.

Descanse sua partida ocaso  
no instante sempreado e alto  
desmantendo meu medo-segredo de dizer. (SODRÉ, 1984, p. 49)

No poema “Embriaguez”, há referências a “licores-falos” e orgasmos de “homens magos”, mas com sentido obscurecido pelo excesso de imagens:

Cálices de peles seu corpo encerra  
perfumadas em desejos de campo e mato  
rompem do cio que a mão em afã enerva.



Tonturas de enleios seu vinho-beijo  
tinto nos lábios de sentidos rubros  
vermelham ânsias quererem em marejos.

Taças de afagos seus-meus dizeres solvem  
avidezantes nas esquinas das ruas lúdicas  
suorizam espasmos contentes que se revolvem.

Entornam vermute-afagos e licores-falos  
amortecendo tremores-sensualidades fortes  
num orgasmar profundo de homens magos. (SODRÉ, 1984, p. 31)

Mais adiante, e lidos Álvaro de Campos e Walt Whitman, Marguerite Yourcenar, Waldo Motta e García Lorca, Virginia Wolf, Oscar Wilde e Paul Verlaine — que atçaram *febre* em leituras e poemas que fiz —, no segundo livro, de título medonho — *Lhecídio: gravuras de sherazade na penúltima noite* —, desfaço os nós do tema do amor entre iguais, mas ainda titubeio na condução da linguagem, criando um livro que põe à prova até o mais paciente dos leitores generosos.

Como apontou bem Luiz Busatto, na orelha do livro, as numerosas referências e certo experimentalismo — trata-se de um *poema* romançado — na mescla de diversos gêneros textuais resultam num labirinto:

Há de se convir que um texto excessivamente alusivo é hermético. *Lhecídio* se destina a camadas jovens e adultas, no mínimo atualizadas e instruídas. O fato cultural da imprensa e do livro ocupar um grande espaço na cultura moderna, bem como a música através do disco e a pintura através do quadro, tudo isto se torna um índice obrigatório e remissivo de *Lhecídio*. Mais de 180 nomes próprios em apenas 58 páginas datilografadas apelam ao leitor para situações de instrução e formação artística. Quem não entende o mundo de alusões presentes no livro, “dança”, como se diz na gíria (BUSATTO, 1989, s/p – grifos no original).

Para além das alusões intermináveis, narrador, fragmentos narrativos e personagens se fundem de modo a obscurecer demasiadamente o tema da agonia de um escritor dividido entre escrever e vivenciar a relação amorosa com um rapaz que o inspirava literariamente. Na parte final do poema narrativo em prosa, Eduardo se despede do rapaz inominado (a que ele se refere por meio do pronome *lhe*) e pondera:

A sala ficou com o cheiro do rapaz da janela. Os ritmos me percorrem como gafanhotos. O retrato. Que segredo há na ponta dos lápis, que rasga as intenções frágeis, em favor de mistérios e surpresas? Os olhos dele são misteriosos. As mãos sobre a camisa procuravam a textura de minha pele. O que é tolo? A literatura ou a rua? O prédio ou o poema? O beijo ficou no gosto da vodka que desmanchou a hortelã. Não se deveria dançar com anjos, a menos que o céu da boca se abrisse com uma vontade que se pensa existir somente num poema nunca escrito.

[...]

Mais um beijo e ele deixa de ser o retrato. Meus receios travam belicismos desordenados.

Mais um beijo e, então, onde ficarão os caminhos para além de Sherazade?

A lua girou em cheio sobre o tablado de xadrez. (SODRÉ, 1989, p. 90)

Ainda que nesse texto a relação amorosa entre iguais se revele plenamente — talvez por se tratar de narrativa, em que a ficção se evidencia de modo mais comum —, a nebulosidade do tema homoerótico nos poemas propriamente ditos — e é inegável o efeito de autobiografismo em que o poema lírico-amoroso frequentemente implica (mesmo depois do *vingidor* de Fernando Pessoa) — persistia, sobretudo, por uma razão: boa parte dos leitores que eu conhecia era/é heterossexual.

Produzir livros com essa temática poderia me conduzir, segundo me aconselhavam e alertavam, a um gueto editorial que, ao fim, não me interessava. O propósito, com seu quê de petulante, sem dúvida, era tentar produzir poemas que, a despeito de tratarem do desejo entre iguais, funcionassem como textos respeitáveis até por quem amasse os opostos e detestasse as variantes amatórias.

Lembro-me de ter mostrado a um amigo poemas em que a descrição de rapazes, às vezes acompanhados de dedicatórias provocadoramente nominais (que acabei por abreviar, cedendo a conselhos), era nítida, como nos versos de “Lúcia visita”, originalmente escrito em fevereiro de 1991 e dedicado a Luciano M. No poema de tercetos e um sexteto, a estrofe do meio, o sexteto, espraia-se na descrição de detalhes pouco comuns, na época<sup>90</sup>, na poesia erótica dedicada aos homens:

Em meu poema entre, desenho de Hélio, amanhecendo meus versos  
com sua timidez dourada e seus indecisos olhos e,  
sobretudo, com seu farto sumo de máscula essência.

Deixe que seus castanhos elementos acendam águas  
para os secos veios destes versos hesitantes  
diante de seu claro peito nu, de seu quadril suave...

atordoados, meus olhos manuseiam estrofes  
que não querem numerossílabos nem bordões nem leoninas,  
mas as faíscas de sol que rondam, lindas, seu pêlo,  
seu colo aberto, sua calma haste pedindo céu da boca;  
e os dedos, ai meus trôpegos onãs, oferecem caminhos

---

90 No “Prefácio” a *Dos olhos, das mãos, dos dentes*, Bernadette Lyra afirma que “Para acompanhar esses versos – que procedem por hipóteses e paradoxos – é preciso entender que Paulo Roberto Sodré, aqui, rompe com os hábitos da poesia erótica usual, transforma as banalidades do *déjà-vu* da paixão e, sobretudo, opera sobre variantes imaginárias” (1992, s/p).

por suas coxas, suas louras pernas, seus pés...

As águas crescem, amornam os poros dos versos livres  
e sua boca, seu queixo, sua breve barba viram pássaros,  
delicadas metáforas que roçam, inquietas, meu desconcerto.

Se há dor de desejo ao recebê-lo intangível aqui,  
o arrepiado júbilo existe também de umedecer de sol  
o canto deste poema insone, tão seu e com você. (SODRÉ, 1992, p. 63)

Ou nos versos do poema “Daniel”, do mesmo período, em soneto  
com estrofes invertidas, paralelismos, rimas toantes e “embranquecidas”:

Não me olhe como quem não me vê atônito  
em taquicardias e tremores e ereções, quando  
sua sombra castanha traz notícias, com giros  
de rum, de seu cheiro de giz, de ímã e luz.

Nesse instante de verbos ferozes, meus olhos são dedos,  
meus dedos são nordestes brincando ao redor de sua pele,  
de seus pêlos descendo coxas, pernas e, ligeiros, pés.

Nesse instante de holofotes nos cinco sentidos largos,  
meus poros são lagos, meus lagos são mãos garimpando  
seus ombros, seu colo, seu verso de nácar, de róseas rimas.

Não passe por mim como quem não me ouve zunindo  
de olhar, de arder, de decifrar sua camiseta verde  
sobre seu peito tão claro como um enigma, um signo  
de fogo que colho e vejo, nunca tido, nunca lido: sede.  
(SODRÉ, 1992, p. 65)

Disse-me ele, ao ler os poemas *descarados*: “É necessário nomear ou descrever esses detalhes? Isso não restringiria o alcance do poema?”. Perguntei-lhe, em troca: Você acha restritos de alcance os poemas que expõem as mulheres como objeto amoroso? Mais adiante, ocorreu-me lhe perguntar: você acha que as mulheres acham restritos os poemas em que a maioria dos sujeitos líricos trata de seus amores por mulheres e não de mulheres por homens? Ao receber a pergunta e procurar a resposta, deparei-me (e creio que ele também) com uma evidência de que poucos estamos cientes, mergulhados que ficamos, ainda, na tradição literária masculinista, pelo menos até os anos de 1960, a despeito de Safo, da Condessa de Dia, de Sórora Violante do Céu, da Marquesa de Alorna, de Emily Dickinson, de Francisca Júlia ou de Maria Antonieta Tatagiba.

Ao lançar *Dos olhos, das mãos, dos dentes*, em 1992 (de que constam “Lúcia visita” e “Daniel”), portanto, aos 30 anos, estava claro para mim o risco que corria de ser considerado não um *poeta*, fosse qual fosse a “orientação” sexual, política, religiosa, “racial”, étnica etc., mas apenas um *gay* assumido poeta; estava posto, ademais, o risco de sofrer restrições sutis ou explícitas pelos receptores, dada a profunda homofobia de que se reveste clara e subjacentemente nossa cultura. Estava posta, igualmente, minha decisão política de criar sujeitos líricos de inequívoca identidade homoerótica.

Para colocar à prova o projeto poético e político, inscrevi *Dos olhos, das mãos, dos dentes* num concurso literário do Departamento Estadual de Cultura/DEC, imaginando sua eliminação sumária: se os jurados contratados por uma instituição pública aprovassem, entretanto, o livro, de algum modo o projeto efetivaria seu propósito. Premiado, o livro foi publicado sob o selo do DEC, o que me surpreendeu muitíssimo (e a muitos leitores que se impressionaram com a liberalidade, na época, do Departamento).

5. Um efeito colateral, contudo, ocorreu naturalmente: a suspeita de autobiografismo que, de resto, ocorre sempre que o poeta cria

sujeitos líricos a falarem de amor ou religião, política ou, quem sabe, de futebol (não seria provável que um poeta flamenguista criasse um sujeito lírico vascaíno ou tricolor a louvar as empreitadas de passes e gols, seria?). Parece que dessa pecha só escapam, se tanto, os poetas que, além de anularem as marcas de primeira pessoa, tratam de meta-linguagem, esse franco território da *personalidade* apenas *do* poema.

Recentemente, numa entrevista a Sidney Spacini para a belíssima revista *Graciano* (SODRÉ, 2010, p. 16), dirigida por Erly Vieira Jr., comentei, a propósito de sua pergunta sobre *personalidade* nos poemas, que se é autobiografismo um homem ou uma mulher heterossexual falar respectivamente de mulheres e homens no poema amoroso, então, sim, é autobiográfico um homoerótico como eu tratar de homens no poema.

Mas, sabemos, importa muito pouco se eu, autor empírico, recolhi ou não Martini, maçã ou maresia no hálito de um Daniel, de um Roberto, de um Luciano ou de um Rafael. O que é relevante, por um lado, é a linguagem a exigir sons, ritmos e imagens; por outro, é o favorecer a compreensão e a tolerância de quem quer que leia meus poemas para com uma das várias maneiras de amar.

6. A busca por um livro-espelho, na adolescência e na juventude, me ensinou buscar, além das ferramentas do ofício de escrever, um propósito que, embora atualizado, remonta ao equilíbrio desejado pelos antigos, como Horácio: “Os poetas desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida<sup>91</sup>” (*Poét.*,343-344). Ainda que meus poemas não procurem *instruir* quem quer que seja, como propunha o amigo dos Pisões, confio, como reconhece Ernesto Sabato, em *O escritor e seus fantasmas*, na abrangência de um texto literário que, ao insinuar ou expor

---

91 Escusado será afirmar que isso nada tem a ver com os propósitos dos livros de ajuda a si mesmo que abarrotam as livrarias e iludem os leitores assaltados em seu bom senso.

situações humanas as mais variadas e em soluções estéticas diversas, abre claridades e ilumina chances de compreensão, de partilha, de tolerância humana, sem moralismos. Afirma o escritor argentino:

Hoje, qualquer pessoa sabe que as regiões mais valiosas da realidade (as mais valiosas para o homem e seu destino) não podem ser apreendidas pelos esquemas abstratos da lógica e da ciência. E que se apenas com a inteligência não podemos nem sequer ter certeza de que existe o mundo exterior, como demonstrou o bispo Berkeley, que podemos esperar quanto aos problemas relativos ao homem e suas paixões? E, a menos que neguemos realidade a um amor ou a uma loucura, devemos concluir que o conhecimento de vastos territórios da realidade está reservado para a arte e somente para ela. (SABATO, 2003, p. 26)

É nesse sentido de *conhecimento* de “vastos territórios da realidade”, portanto, dos recônditos impasses das pessoas, a que a ciência (e outras instâncias de saber) tem acesso ou posição limitada ou abstrata, que venho situando o projeto poético e político de meu trabalho, em que pese o fato de a “intenção textual”, detectada pelo receptor de cada poema, de cada livro, ser inevitavelmente múltipla e, ao fim, superior ao propósito, por assim dizer, “autoral”.

Ler, em momentos-chave, autores tão variados como Lins do Rego, Carraro, Trevisan, Veloso ou Forster me conduziu à percepção de uma lacuna, de um silêncio, de um interdito; escrever, por conseguinte, me permitiu tentar satisfazer uma leitura e, sobretudo, traduzir em versos obscuros, num primeiro momento, e relativamente claros, em outro, essa percepção inevitavelmente magoada.

Gosto de pensar que a leitura de um texto literário (ou de qualquer outro texto artístico) importa, mormente, quando por meio dele deixamos de ser restritos, pequenos, foscos. Como encontrar algumas pessoas e as conversas que elas trazem, em momentos tão inesperados quanto faiscantes de afinidade e encantamento, encontrar um livro e

conviver com ele por algum tempo podem criar passagens inestimáveis no modo como percebemos e passamos a elaborar a vivência e, nestes tempos de olhares mesquinhos e passos inócuos, a *sobrevivência*.

Uma outra leitura, de tantos anos atrás, trouxe-me também outra “surpresa de ser”. Cito-a para sair de meus versos e deste texto e, no verso de um Gullar tão certo, dizer de mim o que nunca conseguiria expressar tão inquieta, bela e nitidamente:

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.



Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
– que é uma questão  
de vida ou morte -  
será arte? (GULLAR, 2004, p. 12-13).

Pergunta o poeta.

Creio que não saberei.

## REFERÊNCIAS

ABUÍN GONZÁLEZ, A. *et al.* (Dir.). **Diccionario [eletrônico] de termos literarios**. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior *et al.* Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

BUSATTO, L. [Orelha]. *In*: SODRÉ, P. R. **Lhecídio**: gravuras de sherazade na penúltima noite. Vitória: FCAA, 1989.

DONNE, J. **John Donne, o poeta do amor e da morte**: antologia bilíngue. Tradução, introdução e seleção de Paulo Vizioli. São Paulo: J. C. Ismael, 1985.

EAGLETON, T. Introdução. In: EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 1-17.

GAMA FILHO, O. Prefácio. In: SODRÉ, P. R. **Interiores**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1984. p. 11-18.

GULLAR, F. **Na vertigem do dia**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HORÁCIO. Arte poética. *Epistula ad Pisones*. In: ARISTÓTELES *et al.* **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981. p. 53-68.

LYRA, B. [Prefácio]. In: SODRÉ, P. R. **Dos olhos, das mãos, dos dentes**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura/ES, 1992. p. 5-6.

SABATO, E. **O escritor e seus fantasmas**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SODRÉ, P. R. **Interiores**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1984.

SODRÉ, P. R. **Poemas de pó, poalha e poeira**. Vitória: Secretaria de Cultura/ES, 2009.

SODRÉ, P. R. Sobre *Poemas de pó, poalha e poeira*. **Graciano**, Vitória, n. 2, p. 14-18, 2010. Entrevista concedida a Sidney Spacini. Disponível em: [http://issuu.com/revistagraciano/docs/graciano\\_dois](http://issuu.com/revistagraciano/docs/graciano_dois). Acesso em: 26 mar. 2011.

SODRÉ, P. R. **Dos olhos, das mãos, dos dentes**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura/ES, 1992.

SODRÉ, P. R. **Lhecídio**: gravuras de sherazade na penúltima noite. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1989.

VELOSO, C. **Cinema transcendental**. São Paulo: Philips, 1989. 1 CD.

WISNIK, J. M. Cajuína transcendental. *In*: BOSI, A. (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 2007. p. 191-219.

# *Ensino da literatura – uma disciplina em perigo?*

*Regina Zilberman*<sup>92</sup>

## 1. PRESSUPOSTOS

Há poucos anos, Tzvetan Todorov publicou um pequeno livro em que advertia para os riscos experimentados pela literatura, capazes de levá-la ao desaparecimento. *Literatura em perigo* fez algum sucesso por advertir que o emprego de metodologias inadequadas de abordagem de textos artísticos poderia conduzir o estudante a afastar-se deles, não se completando sua formação enquanto leitor consciente e maduro<sup>93</sup>.

Todorov, assim, puxa as orelhas do magistério francês, atacando sobretudo os que aderiram a estudos estruturalistas, bastante eficientes na descrição de obras literárias, mas pouco apropriados para conduzir os leitores a apreciar a matéria lida.

---

92 Doutora em Romanística pela Universidade de Heidelberg, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

93 Cf. TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. de Carlos Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Ao discutir se o Ensino da Literatura enquanto disciplina do currículo escolar se apresenta em perigo, sobretudo enquanto parte da prática docente de professores do nível básico ou superior, emulamos o título do livro de Todorov. Porém, o objetivo não é propriamente acusar os professores de *malpraticing* — ou de negligência — no exercício de suas funções profissionais, mas verificar como procedimentos emanados das agências federais encarregadas de avaliar os resultados da aprendizagem dos estudantes conduzem na direção do apagamento da literatura na escola, favorecendo a extinção, pois, da disciplina encarregada de conhecê-la e difundi-la.

Logo, não se examina o ensino da literatura desde a perspectiva da metodologia adotada pelo professor, que pode ser menos ou mais adequada; nem se propõem alternativas de ação didática, indicando como essa “deve”/“não deve” ou “pode”/“não pode” suceder em sala de aula. O foco dirige-se ao modo como seus resultados estão — ou não estão — sendo avaliados, decorrendo desse processo o destino da disciplina em questão.

Como sabemos, a literatura, por meio da Gramática e ao lado da Matemática, da Música e da Educação Física, é matéria da formação educacional de crianças e jovens desde a Antiguidade, tendo sido os gregos, a partir do século IV a. C., os primeiros a redigir os manuais de Retórica e Poética que pautaram a ação dos professores daqueles tempos<sup>94</sup>. A transmissão e a permanência das obras canônicas deveram-se sobretudo à existência dessa disciplina, que, ao longo do tempo, adotou perspectivas distintas. Aos antigos estudos de retórica e poética, que sobreviveram até o final do século XVIII da era cristã, sucedeu, no oitocentos, a História da Literatura, que, no novecentos, passou a dividir o espaço da sala de aula com a Teoria da Literatura.

---

94 Cf. KENNEDY, G. A. **A New History of Classical Rhetoric**. Princeton: Princeton University Press, 1994; KENNEDY, G. **Classical Rhetoric and its Christian & Secular Tradition**. From Ancient to Modern Times. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1980.

No Brasil, nação independente a partir das primeiras décadas do século XIX, os acontecimentos não foram muito distintos. À época da monarquia, predominaram os estudos retóricos, mas a História da Literatura conquistou seu espaço, mantendo-se soberana até meados de 1970, quando as reformas educacionais reestruturaram não apenas a organização das séries e níveis de aprendizagem, mas também o conteúdo das disciplinas. A Literatura Infantil mostrou-se relevante no ensino fundamental, a produção de textos tornou-se hegemônica, e a História da Literatura refugiou-se no ensino médio, quando os alunos supostamente tomam ciência da tradição literária nacional e dos nomes mais representativos da prosa e da poesia em língua portuguesa, com ênfase especial nos escritores nascidos no Brasil.

Competiu aos cursos de Letras a transmissão da massa de conhecimentos abrigada pela história da literatura brasileira e portuguesa (em disciplinas separadas ou mistas), assim como a transferência de bases teóricas e metodológicas para leitura e compreensão de obras literárias. Disciplinas como Teoria da Literatura, Crítica Literária, Literatura Comparada ou equivalentes ocupam-se da formação do profissional das Letras enquanto um indivíduo capacitado a descrever, interpretar e valorar textos escritos, atribuindo-lhes, ou não, a distinção de artístico, integrando-os a uma tradição histórica nacional, estabelecendo suas redes intertextuais, verificando suas relações com o meio social, étnico, geográfico ou de gênero, opções, todas, oferecidas pelas variadas tendências dos estudos literários e culturais em nosso tempo.

Cabe também aos cursos de Letras a formação de professores para as disciplinas que constituem seu próprio currículo. Desse ponto de vista, os cursos de Letras reduplicam-se por colocar no mercado de trabalho profissionais habilitados a fazer o que os cursos de Letras já fazem. Graças a esse procedimento, a sociedade dispõe de docentes capacitados a ensinar literatura, não apenas do modo como aprenderam, mas também de forma inovadora, em vez de unicamente reprodutora, já que são também proporcionadas disciplinas de ordem

teórica e metodológica sobre práticas transformadoras de ação pedagógica em sala de aula.

A atuação dos profissionais oriundos dos cursos de Letras — e referimo-nos às licenciaturas em língua materna ou estrangeira — dá-se na escola, dividindo-se entre os níveis básico (fundamental e médio) e superior. Desde meados da década de 1990, os dois níveis têm sido objeto de avaliações por meio de provas nacionais — o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sucessor do “provão” (Exame Nacional de Cursos).

Constituindo matéria das disciplinas associadas à Língua Portuguesa, no caso do ensino médio, e apresentando-se como disciplina independente, no caso dos cursos de Letras, de nível superior, a Literatura supostamente comparece nas questões das provas do Enem e do Enade, como antes comparecia no “provão”. Do modo como ela se apresenta, emana uma concepção não apenas de Literatura, mas da maneira como se pode aprendê-la, reproduzi-la ou utilizá-la, de uma parte, de outra, de transmiti-la. Logo, as questões que têm a Literatura como assunto repercutem sobre o ensino da disciplina.

Cabe, pois, observar que conteúdos são objetos de avaliação, para verificar qual conceito de literatura e de ensino predomina. A hipótese é a de que as provas incidem em uma concepção de literatura e de docência dessa disciplina que caminha na direção de sua extinção.

## 2. AS PROVAS E O ENEM

A literatura dispôs, desde os primeiros tempos de institucionalização da escola, de um espaço, preenchido desde as últimas décadas do século XX, pela Literatura Infantil, no que diz respeito ao ensino fundamental. O campo relativo à tradição literária, representado pela História da Literatura, foi deslocado para o ensino médio, embora, nesse nível, o pouco número de horas-aula dedicadas à literatura, somado a uma relativa flexibilidade do currículo, tenha deixado ao

arbítrio das escolas, e às vezes do professor, a escolha dos conteúdos, autores e obras a serem estudados pelos alunos.

Os acervos literários dividem-se em dois grupos guiados por distintos pressupostos e objetivos: à Literatura Infantil compete formar um leitor literário, fomentar sua fantasia e responder por um conhecimento de mundo que extravase os limites do imediatismo e do pragmatismo; à História da Literatura, representada por vultos nacionais, difundidos por meio de suas obras integrais, parciais ou adaptadas, cabe integrar o leitor a um passado e a uma tradição, a que, de alguma maneira, pertence, seja por eleição própria, educação ou inculcação. Apenas aos estudantes dos cursos de Letras é facultado acesso à integralidade dessa tradição, já que a ele toca transmiti-la e transferi-la aos grupos humanos com que interagir na condição de profissional em sala de aula.

O processo de aquisição e transmissão de conhecimento passou incólume por muitas décadas. Nas duas últimas, começou a ter um preço, ao tornar-se objeto de medidas, pesos e avaliações contínuas. Em 1996, o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional de Cursos, o “provão”, substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que, conforme indica o site do INEP, “integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, com o “objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.”<sup>95</sup>

Em 1998, implementou-se o Exame Nacional do Ensino Médio, com o intuito de “avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país para auxiliar o ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental, promovendo alterações nos mesmos conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados

---

95 <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 14 abr. 2013.



do Enem.<sup>96</sup> Em 2009, este exame sofreu alterações: ainda que mantivesse a denominação original, deixou de constituir ferramenta de avaliação do ensino médio, para tornar-se instrumento de unificação dos concursos vestibulares das universidades brasileiras, dando ensejo ao fortalecimento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), hoje hegemônico em todo o país.

O Enem nasceu dos PCNs. Esse vínculo pode não aparecer com tanta ênfase nas discussões públicas sobre aquele exame, que, como se sabe, apresenta um ou mais problemas a cada ano, desde o vazamento das provas até o processo de correção das redações. Porém, a ligação umbilical entre PCNs e Enem nunca desapareceu, mesmo porque os primeiros ainda vigoram enquanto pressuposto da organização e dos conteúdos das disciplinas que formam os currículos dos ensinos fundamental e médio.

As provas, anuais, realizam-se em dois dias. No primeiro avaliam-se os conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Reserva-se o segundo dia à Redação, à Matemática e suas Tecnologias e a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área que compreende Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em 2010, seis questões eram dedicadas à Literatura. Além dessas, duas outras partiam de exemplos oriundos de autores brasileiros. Na questão 102, a um trecho de crônica de Martha Medeiros competia exemplificar o emprego da ironia; a questão 113 vale-se de excerto de “Amor”, conto de Clarice Lispector publicado em *Laços de Família*, para verificar um tópico de ordem discursivo-gramatical<sup>97</sup>.

---

96 [http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame\\_Nacional\\_do\\_Ensino\\_M%C3%A9dio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio). Acesso em: 14 abr. 2013.

97 As questões foram extraídas do *Caderno Azul*, segundo dia, de 2010. Destacam-se em negrito as respostas corretas às questões.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas. (grifos do original)

Ao segmento escolhido, seguem-se o enunciado e as alternativas de escolha:

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas** [em negrito no original]

- a) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- b) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- c) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- d) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- e) **assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.**

As seis questões de literatura remetem aos seguintes autores: Álvares de Azevedo (questão 117), Jorge Amado e Dalton Trevisan (118), Machado de Assis (128), Monteiro Lobato (129), e João do Rio e Lima Barreto (134). Álvares de Azevedo comparece com um soneto, sendo os demais escritores representados por trechos de suas obras, a saber: *Capitães da areia*, de Jorge Amado; conto retirado da

coletânea *35 noites de paixão*, de Dalton Trevisan; *Quincas Borba*, de Machado de Assis; *Negrinha*, de Monteiro Lobato; “A rua”, de *A alma encantadora das ruas*, de João do Rio; “Um e outro”, um dos contos do livro *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto.

A literatura corresponde, pois, a menos de 15% da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, traduzida em 2010 pela menção a oito autores, já que, em duas questões, eles aparecem em duplas.

Na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, em 2011, repete-se o número de perguntas dedicadas a escritores brasileiros. Mas a presença deles diminui, pois são citados João Cabral de Melo Neto (questão 99), Guimarães Rosa (102), Manuel Bandeira (113), Gilka Machado (116 e 118) e Aluísio Azevedo (117), inquiridos respectivamente a propósito de: *Morte e vida severina* (não identificada nominalmente, já que a referência bibliográfica remete à *Obra completa*), *Grande sertão: veredas*, “Estrada”, de *O ritmo dissoluto*, “Lépida e leve”, proveniente da coletânea *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, e *O cortiço*. Há ainda uma questão elaborada a partir do poema “Guardar”, de Antônio Cícero, equivocadamente atribuído a Gilka Machado e à publicação na coletânea *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, organizada por Italo Moriconi.

É pouco? É muito?

Em matéria de 2011, a revista *Veja* apresentou os dados levantados por uma equipe de estudantes de pós-graduação em Letras, coordenada por Luís Augusto Fischer, da UFRGS. A pesquisa constatou a presença inexpressiva de literatura nas sucessivas provas do Enem: a menção a autores brasileiros ou estrangeiros, bem como a obras nacionais ou internacionais são fortuitas, perdendo em assiduidade para figuras fictícias da cultura pop, como Mafalda, o gato Garfield ou Hagar<sup>98</sup>.


---

98 Cf. também “Cinco acusações contra o Enem”, artigo de Luís Augusto Fischer. In: <http://www.andifes.org.br/?p=13622>. Acesso em: 14 abr. 2013. E FISCHER, L. A. et al. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada*, Letras em Revista, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

Além disso, a literatura comparece na prova por meio de trechos nem sempre nomeados e muitas vezes oriundos de coletâneas, que podem ter valor enquanto ferramenta de trabalho, mas que não podem responder pelas obras literárias enquanto tais, sejam essas consideradas criação artística ou objeto de leitura. Sob esse aspecto, é expressiva a referência a uma narrativa de Lima Barreto, representada por excerto de conto inserido aleatoriamente no livro *Clara dos Anjos*, quando publicado há algumas décadas pela editora Mérito e atualmente esgotado.

Logo, na concepção do Enem, um trecho pode substituir, aparentemente sem prejuízos, o todo, pois o objetivo não é a própria obra, mas a identificação de dado conteúdo em determinado segmento. Pouco importa, porém, se esse conteúdo desempenha função central no conjunto de onde provém. A questão 134, reproduzida a seguir, exemplifica o problema:

Figura 1 – Questão 134 do Enem



**Questão 133**

É muito raro que um novo modo de comunicação ou de expressão suplantasse completamente os anteriores. Fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Claro que não. Contudo, a função da palavra viva mudou, uma parte de suas missões nas culturas puramente orais tendo sido preenchida pela escrita: transmissão dos conhecimentos e das narrativas, estabelecimento de contratos, realização dos principais atos rituais ou sociais etc. Novos estilos de conhecimento (o conhecimento “teórico”, por exemplo) e novos gêneros (o código de leis, o romance etc.) surgiram. A escrita não fez com que a palavra desaparecesse, ela complexificou e reorganizou o sistema da comunicação e da memória social.

A fotografia substituiu a pintura? Não, ainda há pintores ativos. As pessoas continuam, mais do que nunca, a visitar museus, exposições e galerias, compram as obras dos artistas para pendurá-las em casa. Em contrapartida, é verdade que os pintores, os desenhistas, os gravadores, os escultores não são mais – como foram até o século XIX – os únicos produtores de imagens.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999 (fragmento).

A substituição pura e simples do antigo pelo novo ou do natural pelo técnico tem sido motivo de preocupação de muita gente. O texto encaminha uma discussão em torno desse temor ao

**Texto II**

A rua dava-lhe uma força de fisionomia, mais consciência dela. Como se sentia estar no seu reino, na região em que era rainha e imperatriz. O olhar cobicioso dos homens e o de inveja das mulheres acabavam o sentimento de sua personalidade, exaltavam-no até. Dirigiu-se para a rua do Catete com o seu passo miúdo e sólido. [...] No caminho trocou cumprimento com as raparigas pobres de uma casa de cómodos da vizinhança.

[...] E debaixo dos olhares maravilhosos das pobres raparigas, ela continuou o seu caminho, arrepanhando a sala, satisfeita que nem uma duquesa atravessando os seus domínios.

BARRETO, L. Um e outro. In: *Clara dos anjos*. Rio de Janeiro: Editora Mello (fragmento).

A experiência urbana é um tema recorrente em crônicas, contos e romances do final do século XIX e início do XX, muitos dos quais elegem a rua para explorar essa experiência. Nos fragmentos I e II, a rua é vista, respectivamente, como lugar que

- ➊ desperta sensações contraditórias e desejo de reconhecimento.
- ➋ favorece o cultivo da intimidade e a exposição dos dotes físicos.
- ➌ possibilita vínculos pessoais duradouros e encontros casuais.
- ➍ propicia o sentido de comunidade e a exibição pessoal.
- ➎ promove o anonimato e a segregação social.

**Questão 135**

**Fora da ordem**

Em 1588, o engenheiro militar italiano Agostinho Romelli publicou *Le Diverse et Artificiose Machine*, no qual descrevia uma máquina de ler livros. Montada para girar verticalmente, como uma roda de hamster, a invenção permitia que o leitor fosse de um texto ao outro sem se levantar de sua cadeira.

Hoje podemos alternar entre documentos com muito mais facilidade – um clique no mouse é suficiente para acessarmos imagens, textos, vídeos e sons instantaneamente. Para isso, usamos o computador, e principalmente a internet – tecnologias que não estavam disponíveis no Renascimento, época em que Romelli viveu.

BERCITTO, D. *Revista Língua Portuguesa*. Ano II. N°14.

O inventor italiano antecipou, no século XVI, um dos princípios definidores do hipertexto: a quebra de linearidade na leitura e a possibilidade de acesso ao texto conforme o interesse do leitor. Além de ser característica essencial da internet, do ponto de vista da produção do texto, a hipertextualidade se manifesta também em textos impressos, como

- ➊ dicionários, pois a forma do texto dá liberdade de acesso à informação.
- ➋ documentários, pois o autor faz uma seleção dos fatos e das imagens.
- ➌ relatos pessoais, pois o narrador apresenta sua percepção dos fatos.
- ➍ editoriais, pois o editoralista faz uma abordagem detalhada dos fatos.
- ➎ romances românticos, pois os eventos ocorrem em diversos cenários.

**Questão 134**

**Texto I**

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agrêmia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas.

RIO, J. A rua. In: *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (fragmento).

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 39

Fonte: Cadernos de provas do Enem 2010.

Pode-se verificar como as alternativas referem-se exclusivamente ao que cada trecho — isolado — informa, remetendo apenas a si mesmo. Os segmentos provêm de criações produzidas por João do Rio e Lima Barreto, mas essa procedência é indiferente, podendo se apresentar, em seu lugar, qualquer outro autor ou obra. Avalia-se se o enunciado foi entendido, se o significado do fragmento foi compreendido, se a comparação proposta foi efetuada. Constituir ou não uma criação literária, integrar-se ou não a uma tradição ou a uma cultura não parece importar; importa, antes, estimular mecanicamente uma operação mental que só requer estímulo externo, motivando uma ação imediata e fechada sobre si mesma.

O lugar da questão na página é igualmente revelador: ela situa-se entre duas perguntas relativas aos novos processos de comunicação e expressão. Na 133, que a antecede, valoriza-se a emergência de novos gêneros textuais, que, auspiciosamente segundo a formulação proposta, ter-se-iam somado aos precedentes; na 135, que a sucede, valoriza-se o hipertexto, subsidiariamente chamando a atenção para o fato de que, em produtos impressos, pode também ocorrer a presença daquele processo que é antes de tudo uma conquista da manifestação verbal em meio eletrônico.

Assim, as questões, uma antecipando os fragmentos de João do Rio e Lima Barreto, e a outra, sucedendo-os, funcionam como comentário ao que se posiciona no meio. No âmbito do compartilhamento do antigo e do novo, e da quebra da linearidade da leitura, não surpreendem a presença de escritores brasileiros do começo do século XX, bem como a circunstância de que suas obras sejam reduzidas a segmentos nem sempre sugestivos de sua criatividade enquanto artistas ou de suas propriedades mais gerais. A literatura, com isso, se encolhe, não por compartilhar espaços diferenciados, mas por se pulverizar em fragmentos desconexos, cuja relação fica estabelecida não pelo que traduzem, mas pelo teor da questão que os aproxima.

As demais questões relativas à literatura consolidam esse método de trabalho, verificando-se tão somente a substituição de um texto

literário por outro. Ele pode provir da ficção ou da poesia, visando motivar um procedimento entendido como “interpretação”; contudo, não se trata de interpretação, pois não alavanca a compreensão pessoal de dado fenômeno, e sim a reprodução do conteúdo da proposta. A questão dedicada, em 2011, a *Grande sertão: veredas*, reitera o pendor da prova, ao reduzir o romance de Guimarães Rosa a um tópico — até discutível — de ordem sociológica, porque é esse o que o trecho escolhido exemplifica:

Quem é pobre, pouco se apega, é um giro-o-giro no vago dos gerais, que nem os pássaros de rios e lagoas. O senhor vê: o Zé-Zim, o melhor meeiro meu aqui, risonho e habilidoso. Pergunto: - Zé-Zim, porque é que você não cria galinhas d'angola, como todo mundo faz? - Quero criar nada não... - me deu resposta: - Eu gosto muito de mudar... [...] Belo um dia, ele tora. Ninguém discrepa. Eu, tantas, mesmo digo. Eu dou proteção. [...] Essa não faltou também à minha mãe, quando eu era menino, no sertãozinho de minha terra. [...] Gente melhor do lugar eram todos dessa família Guedes, Jidião Guedes; quando saíram de lá, nos trouxeram junto, minha mãe e eu. Ficando existindo em território baixio da Sirga, da outra banda, ali onde o de-Janeiro vai no São Francisco, o senhor sabe.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio (fragmento).

Na passagem citada, Riobaldo expõe uma situação decorrente de uma desigualdade social típica das áreas rurais brasileiras marcadas pela concentração de terras e pela relação de dependência entre agregados e fazendeiros. No texto, destaca-se essa relação porque o personagem-narrador

- a) relata a seu interlocutor a história de Zé-Zim, demonstrando sua pouca disposição em ajudar seus agregados, uma vez que superou essa condição graças à sua força de trabalho.

- b) descreve o processo de transformação de um meeiro — espécie de agregado — em proprietário de terra.
- c) denuncia a falta de compromisso e a desocupação dos moradores, que pouco se envolvem no trabalho da terra.
- d) **mostra como a condição material da vida do sertanejo é dificultada por sua dupla condição de homem livre e, ao mesmo tempo, dependente.**
- e) mantém o distanciamento narrativo condizente com sua posição social, de proprietário de terras.<sup>99</sup>

O Enem nasceu dos PCNs. Se um de seus objetivos iniciais foi autoavaliativa, com o intuito de corrigir os rumos do projeto original, ele nunca renunciou à meta de consolidar os princípios que pautaram a elaboração dos Parâmetros. Que, no âmbito das linguagens, elegeram o texto como matéria-prima, termo e significado que substituiu o livro e a literatura<sup>100</sup>. Na primeira versão dos PCNs dirigidos ao ensino médio, não se localizava o vocábulo literatura, que reapareceu, mas, modestamente, por ocasião de sua revisão, no começo da última década.

Pode-se contra-argumentar que o ENEM, bem como os PCNs que o geraram, são avessos a classificações, razão porque se descartam a literatura, enquanto manifestação da linguagem, e os gêneros literários, enquanto desdobramentos daquela. Contudo, a questão 116, de 2010, parece contradizer esse pressuposto, já que visa reforçar um conceito muito caro aos PCNs – o de “gêneros textuais”, categoria fundamental de seu embasamento teórico:

---

99 As questões foram extraídas do *Caderno Azul*, segundo dia, de 2011. Destacam-se em negrito as respostas corretas às questões.

100 Cf. ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Literatura e Letramento**. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Machado de Assis

Joaquim Maria **Machado de Assis**, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrastra, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis. [em negrito no original]

Disponível em: <http://www.passeiweb.com>. Acesso em: 1 maio 2009. Considerando os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o texto citado constitui-se de:

- a) Fatos ficcionais relacionados a outros de caráter realista, relativos à vida de um renomado escritor.
- b) representações generalizadas acerca da vida de membros da sociedade por seus trabalhos e vida cotidiana.
- c) explicações da vida de um renomado escritor, com estrutura argumentativa, destacando como tema seus principais feitos.
- d) questões controversas e fatos diversos da vida de personalidade histórica, ressaltando sua intimidade familiar em detrimento de seus feitos públicos.
- e) **apresentação da vida de uma personalidade, organizada sobretudo pela ordem tipológica da narração, com um estilo marcado por linguagem objetiva.**

Preferindo o texto ao livro, e o fragmento à totalidade, os PCNs promovem a homogeneização dos produtos da linguagem, anulando as especificidades que distinguem a história em quadrinhos e a notícia de jornal, a literatura e o tratado científico. Não é preciso estabelecer valorações e hierarquias para reconhecer essas identidades, como procedem teorias da literatura hoje em desuso. Mas ignorá-las

representa banalizá-las, ao mesmo tempo em que se sufoca a criatividade que predomina em muitas delas.

Além disso, as provas do Enem, conforme sugerem as perguntas aqui reproduzidas, parecem avessas a uma concepção de conhecimento enquanto saber, já que supõem ser o raciocínio suficiente para a solução de problemas, não uma ciência ou uma cultura. Contudo, sem um conhecimento acumulado — que, em tese, a escola conserva e transmite —, o raciocínio será produzido por uma mente vazia, inexperiente e, portanto, manipulável.

Essas constatações não ajudam a valorizar o Enem enquanto mecanismo de avaliação; mas colaboram para diminuir o papel da escola na vida de uma pessoa e a encolher a importância do ensino da literatura no âmbito de sua formação intelectual e emocional.

### 3. O ENADE

O Enade sucedeu ao provão, visando ampliar o alcance da avaliação do ensino superior, que deixaria de depender exclusivamente dos resultados obtidos pelos alunos por ocasião da realização das provas. Desse intuito nasceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), integrando antes dispersas modalidades de julgamentos promovidos pelo Inep.

O Enade, ao contrário do provão, não acontece todos os anos, nem é universal. Um sorteio escolhe os examinandos que devem se submeter às provas em duas oportunidades: após cumprir 7% a 22% da matriz curricular; e quando em vias de concluir o curso. De todo modo, seus resultados ainda pautam a qualificação e a categorização dos cursos superiores, penalizando os que atingem escores muito baixos.

Em 2011, as 45 questões estavam assim distribuídas em termos de números e de pesos:

Quadro 1 – Distribuição das questões

Partes	Número de questões	Peso das questões
Formação Geral – Questões Objetivas	1 a 8	60%
Formação Geral – Questões Discursivas	2	40%
Peso desses componentes		25%
Componente Específico Comum – Questões Objetivas	9 a 25	Objetivas – 85% Discursivas – 15%
Componente Específico Comum – Questões Discursivas	2	
Componente Específico – Licenciaturas – Questões Objetivas	26 a 35	
Componente Específico – Bacharelado – Questões Objetivas	36 a 45	
Peso dos componentes		75%

Fonte: a autora.

As dez primeiras questões, equivalendo a 25% do peso do grau a ser obtido pelo estudante, avaliam sua “formação geral”, supondo, em 2011, o conhecimento de tecnologias da informação, história da educação, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, desigualdades sociais e econômicas. Duas das tarefas são discursivas e envolvem temas educacionais. Ainda que prevejam posicionamento pessoal, a formulação induz a abordagem do assunto, já que, no primeiro caso, cabe ao aluno enumerar “três vantagens de um curso a distância, justificando brevemente cada uma delas”; e, no segundo, dissertar “acerca da importância de políticas e programas educacionais para a erradicação do analfabetismo e para a empregabilidade, considerando as disparidades sociais e as dificuldades de obtenção de emprego provocadas pelo analfabetismo.”<sup>101</sup>.

A primeira das oito questões objetivas indaga o significado do poema “Retrato de uma princesa desconhecida”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Como a questão não pertence ao “Componente

101 Extraído, assim como as questões a seguir reproduzidas, de Enade 2011.

Específico Comum”, as alternativas de respostas não preveem um saber literário, apenas o reconhecimento do tema dos versos da autora portuguesa. A verificação do saber literário aparece a partir da questão 9, ao lado de problemas relativos à Língua Portuguesa e à Linguística.

O “Componente Específico Comum” contém cinco questões específicas da área de Literatura (cerca de 30% dessa seção), sendo três de Literatura Brasileira, e duas de Teoria da Literatura. Aquelas escolhem como perspectiva a História da Literatura, entendida desde o prisma dos estilos de época, objeto de duas perguntas. Os tópicos de Teoria da Literatura valorizam a literaridade e a intertextualidade, sobretudo a primeira, matéria da proposta discursiva, relativa às “especificidades da linguagem literária”, quando o estudante é levado a “traçar um paralelo entre ‘intenção do texto’ e ‘liberdade de interpretação’.”

Pressupõe-se, pois, um saber literário não propriamente inovador, já que não acompanha as atuais vertentes dos estudos de gênero ou pós-coloniais, por exemplo. As concepções sobre Modernismo e estilos de época não ultrapassam os manuais de Afrânio Coutinho e de Alfredo Bosi, publicados respectivamente nos anos 1950 e 1970, posicionamento que reaparece nas questões específicas a que os futuros bacharéis devem responder, quando tratam da poesia de Mário de Andrade ou de Olavo Bilac. A questão 14 exemplifica o foco teórico-metodológico legitimado na prova:

Para estudar a história literária brasileira, em vez de um critério político, deve-se adotar uma filosofia estética compreendendo-a como um valor literário. Para tal, a periodização correspondente é de natureza estilística, isto é, em lugar da divisão em períodos cronológicos ou políticos, a ordenação por estilos.

COUTINHO, A. (Org.) *Literatura brasileira: (introdução)*. In: *A literatura no Brasil: introdução geral*. 6. ed. São Paulo: Global, 2003, v.1, p. 132.

Nas sequências, está destacado um trecho da obra *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi. Avalie se tanto o autor quanto o estilo literário indicados correspondem ao que Bosi trata no respectivo trecho.

- f) “Não se trata, aqui, de fechar os olhos aos evidentes defeitos de fatura que mancham a prosa do romancista: repetições abusivas, incerteza na concepção de protagonistas, uso convencional da linguagem...; trata-se de compreender o nexos de intenção e forma que os seus romances lograram estabelecer quando atingiram o social médio pelo psicológico médio (...)” *Érico Veríssimo. Pré-Modernismo.*
- g) “Sempre se salva, no foro íntimo, a dignidade última dos protagonistas, e se redimem as transações vis repondo de pé herói e heroína. Daí os enredos valerem como documento apenas indireto de um estado de coisas, no caso, o tomar corpo de uma estética burguesa e ‘realista’ das conveniências durante o Segundo Império” *José de Alencar. Romantismo.*
- h) “Teve mão de artista bastante leve para não se perder nos determinismos de raça ou de sangue que presidiriam aos enredos e estofariam as digressões dos naturalistas de estreita observância [...]” *Adolfo Caminha. Naturalismo.*
- i) “O seu equilíbrio não era o gotheano [sic] – dos fortes e dos felizes, destinados a compor hinos de glória à natureza e ao tempo; mas o dos homens que, sensíveis à mesquinhez humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam por fim uma e outra como herança inalienável, e fazem delas alimento de sua reflexão cotidiana” *Machado de Assis. Realismo.*

São corretas apenas as correspondências feitas em: A) I e II. B) I e III. **C) II e IV.** D) I, III e IV. E) II, III e IV.<sup>102</sup>

---

102 Destaca-se em negrito a resposta correta à questão.

Contudo, a prova não se limita a tópicos tradicionais de teoria e historiografia, como estilos de época e identificação da singularidade da linguagem literária. Ainda na parte relativa ao “Componente Específico Comum”, submetida a licenciandos e a bacharelados, encontram-se temas relativos à docência, considerando a atuação do professor no ensino básico. A questão 25 discute o emprego de poemas em exercícios gramaticais, procedimento condenado na resposta considerada correta, ainda que frequente em livros didáticos dirigidos ao ensino fundamental.

A questão 18 considera a docência da literatura no ensino médio. A partir de dois textos motivadores que defendem a natureza bicéfala da literatura, que se constrói a partir de “duas linguagens: a língua em que o poeta está escrevendo e a linguagem da própria poesia”, cabe eleger a melhor maneira de o professor agir em sala de aula. São recusadas as seguintes opções:

- privilegiar “o estudo de obras da literatura brasileira e portuguesa, a fim de preparar os alunos para o ingresso profissional na universidade”;
- adotar “metodologias que privilegiam a história da literatura, porque elas incorporam contextos socioculturais que favorecem a compreensão da linguagem literária”;
- privilegiar “o estudo de obras que se ajustam às necessidades programáticas tanto da Língua Portuguesa quanto das demais disciplinas da estrutura curricular, enfatizando a função didático-pedagógica da literatura e de outros códigos e linguagens”;
- “buscar a adequação de obras literárias a serem lidas, tomando como referência a idade dos alunos, a motivação e, ainda, o conteúdo programático a ser ministrado, favorecendo a interação entre língua e literatura”.

Válido é “adotar metodologias que privilegiam o contato direto com o texto literário e reflexões acerca das relações que o texto estabelece com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens”.

A terceira questão relacionada à didática da literatura também se aplica com mais propriedade ao professor do ensino médio. Seu intuito é valorizar a prática docente, conforme o texto motivador, de autoria de Anne Marie Chartier, tão importante quanto o conhecimento teórico. Essa equação poderia, supostamente, ser aplicada a qualquer situação de sala de aula; mas os exemplos oferecidos, referindo-se a “conhecimento literário” (alternativa A), “análise crítica de obras literárias” (alternativa B), “progresso e [...] dificuldades dos alunos em leitura de obras literárias” (alternativa C), e escolha do “historicismo literário, indispensável ao entendimento de obras de quaisquer gênero e época” (alternativa D), indicam que a mescla de “saberes científicos” e “saberes da ação” aplica-se sobretudo ao professor de literatura no nível médio.

Verifica-se que o ensino da literatura associa-se às práticas de leitura, idealmente caracterizadas enquanto uma relação do leitor com a obra literária. A questão 31, dirigida unicamente aos concluintes das licenciaturas em Letras, enfatiza esse posicionamento, ao valorizar a adaptação quando ela “tende a promover a interação entre leitor e texto, sujeito e objeto de leitura”. Mesmo os futuros bacharéis precisam estar cientes disso, conforme sugere a questão 39 do seu “Componente Específico”, cuja alternativa correta endossa propostas que “promovam a leitura como um ato aprazível, capaz de contribuir para o desenvolvimento de comportamentos leitores e para a formação de leitores iniciantes.”.

Da sua parte, o docente é colocado na posição de um mediador. Conforme presume a resposta já citada à questão 18, é possível privilegiar o “contato direto com o texto literário”. Mas, a se julgar pela alternativa correta à questão 35, destinada aos licenciandos, do professor esperam-se “mediações, para facilitar a compreensão da leitura”, mesmo quando não se trata de obras de literatura, mas do ensino de língua, matéria dessa indagação.

Comparando as duas situações em que a literatura se apresenta na prova do Enade, verifica-se ser ela presidida por concepções

distintas. A primeira diz respeito à perspectiva histórico-literária ou teórico-literária autossuficiente e autocentrada, já que se refere a estilos de época sem contextualizá-los ou a elementos de ordem poética. A segunda concepção privilegia a leitura enquanto rede de relações — com outras obras literárias, com a situação do leitor, com práticas de ensino. A literatura é examinada enquanto recepção, focada na reação do leitor à percepção da obra literária. Problemas de natureza histórica não se mostram, assim como é indiferente se essa recepção reconhece ou não traços distintivos de literaridade — a chamada especificidade da linguagem artística.

Essas concepções, porém, não são compatíveis: entender a literatura enquanto singularização da linguagem verbal, mesmo quando essa singularização assume características próprias a cada período da história, determinando estilos distintos, significa excluir a percepção do leitor, sobretudo quando esse é um aluno, seja o do ensino básico, seja o do ensino superior.

Resulta que, de uma parte, a prova patrocina um conceito de literatura que não se converte em prática docente. De outra, valoriza uma prática docente em franca contradição com a noção de literatura que advoga. No primeiro caso, obras literárias e autores ocupam o proscênio; no segundo, ambos recuam para o fundo do palco, cuja frente é invadida por professores e alunos, dividindo com a leitura o protagonismo da cena.

Poder-se-ia entender que os tópicos que tematizam a leitura e a docência da literatura, privilegiando o conhecimento do texto e o papel mediador do professor, exercem a função de comentário metalinguístico à prova. Ela suporia um processo de apreensão da matéria escrita por meio das questões temáticas; ao mesmo tempo, proporia uma reflexão sobre os modos de apropriação daquela, ao debater como procedem os leitores em sala de aula.

Contudo, perguntas relativas ao conteúdo e indagações relativas à ação do professor em sala de aula, quando ele lida com obras artísticas, não andam na mesma direção. As primeiras esperam do



aluno, que é também o leitor, uma atitude meramente reprodutiva, pois ele repetirá saberes literários consolidados pela tradição; as segundas almejam comportamentos propositivos, que dependem do processo de interação entre discente e docente na sala de aula, a cada momento distinto e sempre mutante. A primeira expectativa não produz a segunda, e essa, se adotada, converte-se em um caminho sem retorno.

Além disso, as questões propostas relacionadas à leitura e às práticas de ensino parecem ter em vista reforçar dos pressupostos dos PCNs, não por acaso citados na prova (questão 25; questão 33). Estabelece-se, assim, um círculo vicioso:

- o estudante do curso de Letras precisa conhecer e aceitar os PCNs, para poder responder corretamente aos pontos relativos ao ensino de literatura;
- ficará, pois, apto a seguir esses pressupostos, quando transformar seu saber em ação pedagógica;
- os PCNs fundamentam a prova do Enem, que exclui a literatura;
- o professor, formado pelos PCNs durante o curso de Letras, acaba por ficar sem objeto de trabalho, ao atuar junto ao ensino básico.

Eis aí outra das contradições identificáveis na prova. Vale destacar ainda que nem sempre as alternativas oferecidas nas questões referentes ao ensino da literatura estão equivocadas, uma vez que elas dizem respeito a iniciativas vigentes e legítimas, ainda que discutíveis. Independentemente de sua validade teórica ou aplicada, a resposta julgada correta na questão 18 e já reproduzida (“devem adotar metodologias que privilegiam o contato direto com o texto literário e reflexões acerca das relações que o texto estabelece com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens”) corresponde acima de tudo ao que é preconizado pelos PCNs.

A resposta reconhecida como acertada parece induzir a um comportamento julgado ideal; não por outra razão o enunciado de cada uma das alternativas é precedido pelo verbo “dever”, indicando o

teor normativo da formulação. Como, porém, essa prática não é universal, nem pode ser obrigatória, a questão torna-se falaciosa, instigando o candidato a mentir, se, ao lecionar, ele emprega qualquer das outras metodologias. Problema similar constata-se nos enunciados das alternativas de resposta na questão 22, presididas também pelo verbo “dever”, deslocado agora para o topo da formulação, assim como ocorre na questão 25, quando se condena o uso de trechos literários para exercícios lexicais ou morfológicos (aliás, aqueles que o ENEM, em 2010, valida, a julgar pelo teor da questão 25 daquela prova).

Contudo, em nenhum momento, é discutido se utilizar apenas fragmentos de obras literárias é a melhor maneira de ensinar literatura.

Considerando que a prova do Enade não exclui a literatura, e até propõe uma tomada de posição — ainda que previamente prescrita — sobre sua docência, pode-se considerar que, no âmbito dos cursos de Letras, o Ensino da Literatura é uma disciplina em perigo? De uma parte, a resposta é negativa, já que, na universidade, o aluno aprende o conteúdo literário e a maneira de difundi-lo em sala de aula. De outra parte, a resposta é positiva, já que, em primeiro lugar, a literatura que ele ensina não é a que estuda no curso de Letras, a se julgar pela diferença entre os conceitos que presidem as questões. Além disso, perguntado a respeito, por meio de questões relativas à ação em sala de aula, ele só responderá corretamente se aceitar e, portanto, reiterar os pressupostos que presidem os PCNs, que pautam a prova do ENEM, onde a literatura é uma ilustre ausente.

Assim, a prova do Enade, aplicada ao ensino superior, completa, de certo modo, o processo iniciado no ensino médio. Resulta a marginalização da literatura, logo, a diminuta necessidade de aprendê-la e, por consequência, de ensiná-la.

# *A leitura literária e a formação do leitor-escritor-professor*<sup>103</sup>

Wilberth Salgueiro<sup>104</sup>

Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. [...] decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. (João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*)

Acuso: a força da literatura, na escola ou fora dela, pode estar mesmo na “fraqueza” máxima, que possibilita que ela, a literatura, se finja, se transforme e se faça pele para a inscrição de outros saberes, discursos e corpos, como já celebrou Roland Barthes em seu clássico *Aula*: “nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz

---

103 Publicado, com alterações, sob o título “A escola, eu e a literatura: a lei, o leite e o deleite”, em NASCIMENTO, E.; OLIVEIRA, M. C. C. de (orgs.). **Leitura e experiência**: teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: PPG Letras UFJF, 2008. p. 253-264.

104 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor da Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisador bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2000, p. 18). Prostitutriz, diria Rosa, a literatura se faz de afecções e afetos alheios.

Aqui, para manter-me nas fronteiras do assunto, pretendo a um só tempo pontuar, ficando em torno, tópicos bem breves acerca da leitura de textos literários na escola: 1) em primeiro lugar, parto da minha própria experiência, sem a qual este “quem” que escreve simplesmente não seria; 2) a seguir, tocarei em aspectos — sete — que julgo básicos para a compreensão de algumas facetas da questão que envolve literatura e escola; 3) por fim, arremato retornando à proposição pseudoteórica: porque, e como, a literatura na escola? Respondo, em provocação intransitiva, que a literatura deve-se disfarçar supérflua, para mais se fazer soberba.

Se, ao cabo destas tortuosas e atropeladas linhas, não der conta das promessas, tampouco das fronteiras, faço como Brás Cubas, em seu cartão de visita: “A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus” (ASSIS, 1994, p. 513). Ou, ainda desbocadamente, como nos versos do jovem Drummond, em “Explicação”: “Se meu verso não deu certo, foi seu ouvido que entortou” (ANDRADE, 1992, p. 34). Vamos aos tópicos.

## 1. DE COMO AS LETRAS SURGIRAM PARA MIM E SEU EFEITO

Por mistérios da vida, aprendi — como tantos — a ler antes de ter meu nome nas pautas escolares. Em traços ligeiros, meu trajeto nas letras se deu, como a tantos, a partir de Monteiro Lobato, no antigo primário, entre emílias, pedrinhos e sacis. Já no ginásio, tornei-me leitor das coleções Vagalume e Jabuti, das quais guardo afetivamente lembranças púberes de meu herói Xisto, entre outras ilhas perdidas e escaraveinhos de ouro. Lembro-me de que, na então sétima série, a professora indicara para leitura “O alienista”, de Machado, e a turma toda odiara, enquanto eu ficava fascinado com aquela história (fascinação que

permanece). Já era coisa de doido. Indispensáveis também foram os gibis, delícia que a idade e os deveres me fizeram perder.

No científico, tornado segundo grau, e agora ensino médio, ao lado das crônicas de Drummond, Cecília, Sabino etc., ampliei-me para a leitura internacional, oscilando de Agatha Christie e Herman Hesse a Camus e Sartre, Dostoiévski e Sthendal; em paralelo, dedicava-me aos livros e autores “importantes” da literatura brasileira, do barroco ao contemporâneo: Gregório, Gonzaga, Álvares, Alencar, Machado, Raul Pompéia, Aluísio Azevedo, Augusto dos Anjos, Lima Barreto, ainda Lobato, Mário, Oswald, Bandeira (meu preferido), Graciliano, Zé Lins, Drummond, Murilo, Cabral, Clarice, Rosa, Rubião, J. Veiga, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, Rubem Fonseca, etc. Cheguei, certa feita, a ler *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, porque vira em algum lugar que tal livro era “o marco” da geração de 30. Confesso que à época achei um estorvo, palavra que devia ignorar. Transformara-me — não de repente, como o inseto em Kafka —, lentamente, num rato de biblioteca.

Pós-adolescente, no curso de Letras, abandonei alguns desses autores, adotei outros. Ao contrário do que reza a lenda de que ali em Letras se entra poeta e sai crítico, aprimorei meus versos à medida que devotava meu tempo (cada vez mais raro, dada a necessidade de trabalho) ao estudo de textos teóricos, sobretudo franceses — além dos brasileiros, naturalmente. Mas, neste ponto, a história se adensa e destas lacunares memórias extraio três sintéticas constatações e uma oportuna conclusão: 1) a ausência de leitores na família pobre e interiorana não impediu o surgimento de um leitor obsessivo; 2) ao sabor do vento, foi-se construindo em mim um repertório a um tempo lógico e louco, calculadamente à deriva; 3) o contato com a literatura me fez entender de modo muito mais pleno a vida, em sua pluralidade e em suas diferenças: em suma, a literatura foi fazendo de mim um cidadão pensante, ateu e ético. A conclusão, no que diz respeito ao tema, é que nada disso haveria (leitor intempestivo, repertório heteróclito, reconhecimento das diferenças) não fosse essa instituição, ainda que superegoica, chamada Escola.

Agora, “doutor em letras”, tendo lecionado durante alguns anos as “matérias” português, redação e literatura para jovens tanto de escolas públicas quanto particulares, e atualmente ensinando, pesquisando e aprendendo na universidade, vejo-me envolto em pensamentos nostálgicos mas prospectivos, posto que, como disse, o sujeito (fruto de uma formação híbrida) que escreve quer apontar setas para a frente. Afirmar o que se é, e portanto o que se leu, é afirmar a vida em seu esplendor — e que fique da frase o *kitsch*.

## 2. DA LITERATURA NA ESCOLA

No capítulo “A literatura ensinada”, de *Para uma teoria da interpretação*, Roberto Corrêa dos Santos realiza excursões prazerosas e úteis para o leitor interessado em percorrer os circuitos de um pensamento que se dá a ver num entrelugar, teoria que se desprende e se cola à ficção, que, por sua vez, provoca circularmente o *cogito*. A certa altura, diz-se do papel simultaneamente propedêutico e inaugural da escola, servindo-se de um trecho do conto “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector:

Do mesmo modo que a vida escolar propõe a repetição (que implica memória e obediência na permanente reapresentação do Mesmo), propõe o apagamento, como condição da originalidade. Para cada fala e situação de saber é necessário apagar isto ou aquilo. Quadro verde, giz e apagador são bastante concretos para atualizar esta metáfora da contradição. Melhor seria deixar-se o borrão, que se deixasse atuar a eficácia da rasura.

Mas Clarice de novo, intuindo, nos diria isso – em um trecho excepcionalmente humorístico, se deslocado para cá – a respeito da relação entre estas duas personagens: a paciente e o médico. Este àquela ordenara que tomasse leite entre as refeições e que jamais ficasse com o estômago vazio para evitar a ansiedade. E a paciente, personagem e narradora, comenta:

*O embaraçante é que o médico parecia contradizer-se quando, ao mesmo tempo que recomendava uma ordem precisa que ela queria seguir com zelo de uma convertida, dissera também: ‘Abandone-se, tente tudo suavemente, não se esforce por conseguir – esqueça completamente o que aconteceu e tudo voltará com naturalidade.’ E lhe dera uma palmada nas costas, o que a lisonjeava e a fizera corar de prazer. Mas na sua humilde opinião uma ordem parecia anular a outra, como se lhe pedissem para comer farinha e assobiar ao mesmo tempo. (SANTOS, 1989, p. 56-57; LISPECTOR, 1970, p. 38)*

Pelo mecanismo da repetição e do apagamento, a escola funciona — nesse sentido, tal como a literatura — como um palimpsesto, em que se acumulam elementos que alteram e abalam princípios de anterioridade e hierarquia. Assim, não há contradição do médico ao pedir que a paciente, Laura, se *lembrasse* do leite ao mesmo tempo que se *esquecesse*, que se largasse, assim, supérflua e soberba. É fazendo funcionar as engrenagens psíquicas do lembrar e do esquecer — portanto, atuando seletiva e, diria, antropofagicamente — que literatura e escola em algo ao menos se assemelham.

E, para isso, alguns aspectos bem pragmáticos que tocam à leitura da literatura na escola devem ser realçados (lembrados) para que, em moto-contínuo, sejam diluídos (esquecidos, para melhor lembrança):

- a) **a concorrência da mídia visual:** não é só a televisão a “inimiga” da leitura livresca. Não à toa se difunde velozmente o equívoco de que “uma imagem vale por mil palavras”. Poder-se-ia dizer um equívoco contrário — ou quase: uma palavra vale por mil imagens. Uma palavra, posto que arbitrária e desligada, portanto, de seu possível referente, abre-nos perspectivas inauditas. A tela da tv ou do cinema, cartazes, *outdoors* nos dão, de chofre, a visão. A sintaxe — esse cruzar de ordens e sentidos pela grafia — desafia-nos, provoca-nos, estimula-nos. Num termo, a escrita nos torna inventores daquela invenção, em processo incessante de recriar a criatura que nos cria.

A televisão entretém, ocupa, distrai — inclusive do entretenimento da leitura. (Não entro aqui no mérito de a televisão se valer essencialmente de narrativas, desde os folhetins novelescos às tramas policiais dos noticiários.) A televisão entrega pronto e quentinho. E o que um livro oferece em troca, sendo caro, lento, frio, triste (por mais que faça rir), solitário, sem o movimento zapeante do controle remoto? Longe de mim, no entanto, juntar-me aos apocalípticos da leitura, renegando os integrados da tevê. José Paulo Paes traz, em versos bem-humorados e simultaneamente melancólicos, a hipotética situação de um videota em “À televisão”:

Teu boletim meteorológico  
me diz aqui e agora  
se chove ou se faz sol.  
Para que ir lá fora?

A comida suculenta  
que pões na minha frente  
como-a toda com os olhos.  
Aposentei os dentes.

Nos dramalhões que encenas  
há tamanho poder  
de vida que eu próprio  
nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte  
– me dás tudo, tudo.  
Vou pregar na minha porta:  
já não preciso do mundo.  
(PAES, 1992, p. 71)



As quadras pintam um quadro-quarto onde, diante de uma tela, o sujeito é levado a crer que tem *tudo, tudo*. Frutos do efeito *zapping*. O clima, a comida, *guerra, sexo, esporte*, as histórias não mais *encenam* o real, mas *são* o real, com seu *tamanho poder de vida*. A solidão fantasia-se: é *fake*. Ilusão e realidade, totalidade e fragmento entram em curto-circuito: qualquer estudo sobre mídia & pós-moderno martela isso insistentemente, de Jean Baudrillard a Arlindo Machado. O poema de Paes, antiode cibernética, dá vazão a diversos entroncamentos discursivos: a tv invade o verso. Alheados, aliados.

- b) **as adaptações de livros:** muito se discute acerca da conveniência das adaptações, notadamente de clássicos, para um público mais amplo e, por hipótese, leigo. Há, inclusive, teses sobre esse fenômeno editorial (quaisquer milhares de livros vendidos já tomamos como “fenômeno editorial”, ao passo que quaisquer programas de tevê, com traço no ibope, já alcançam essa marca).

A discussão é clara: de um lado, busca-se aliciar esse leitor que quer (ou é levado a) Shakespeare, Dante, Cervantes, Camões, Machado, Rosa, mas não pode; de outro, terminantemente, deve-se ter clareza de que a adaptação é outro texto. De um lado, impedir o contato com essas obras adaptadas pode-se revelar de um elitismo indigesto; de outro, não se deve iludir o leitor de que ele está lendo “a” obra, mas um parente próximo. Em narrativas, consegue-se, até, contar a fábula, o que, o “conteúdo” — é disso que vive a adaptação —, mas a trama, o como, a “forma” é irredutível. Em versos, adaptações constituem crimes de lesa-poesia.

Numa entrevista à *Folha de São Paulo*, de 15 de junho de 2002, a propósito de uma adaptação que fez de *D. Quixote* para o português, Ferreira Gullar diz que a empreitada “procura um público jovem e menos disposto a encarar uma obra bastante volumosa, escrita em estilo e linguagem de outra época”, afirmação que completa a apresentação do livro, do próprio poeta: “Devemos afirmar que esta tradução adaptada de uma obra genial não pretende obviamente dispensar

a leitura do texto original<sup>105</sup>. Decerto, não é Cervantes, mas se nem todos poderão ler todo o monumental livro em tradução, tampouco na língua original, por que não operar, como opção — embora mui problemática — possível, com tais versões adaptadas *ad hoc*?

- c) **o monstro do vestibular:** aqui, entram em xeque, entre outras peças, a exigência apriorística de leituras (o que coloca em escanteio a leitura espontânea de outras) e a indefectível indústria e comércio dos famigerados resumos.

Creio não haver dúvidas que processos seletivos inteligentes e planejados podem reduzir os danos causados à literatura (indicação e exclusão de obras, redução e falseamento dos textos via sínteses). Todavia, diante das relações de poder que se estabelecem nos bastidores das instituições que organizam esses vestibulares, com representantes obtusos das áreas tecnológicas (“duras”) querendo impor hegemonias baseadas em produtividade meramente quantitativa, sugiro precaução.

Embora possamos concordar com Paulo Leminski e mesmo Manoel de Barros que a poesia — e, por extensão, a literatura — seja um inutensílio, o fato é que a obrigatoriedade de leitura de livros para o vestibular preserva, a fórceps, um mercado profissional relevante na área de Letras e assegura a sobrevivência de um fundamental viés humanístico (artístico, filosófico), pelo qual a literatura e a instituição escolar são parcialmente responsáveis. O “direito à literatura” (CANDIDO, 1995) como um bem incompressível pode até soar utópico diante de um mundo cujos valores repousam em praias outras — mas, quixotescos, para nós todo dia é um moinho que se agiganta.

- d) **as relações entre leitor e eleitor:** ler é um ato irremediavelmente político. Vota melhor, porque consciente, quem lê mais. Antes que puristas e relativistas se ouricem: este quase aforismo independe de posições à esquerda e à direita.

---

105 Nota das organizadoras: Não foi possível recuperar a fonte completa da citação, mantendo-se apenas a atribuição de autoria, conforme o original do autor.

Evidentemente, como acontece, “grandes” leitores votam à direita, pela manutenção da miséria e pelos direitos constituídos (a favor deles, *of course*); e analfabetos ou semiletrados votam à esquerda, por melhorias e reformas, não assistencialistas, mas estruturais. Como afirma Roberto Schwarz,

usada em sentido genérico, a palavra “engajamento” não tem cor própria. Um intelectual tanto pode se engajar no centro como na direita ou na esquerda. O senso das proporções logo avisa que o termo parece excessivo para a opção pelo centro. Algo como “ousar” uma ida à pizzaria. No caso da direita, o que destoa é a defesa do privilégio, que briga com a vibração democrática que irradia daquela palavra, cuja parcialidade pela esquerda se deve à repercussão generosa de Sartre. (SCHWARZ, 1999, p. 172 – grifos no original)

Neste tópico, o papel da escola é crucial: pode levar à cruz ou à consciência, tirando o sujeito de sua alienação, fornecendo-lhe subsídios para seu processo de individuação. A coisa se complica quando vem à tona a questão da função social da arte. Muita tinta já se gastou em torno. Estou ainda com o poeta russo Maiakovski, pontual: “Sem forma revolucionária, não há arte revolucionária”. Estou com os poemas, não com os panfletos.

Raros são os escritos que mantêm a força de um grito, enquanto esse grito se faz forma. Esses textos raros devemos descobri-los e, professorais, como arte que problematiza a vida, divulgá-los. Por exemplo, este trecho de “proêmio”, de Haroldo de Campos, do cepequista ano de 1961: “o azul é puro / o azul é pus // de barriga vazia // o verde é vivo? / o verde é vírus // de barriga vazia // o amarelo é belo? / o amarelo é bile // de barriga vazia // o vermelho é fúcsia? / o vermelho é fúria // de barriga vazia // a poesia é pura? / a poesia é para // de barriga vazia” (CAMPOS, 1976, p. 125). Com contunência e ritmo, insubmisso e dialético, o poema de Haroldo manda

seu recado (“para”), enquanto conserva a herança da poesia autônoma (“pura”): a imagem espanta, a sonoridade cativa, a ideia solícita.

- e) **o acesso às publicações:** quase tudo joga contra a leitura: falta de tempo, falta de dinheiro, falta de informação — tudo somado, temos mesmo uma falta de vontade (em pleno sentido nietzschiano). Vencidos heroicamente esses obstáculos, o persistente Leitor — desses de estirpe calviniana (CALVINO, 1999) — quer chegar ao Livro e, decepção, não o encontra. Aí, ou desiste dele ou, o que não é bom (nesse caso), muda de desejo. Porque este Leitor amoroso não está aqui para reclamar, mas para celebrar.

Em outras palavras, cabe-nos não só buscar mas socializar (sob diversas formas) as fontes de leitura. De Flávio Carneiro, o livro *Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor* nos traz no capítulo “O leitor e a espera” uma exemplar mostra de como a obstinação dá frutos:

No conto de Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”, uma menina bonita apaixonou-se por um livro: *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. É uma leitora, quer o livro, mas a impossibilidade de tê-lo se dá porque está em poder de uma outra menina, uma gordinha filha de livreiro.

A outra não gosta de ler, mas se utiliza dos livros que o pai deixa em casa para exercer seu sadismo: todos os dias, a menina leitora se apresenta, humilde, humilhada, para pedir o livro, que lhe é prometido, sempre, para a manhã seguinte.

Depois de algum tempo, a menina finalmente pode ter em mãos o livro querido. A mãe da outra, descobrindo tudo, obriga a filha a emprestar-lhe *As reinações de Narizinho* pelo tempo que quisesse. Diz a menina, narradora da história:

*Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro,*

*achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.* (CARNEIRO, 2001, p. 69; LISPECTOR, 1981, p. 10).

Contra a cultura do choramingas, que de tudo reclama, o fazermos-nos e o espalharmos-nos ativos, para que os desejos aconteçam. Não esperar que nos paternalizem (o Estado, a Igreja, a Família, os Amigos, a Escola), mas buscarmos sempre a autonomia. Investigar — ir a fundo: descobrir onde a coisa está.

f) **a leitura livre:** mesclar leituras é bastante saudável. Ler é uma dança imóvel. Sem receita, vai do bom senso ao sentido nenhum: a estante deve estontear. Ler um clássico, ler um marginal, ler uma indicação. Deixar-se perder, obedecer, rebelar-se. A Biblioteca de Borges não tem fim. Não há, em princípio, textos bons ou ruins. Há certos textos que *funcionam* em certas *situações* (MORICONI, 1995). Há, é claro, cânones. Chacal, por exemplo, é um cânone da poesia marginal. E há o leitor que pode fazer de um texto o que quiser. Ali, onde me impõem uma leitura, meu corpo cede. Onde planejam desvirginar-me, resisto. Se era para aprender algo, ignoro.

Em termos práticos, adotar textos e lidar com eles é sempre relacional. Depende de muitos imponderáveis. Por isso, mas não só, faço o lúdico exercício de construir um elenco de obras brasileiras que podem ser lidas à luz das disciplinas existentes hoje no ensino médio. Em Biologia, por que não poemas de Augusto dos Anjos? Clarice Lispector e Filosofia andam juntas. Alguns livros de Monteiro Lobato e certas obras de Poesia Concreta ajudam a entender Física. Geografia também se estuda lendo romances, como os de José de Alencar ou de Fausto Fawcett; ou *Os sertões*, de Euclides da Cunha; ou *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. *Agosto*, de Rubem Fonseca, *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, *História do Brasil*, de Murilo Mendes, são três mínimos exemplos para História. Poemas de Cabral para Espanhol,

“Atrás da Catedral de Ruão”, de Mário de Andrade, para Francês, e “A Senhorita Simpson”, de Sérgio Sant’Anna, para Inglês. Para Língua portuguesa, todo o Guimarães Rosa. Murilo Rubião — *vide* “O edifício” — para Matemática. Química se decodifica em *A tabela periódica*, do poeta capixaba Sérgio Blank, e se brinca em “O cônego ou metafísica do estilo”, de Machado de Assis.

A lista seria longa, suplementar sempre. Reste o intuito de mostrar o consabido: a literatura como aquele espaço precioso por onde, indiretamente, circulam os saberes.

- g) **a língua literária:** uma grande contribuição da literatura, e que a escola pode abraçar, é deslindar quantas línguas há na língua portuguesa. A linguagem, sabemos desde Jakobson, cumpre funções, às vezes, indiscerníveis. No nosso dia a dia, a língua atende a compromissos da comunicação, do lucro, do interesse. No plano estético, e mais propriamente literário, a língua ganha rumos imprevistos — é quando surgem os inventores, na terminologia poundiana.

Pegue-se, por exemplo, um Guimarães Rosa: “Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. [...] decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. [...]. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam. Tempo saudosos! Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado” (ROSA, 1994a, p. 15). Tudo, quase, aí se entende. Entrementes, tanta coisa se passou, “tanto seja porque escanCHA os planos da lógica, propondo-nos realidade superior e dimensões para mágicos novos sistemas de pensamento” (ROSA, 1994b, p. 519). Barthes, no onipresente *Aula*, dizia ser a literatura uma espécie de trapaça com a língua. Penso, mais, que a literatura é uma trapaça com a gente. Detectar essas trapaças é, também, aos poucos, nos tornarmos aquilo que somos.

### 3. DO PORQUÊ E DO COMO A LITERATURA NA ESCOLA

De todo o dito, restou que tudo isto é tanto um testemunho de leitura quanto uma declaração de amor. Em termos estritos, aqui, o que há de teórico é menos. Reminiscências e impressões dão o tom — e basta: a literatura deve-se disfarçar supérflua, para mais se fazer soberba (repito, *ad libitum*). Mais que um mero trocadilho etimológico, sendo supérflua, a literatura pode-se deixar fluir, indo em fluxos, para — sem fins lucrativos — alcançar seu lugar “capital”, no sentido de fundamental, de riqueza e de relativo à cabeça. Ou seja, entre supérflua e soberba, capital, a literatura não para: ela transforma mentes a todo momento. Na corrente de Heráclito, poderíamos dizer que ninguém sai de um livro do mesmo jeito que nele entrou.

A literatura, diga-se sem papas na língua, não é flor que se cheire. Mallarmé já o sabia ao perguntar qual é a única flor ausente de todos os buquês: a palavra “flor”, posto que materialidade sígnica, concreta, verbal, gráfica, interna ao poema, mundo morfo-sonoro-sintático que aponta, apenas tenuemente, para realidades semânticas fracas, mais ao gosto do freguês (leitor) da floricultura. A literatura diz: isto não é uma flor. A literatura diz: isto é representação inédita, inaugural, única.

Se a escola — e seus agentes capitais, os professores — se deixarem “superfluir”, como faz a literatura, será supimpa, e soberbo! Em vez de impor a verdade, questioná-la. Abalar os preconceitos, privilegiar um olhar plural, semiológico. Perceber, nas vãs aparências da carne, o esqueleto que a sustenta. Desconfiar dos binarismos que rotulam. Tomar leite, sim, porque pode fazer bem; mas também esquecê-lo (estratégia de deleite, para adiar o que há de leteu na leitura). Como a literatura, viver benfazejo na corda bamba, entre o remédio e o veneno. Esta corda, esta escola: a grande e preciosa arte de ler, de querer.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. Alguma poesia. *In: Carlos Drummond de Andrade – Poesia e prosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARTHES, R. *Aula*. 8. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2000.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMPOS, H. de. *Xadrez de estrelas* (percurso textual: 1949-1974). São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARNEIRO, F. *Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

MORICONI, I. *Nova barbárie ou nova pedagogia?* Cadernos de memória cultural 1. Rio de Janeiro: Museu da República, 1995.



PAES, J. P. **Prosas seguidas de Odes mínimas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

ROSA, J. G. Grande sertão: veredas. *In*: ROSA, J. G. **Ficção completa**. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994a.

ROSA, J. G. Tutaméia. *In*: ROSA, J. G. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994b. 2 v.

SANTOS, R. C. dos. **Para uma teoria da interpretação**: semiologia, literatura e interdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SCHWARZ, R. **Sequências brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

