



Myrtes Maria da Silva Folegatti

**O curto-circuito do fenômeno poético
(ou Reflexões sobre o ensino da Literatura)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia

Rio de Janeiro
Março de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Myrtes Maria da Silva Folegatti

**O curto-circuito do fenômeno poético
(ou Reflexões sobre o ensino da Literatura)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa Tania Dauster Magalhães e Silva
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Lucelena Abrantes Ferreira
UNESA

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Myrtes Maria da Silva Folegatti

Doutoranda em Literatura Brasileira pela Puc-Rio, editora de imagens e professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Ficha Catalográfica

Folegatti, Myrtes Maria da Silva

O curto-circuito do fenômeno poético (ou reflexões sobre o ensino da literatura) / Myrtes Maria da Silva Folegatti ; orientadora: Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia. – 2007.

156 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Literariedade. 5. Mudanças. 6. Estratégias. I. Yunes, Eliana. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 800

Aos meus alunos, presença afetiva-efetiva no meu caminho.

Aos meus pais, com amor, gratidão e um sorriso.

À minha Louise, com amor que não tem fim.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me auxiliaram na elaboração desta dissertação, especialmente a Eliana Yunes, com quem conjuguei muitos verbos e reafirmei o meu amor por contar histórias. Ao meu marido Sergio, pela sua paciência e compreensão. Às minhas irmãs Mirian e Daisy, sempre e verdadeiros presentes. Agradeço aos meus amigos, pessoas maravilhosas com quem divido sol e chuva: Luciana, Leo, Miguel, Stella, Marcela, Anna, Mariano e todos que tornaram a minha trajetória mais deliciosa. Gostaria também de manifestar o meu reconhecimento aos professores Júlio Diniz, Pina Coco e Gilberto Mendonça Teles, pessoas amigas e generosas, sempre disponíveis. Acima de tudo, ao meu anjo da guarda.

Resumo

Folegatti, Myrtes Maria da Silva; Yunes Garcia, Eliana Lúcia Madureira (Orientadora). **O curto-circuito do fenômeno poético (ou Reflexões sobre o ensino da Literatura)**. Rio de Janeiro, 2007. 156p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta dissertação é verificar até que ponto o ensino da literatura em contexto escolar de ensino médio garante a contento a formação do leitor. Apesar dos esforços empreendidos pelas instituições formais de educação e da garantia do espaço reservado ao ensino da leitura e, em especial, da leitura do texto literário, a forma com que vem sendo conduzido gerou um curto-circuito, uma incompreensão de seu valor estético, o que prejudica o gosto pela leitura e o despertar crítico dos estudantes. Atualmente, a leitura da literatura na escola transforma-se em instrumento de estabilização e de domesticação dos alunos – e da literatura. Promover uma mudança de paradigma e de mentalidade coloca-se como um dos desafios aos que se dedicam à construção do discurso literário. É preciso redimensionar a própria literatura, uma vez que há demanda de novas maneiras de definir e localizar os estudos literários. As idéias teóricas estão entrelaçadas com um percurso de busca de estratégias que garantam o direito à literatura dos leitores em formação. A aquisição de uma visão plural que dê conta de abraçar a variedade de produções no âmbito da literatura, a fim de valorizar adequadamente o fenômeno poético, tornar-se-á uma meta para que alunos e professores possam compartilhar a fruição da leitura literária.

Palavras-chave

Ensino, Literatura, Literariedade, Mudanças, Estratégias.

Abstract

Folegatti, Myrtes Maria da Silva; Yunes Garcia, Eliana Lúcia Madureira (Advisor). **The short-circuit of the poetical phenomenon (or Reflections on Literature teaching)**. Rio de Janeiro, 2007. 156p. MSc Dissertation - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this essay is to check to what extent the teaching of literature in high school environment proves to be effective in the formation of readers. In spite of all endeavours made by formal educational institutions and the space preserved to the teaching of reading and in special, the reading of the literary text, the way this teaching is being performed has created a short-circuit, a misunderstanding of its esthetic value, causing the taste for reading and the critical awakening of the students great damage. At present, literature reading in school has become an instrument of stabilization and taming of students and literature. Promoting a change in paradigm and mind conception appears to be one of challenges to those devoted to the construction of literary discourse. It is necessary to find new dimensions to literature, since there is a demand for new ways of defining and placing literary studies. The theoretical ideas are interlaced with a way of searching strategies that may assure the access to literature of the readers being formed. The acquisition of a plural view that is able to embrace the great phenomenon will become an aim to be achieved by both students and teachers so that they may share the pleasure of literary reading.

Keywords

Teaching, Literature, Literacy, Changings, Strategies.

Sumário

1. Introdução	10
2. Memorial de leitora	13
2.1. A fonte	13
2.2. A corrente elétrica	18
2.3. O curto-circuito	25
3. Descobertas	28
3.1. Uma questão complicada	28
3.2. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais	39
3.3. O currículo vigente	46
3.4. A qualidade do texto literário	49
4. Literatura desde quando?	56
4.1. A invenção da literatura	56
4.2. A invenção da literatura portuguesa	67
4.3. Histórias literárias	80
4.4. A arte literária	81
4.5. A literatura no contexto escolar	83
4.6. Os PCNEM e a Literatura	89
4.7. As diferentes realidades de ensino	99
5. Compartilhando textos	103
5.1. Algumas idéias	103
5.2. O fenômeno poético	108
5.3. Repertórios e partilhas	115
5.4. A questão da interpretação	121
5.5. Uma homenagem ao leitor	131
5.6. Um olhar sobre a produção contemporânea	138
6. Arremate	145
Referências bibliográficas	151

Eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada a ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz.

Michel Foucault, *A ordem do discurso*

Introdução

Neste momento, percebo que as práticas escolares de leitura da literatura aparecem enquadradas por paradoxos que em nada facilitam o trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento social da utilidade e eficácia desse processo. Por um lado, os instrumentos reguladores (currículos, programas, manuais) e a avaliação externa do desempenho (exames) afirmam uma concepção apoiada no ideal da leitura literária escolar¹ – o que só garante a insatisfação permanente do grupo em sua maioria (aqui se incluem os professores mais desatentos e contaminados ou aculturados por esse discurso) em face aos resultados obtidos; por outro lado, devido à ineficácia desse projeto, vai-se construindo e cristalizando, na escola, uma identidade dessa leitura literária simulada que confirma seu caráter de subproduto – mas que, não obstante, provoca o contentamento de muitos professores, alunos e pais, decorrente do “sucesso escolar” verificável.

Estou convencida de que nada disso tem a ver com a finalidade do aprendizado da literatura, que seria contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora da sociedade.

Assumir um projeto social para a formação do leitor significa ampliar o universo de textos. Hoje, talvez mais do que nunca, não expôr, confrontar e envolver, por meio de práticas escolares explícitas, o leitor que se quer formar, à diversidade e complexidade de todas as formas que o texto pode assumir e às múltiplas famílias de práticas que essas formas, nos seus contextos, exigem, é participar, por um lado, em processos de exclusão que reforçam as condições de vida daqueles para quem unicamente a escola pode ser uma garantia de subsistência, produzindo e reproduzindo ainda mais níveis da pirâmide gerados pelo velho capitalismo da era industrial e, por outro, contribuir para intensificar o risco que as sociedades correm ao permitir o desenvolvimento de gerações de agentes passivos, exclusivamente orientados para o consumo.

¹Esse ideal pressupõe, também, previamente ao processo de aprendizagem, a escolha dos textos literários que os alunos deverão ler.

A literatura apresenta-se, muitas vezes, como o objeto capaz de reforçar atitudes humanistas por oposição às perspectivas funcionais onde pontuam textos que espelham a vida cotidiana das pessoas. Contudo, a história nos mostra que a presença da literatura na escola, mesmo que demonstre alguma complacência com a herança cultural e a arte, não abraça necessariamente um projeto de dignificação do homem, no sentido de permitir-lhe, com esta leitura, questionar a sua relação com a linguagem, interpelar as bases históricas e culturais dos universos literários, pôr em conflito as suas convicções, os seus gostos, os seus valores e os dos outros, o que seria a marca de um leitor no pleno sentido da palavra.

Podendo qualquer texto ser submetido ao escrutínio, avaliação, suspeita, reflexão e, assim, promover a auto-avaliação e a transformação, reconhece-se que a literatura possa cabalmente suscitar tais atitudes e posicionamentos e contribuir para o exercício de um comprometimento social, mas sabemos também que pode ser usada para fins tão pragmáticos e até menos socialmente relevantes quanto a notícia de jornal, o texto de divulgação, o anúncio.

A história de sua escolarização está cheia desses exemplos, de como os textos literários são transformados em textos informativos, em pretextos para exercícios de metalinguagem (cf. Soares, 2003), e de aplicação de rotinas que não são mais do que um exercício simbólico de marcação de estatutos. Parâmetros curriculares, livros didáticos e práticas associam-se na consolidação de um conceito redutor, restrito e pragmático de literatura, reduzido a um cânone escolar, definido, muito tempo atrás, para um projeto educativo diferente daquele que hoje se anuncia. (cf. Morin, 2000)

“Miniaturizada na condição de textos” a maior parte das vezes recortados, transformados e normalizados, fora dos seus contextos primários de existência e circulação, “o conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto - do todo [...] A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização” (Zilberman, 2003: 258). Não é, portanto, o fato de existir mais ou menos literatura na escola que as práticas de leitura por ela suscitada deixam de apagar as múltiplas dimensões envolvidas no ato de ler, que anulam a possibilidade de qualquer interrogação, dúvida, transcendência. Pelo contrário, o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização, sobretudo as configuradas nos livros didáticos e apostilas, é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas como um assimilador de sentidos

apresentados por outros; é aquele para quem o texto se apresenta como um amontoado de fatos retóricos, narrativos e poéticos que, esvaziados de qualquer valor significativo, devem ser simplesmente assinalados e reconhecidos no momento das avaliações. Quanto à possibilidade de resistência, de conflito, da existência de diversas leituras, de pensamento profundo, envolvimento intelectual, relação crítica com o mundo, na escolarização da literatura essas são práticas proibidas. A única interação que a literatura promove na escola é a de responder a perguntas colocadas por terceiros.

Adotar um projeto social e político para a formação de leitores, investindo em uma dimensão crítica que não reduza os indivíduos a simples decodificadores e usuários textuais, pode trazer mais significado e valor à literatura na escola.

Ajudar os alunos a gerar e envolver perspectivas transculturais, contrastivas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro; ajudá-los a envolver-se com outras culturas e corpos através do tempo e do espaço; ajudá-los a problematizar as culturas e o conhecimento dos textos submetendo-os a um debate crítico; criar condições que permitam a compreensão de como e em cujos interesses as instituições sociais e os textos refletem ou distorcem a realidade social e natural, manipulam e posicionam leitores e escritores; desenvolver capacidades de auto-proteção contra o trabalho regulador, comercial, político e ideológico levado a cabo pelas novas tecnologias de escrita e de difusão da informação e do conhecimento; tornar-se membro ativo de comunidades práticas, desejavelmente mais do que consumidores, mais do que anônimos de um “grande público” relegado para a domesticação da condição humana.

Tais idéias não são somente minhas. A mim me pertence o percurso. Sou uma mediadora com um público certo. Uma audiência imposta, que se me dá como um desafio: seduza-nos com a sua bagagem, complete-se com as nossas impressões. Por conta dessas idéias, que por hora me orientam, registro algumas reflexões sobre minha passagem de leitora amadora para leitora operacional.

2

Memorial de leitora

“Sempre imaginei o paraíso como uma grande biblioteca.”
Jorge Luis Borges

2.1

A fonte

Minha melhor lembrança é um imenso corredor com pé direito altíssimo, escuro, que se encerrava em um móvel onde moravam livros. Esses moradores do primeiro ao último andar a me ignorar, e eu ali, no pilotis. Diante da indiferença, soltava a voz até que minha mãe chegasse. Ela me suspendia pelos braços e abria as portas de vidro cujas partes internas eram forradas por uma renda. Se antes eu os sabia ali, agora os teria. Minha mãe me perguntava, e com o indicador apontava a lombada de um livro qualquer, o qual era retirado do convívio silencioso de seus vizinhos. Voltava ao chão, agora acompanhada, e começava a minha récita, folheando aleatoriamente o objeto do meu desejo.

Morávamos em um apartamento onde livros, catálogos, revistas e cadernos brotavam. Nas estantes, nos armários, no chão, fazendo-os de pedestal para um vaso. Na cozinha, no banheiro, debaixo da cama. Meu pai, bibliófilo, adotava todos os que cruzassem seu caminho.

Em seu escritório, uma parede de livros, sempre a olhar um armário repleto de páginas impressas e manuscritas. Numa discreta porção da parede, o armário com os livros de minha irmã do meio. Só porque minha irmã mais velha, a dona do nosso quarto, tinha ocupado todas as prateleiras, inclusive a escrivaninha pé-de-palito, com os seus volumes de consulta: ela fazia o Clássico. Minha mãe não tinha escritório, mas seus livros se apoiavam em um móvel dentro de seu quarto. Os meus, completamente sem *status* – não conseguiam nem ficar de pé – , conviviam harmoniosamente com meus brinquedos no gavetão, embaixo do armário do escritório. Um dia, respeitando as hierarquias, eu teria livros que ficam eretos e eles dominariam todas as paredes de meu quarto.

Minha mãe estudava comigo; uma irmã me comprava cadernos de caligrafia, álbuns e figurinhas. A outra, que não trabalhava, me ensinava a fazer os parágrafos e a ler em voz alta sem gaguejar. Meu pai, sempre com livros debaixo do braço - livros para todas nós – era quem gostava de contar as histórias. Na verdade, ele contava piadas e recitava na hora do almoço, sabia o *Cantar de mio Cid* de *cuore* desde adolescente (minha avó também o sabia!). No carro, ele cantava. À noite, me contava histórias antes de dormir. Mas penso que o mais divertido eram as suas versões. As paródias de todas as músicas, as encenações das óperas e as fantásticas histórias, cujas protagonistas eram sempre muito parecidas comigo e viviam a minha rotina. Assim, fui Chapeuzinho, Alice, Cinderela, Rapunzel, sem que ele nunca me nomeasse como tal, mas eu tinha certeza que era todas. No tempo em que fui sua aluna no II Grau, comecei a colecionar suas narrativas cinematográficas e suas histórias de cadete.

Quando em férias escolares, viajávamos para o interior de Minas, onde nossa família aumentava com o encontro de avós, tias e primos. Era uma longa viagem pela estrada fora, cada porção de família em seu veículo, carros seguindo em comboio. Linha reta, subida curva, descidas rápidas e paradas. Em nosso carro, compartilhávamos frutas compradas pela estrada e muitas histórias, cada um contando a sua. Depois as versões livres de cada um. E os *outdoors* fincados na paisagem! Alguém começava a leitura e interrompia para que eu completasse com uma única palavra. Eu sempre acertava, incrível, achava que sabia ler. Minha mãe puxava a cantoria. Meu pai contava histórias da família e de filmes. Atualmente, quando me vejo encurralada em engarrafamentos, por instinto conto histórias, em capítulos, para a minha pequena, que se recusa a ler porque prefere ouvir as narrativas, ah, esses filhos que nascem sem manual...

Na época em que já conseguia ler sozinha, vivi um momento de frustração com os livros de leitura indicados pelo colégio. Não tinha a chance de comprá-los, pois eles estavam sempre em alguma prateleira dentro de casa, com o nome de alguém, sublinhados, anotados, com pétalas de rosa em seu interior. Minha mãe os encapava com papel pardo novo, colava um decalque e os envolvia no plástico transparente. Não adiantava o disfarce, eu sabia que os livros eram velhos, que sofrimento! Também contribuíram para minha infelicidade as histórias que eu já conhecia. Ria por antecipação, respondia prontamente aos questionários sem hesitação. Os colegas pediam à professora para não me deixar responder, e eu só

me lembrava da música triste do meu disquinho “O patinho feio”, que ouvia na vitrola *Belair*, de minha irmã mais velha, mil vezes sem cansar.

No dia da entrega do boletim, tirei nota máxima. A Irmã me parabenizou e disse-me que continuasse sempre assim. Quando choraminguei por não ter livros novos, ela me disse que os meus livros eram raros, que os guardasse com cuidado, pois eram muito valiosos. Por conta desse comentário, alguns estão comigo ainda: *Cazuza, O sítio do Picapau Amarelo, Os 12 trabalhos de Hércules, Pollyana...* Os outros, não resistiram à reforma ortográfica de 1971.

Ao sair da missa aos domingos, sempre parávamos à banca de jornal. Eu desejava imensamente que meu pai fosse jornalista e sempre insistia nessa questão. Para ele, jornais do Rio e de São Paulo. Para minha mãe, *Cláudia Cozinha, O Cruzeiro* ou *Manchete*. Para a mais velha, *Enciclopédia Bloch*. Para a do meio, *Realidade* e *Coquetel*. Para mim, *O pato Donald* e *Revista Recreio*. E fascículos de enciclopédias, foram tantos: *Enciclopédia Disney, Filhotes, Tecnirama, Brasil, nossa terra, nossa gente...*

Se houve alguém que soubesse do meu amor pelas revistas, além da família, esse era o jornalista. Um grande dia na minha memória foi quando ele transferiu sua banca para frente do prédio onde morávamos. Ele pediu à minha mãe para que eu fosse sua ajudante, e passamos o dia organizando as revistas. Queria que meu quarto fosse assim, revistas e livros forrando a parede, as bonecas na frente e a vitrola tocando sem parar.

O corredor que ligava os dois apartamentos na área de serviço do nosso edifício era aberto. Muitas árvores na casa secular vizinha e prédios longínquos. No centro do corredor, a escada que me levava às minhas amigas. Em uma coluna lateral, a lixeira, onde um dia encontrei uma pilha de histórias em quadrinhos de terror. Sentada no degrau, lia até ser chamada para o banho. No meu armário, abri para elas um espaço ao lado dos quadrinhos *A Série Sagrada - a vida dos santos*. Minha avó não gostou nem um pouco dessa heresia. Imaginei um combate inevitável, vampiros, lobisomens e zumbis atacando os santos, que não poderiam mais fazer milagres para ajudar à humanidade, os milagres agora seriam para a sua sobrevivência. Depois de um apelo desta natureza, só me restou levar Naiara, a filha do drácula, para infernizar a vida dos irmãos Metralha e do Gastão.

Lembro-me bem das revistas *Grande Hotel* – que alegravam o coração da cozinheira e de minhas irmãs. Provavelmente, se minhas irmãs lessem essas

memórias, negariam essa preferência. Mas como essas fotonovelas iam parar debaixo das camas, sempre abertas numa história já iniciada?

No prédio moravam muitas meninas da mesma idade, inclusive estudando na mesma escola. Quando chovia, não podíamos descer e ficávamos no corredor. Havia duas mais velhas, uma de nove, outra de onze, que se transformavam em professoras e nos davam aula. Assim surgiu a escolinha “O sossego da mamãe”, lugar de brincadeiras e de estudo sério. Por conta disso, resolvi que seria professora quando fosse mais velha. Só então descobri que minha casa era uma casa de professores...

Confesso que, anos depois, no tempo em que as bonecas eram cúmplices de meus amores, gostava muito mais de escrever no diário, registrar pormenorizadamente olhares e frases tímidas. Mais adiante, herdeira das bibliotecas de minhas irmãs – a mais velha se casara, a do meio só chegava à noite, trabalhando e estudando -, comecei a me interessar por livros não autorizados (que livros eram aqueles encapados?), que lia escondida no banheiro, na escada, no colégio. Naturalmente, fui presa em flagrante pela Irmã inspetora, tão envolvida em páginas *calientes*. Com um livro intitulado *O Folião*, de Ísis Valéria, passei por quatro etapas de recriminação até ser suspensa – prêmio para a minha felicidade clandestina. Inesquecível a fúria de meu pai, que, voltando comigo para casa, quase colidiu o carro quando lhe disse que já havia terminado *O último tango em Paris*. As bibliotecas de casa foram recicladas, digamos que esvaziadas, e os livros se mudaram para algum lugar longe da minha curiosidade.

Quando estava na graduação de Letras, hospedei-me na casa de uma amiga (que recém havia se mudado para São Paulo) com o intuito de participar de uma das Bienais Nestlé de Literatura. Em uma noite dionisíaca, eu, ela e sua mãe começamos a falar sobre os nossos poemas preferidos. Procurando um livro de Cummings na estante, encontrei *O Folião*. “Este livro faz parte da minha história”, disse com a voz embargada. Estava me revelando à sua própria autora, Ísis, que, achando muita graça da minha tragédia pessoal, me deu aquele exemplar autografado.

Se disser que lia com prazer os livros indicados na escola, vocês me dirão *mentirosa!* Então não digo. Eu era transgressora, lia só alguns, ou alguns capítulos de outros, os resumos das amigas... Meus professores mais queridos não eram os de Português, muito menos os de Literatura, cobertos de poeira. Sendo assim,

pode-se concluir que, minha primeira graduação, aos 17 anos, foi em... Matemática! Sim, eu amava as histórias de Malba Tahan, mas minha opção foi pela facilidade do raciocínio lógico, foi por não saber o que preferia ser nesta existência. Gostava de tudo, o que levava meu pai a concluir “quem gosta de *tudo* não gosta de *nada*”, assim iniciando a minha vida acadêmica.

A grande epifania se deu em uma aula de Análise Vetorial II. Meu mestre, com ares de cientista louco, preenchia o quadro com fórmulas, gráficos e depois recitava. A cada final de aula, um novo poema. Muitos eu conhecia; alguns, de Bandeira e Guilherme de Almeida, sabia-os inteiros. Começamos a fazer duetos. Professor Villaboim, percebendo meu entusiasmo, perguntou-me se conhecia Fernando Pessoa. *Um pouco*, respondi. Na aula seguinte, ele me entregou *O Eu profundo e os outros eus*, com um poema marcado, e pediu-me que treinasse a leitura para a próxima semana.

Li o poema todos os dias até chegar o grande momento.

Mar Portuguez

“Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão resaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abysmo deu,
Mas nelle é que espelhou o céu.”²

E deu bastante certo, falei a primeira estrofe, ele a segunda. Ao final da aula, fomos conversando pelo corredor, até sua sala. Ele me perguntou se estava feliz estudando Matemática. Disse que sim. Depois começou a perguntar pelas minhas leituras, e comecei a falar com um entusiasmo, que até eu mesma percebi...

²PESSOA, Fernando. "Mar Portuguez". In: **Mensagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 33.

Então voltei aos livros, descobri Fernando Pessoa e os heterônimos todos. Vários livros foram importantes para mim, cada um a seu tempo. Posso dizer que um livro que me marcou foi *Sidarta*, de Herman Hesse. Nunca mais o li. Penso que é melhor não quebrar seu encanto. Em viagem de feriado com várias amigas, tive catapora. Eu as ouvia chegar e sair, deitada com febre e dois livros por companhia (eram os únicos que havia naquela casa sem televisão): *A arte de amolar o boi*, livro sobre agropecuária, e *Sidarta*.

Sempre tive minhas idiossincrasias de leitora. Quando gosto muito de um livro, quando ele se aproxima do final, começo a economizar páginas. Cada vez vou lendo menos, para retardar o fim. Pois a fórmula que criei para ler Hesse foi relê-lo todos os dias mais cinco páginas. Eu, no meu trabalho de Sísifo, impotente e revoltada, de súbito me iluminei: "O sábio, o filósofo superava-os apenas num único e minúsculo pontinho, numa só coisinha de nada; a saber, a consciência que ele obtivera da unidade de toda a vida". (Hesse,1968:105)

Fui para as Letras, Português/Literaturas, embora não abandonasse os números. Já dava aulas de Matemática e Desenho Geométrico em uma escola. Começavam a se delinear as curvas do meu rio. Mas "quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor".

2.2

A corrente elétrica

"O progresso da ciência e da tecnologia se processa num ritmo tal que a instrução que hoje ministramos será insuficiente amanhã. A tarefa do futuro é a educação permanente ou, melhor ainda, a auto-educação permanente."
Bamberger

Na faculdade, queria ver todos os livros comentados em aula. Tinha até a "minha mesa" na biblioteca, onde passava o tempo completamente absorvida, copiando as frases mais belas, relendo-as para ver se ainda continuavam como vistas pela primeira vez. Aos poucos, os livros escrevinhados foram-se tornando mais e mais interessantes, a ponto de serem escolhidos na prateleira em detrimento dos novíssimos. Comecei a olhar diferente para os mais velhos. E descobri os sebos do Centro do Rio. Percorria os da Rua da Carioca, Sete de Setembro, Rio Branco, Miguel Couto, Marechal Floriano...

Mas o sebo preferido era o do seu Geraldo, na Ramalho Ortigão. A entrada para esse mundo imaginário começava pela subida, por uma escada estreita e espiralada, até o segundo andar. Os livros se alastravam pelo corredor, talvez a porta nunca se fechasse, talvez nem houvesse porta: só uma gruta e seu eremita. Seu Geraldo venerava livros. Seu Geraldo amava falar sobre livros. Seu Geraldo adorava conseguir os livros das minhas listas sempre renovadas. E ficávamos, eu no banquinho, ele sobre livros empilhados, a discutir literatura em meio a cigarros, cafezinhos e fatias de bolo de fubá. E comprava fiado, pois nem tinha eu uma conta bancária. Seu Geraldo foi o meu primeiro livreiro.

Creio que nesse momento comecei a constituir a minha biblioteca. Já que me tornava uma consumidora de fato, que ao menos fosse por uma boa causa. Pedia livros, somente livros de presente para minha família (até hoje distribuo listinhas entre minhas irmãs). Se cinema é a maior diversão, livro é o melhor presente.

Outro lugar incorporado às minhas manias foi o Real Gabinete Português de Leitura. Nem consigo me recordar quantas vezes fiquei por lá até ser avisada do encerramento do dia, “só a saideira, só a última poesia deste fim de tarde!”

Por dar aulas onde havia estudado, porém de Desenho Geométrico, sempre que tinha chance, conversava com minha outrora professora de Literatura, na sala dos professores. E não é que consegui um estágio? Na verdade, eventualmente a substituía, eu, professora de 7ª série, ensinando Literatura no II Grau, as diferentes formas poéticas foi o assunto da minha primeira aula oficial.

Comecei a trabalhar na Olac – Oficina Literária Afrânio Coutinho - ministrando cursos de sintaxe. Depois assumi, em colégio particular, uma 8ª série em Língua Portuguesa. Nesta época começava a publicação de um jornal sobre literatura e artes em geral, chamado *Verve*³, de alunos da PUC-Rio, que conheci na terceira Bienal do Livro. Dali tirava muitos textos contemporâneos e os aplicava em aula. Lembro-me até que alguns alunos começaram a comprá-lo nas bancas. Era bastante jovem, inexperiente e não gostava de ensinar gramática. Mas adorava encerrar as aulas com poemas. E contar histórias. Começar o ano contando sobre Sahriyar e Sahrazad tornou-se uma marca registrada.

³ VERVE, jornal de Literatura e Artes. RPL Editora (1986/1991).

Essa experiência durou um ano letivo, mas registro aqui algo muito curioso. Após as férias de julho, uma aluna apareceu na sala com um livro do parceiro de Raul Seixas, um certo Paulo Coelho, chamado *O alquimista*. Rapidamente houve adesões na sala. Comprei o livro, ainda em sua primeira edição, e tratei de lê-lo, não poderia perder a oportunidade de compartilhar com eles um texto tão contaminador. A história me era familiar, havia lido vários contos europeus na infância bem semelhantes. Achei que o texto não havia passado por uma revisão, tamanha quantidade de erros de concordância. O passatempo, na sala dos professores, era encontrar as incorreções idiomáticas em cada página. Sentei com a coordenadora de Português, que me sugeriu não investir muito na abordagem desse livro e, se achasse interessante, que explanasse um pouco sobre as características de um *best-seller*. Que enfatizasse a idéia de que nem todo enredo de ficção pode ser considerado literatura, que o livro estava vendendo devido a uma jogada de *marketing*, apostando que no ano seguinte ninguém mais falaria sobre *O Alquimista*. E Paulo Coelho (des)apareceria feito mágica ... Que ilusão!

A última década do milênio foi especial para mim. De tão intensa, terei cautela ao transformá-la em palavras escritas, para que não se aprisione em signos redutores e perca esta potência que lhe é própria.

Fui convidada a dar aulas de Literatura em uma escola⁴. Trabalharia com turmas de 5^a a 8^a séries. Passada a euforia, caí em estado de tensão: o que era ensinar Literatura no I Grau? Tinha que dar matéria?? Aula de Literatura era aula de leitura???

No dia da entrevista, tive uma reunião com a coordenadora de área, Marta de Senna, que havia criado o programa para esta escola. Fomos à biblioteca no último andar. Com destreza ela ia retirando alguns livros das prateleiras, eu doida por correr minhas mãos por aqueles teclados. Sentou-se, colocou alguns livros sobre a mesa e me iniciou nos mistérios “daquela” Literatura. Em 1970 ela havia começado a dar aulas ali, recém formada pela UFRJ. A diretora lhe deu passe livre para que criasse um diferencial de leitura para a escola, cujos alunos pertenciam à elite do Rio de Janeiro. Marta, então, foi adaptando o currículo que

⁴A escola acima referida chamava-se Externato de São Patrício, fundada em 1951, cujas atividades foram encerradas em 2002.

me apresentaria em instantes ao longo dos anos. Como a sua carga horária na UFRJ havia aumentado (ela já era professora universitária), ficaria somente me assessorando enquanto necessário. Pois, na 5ª série trabalharia com a estrutura da narrativa. Os livros poderiam ser os sugeridos pelos alunos e por mim, de preferência atuais, para que houvesse uma identificação por parte dos pequenos e um estímulo à leitura de fruição, afinal, havia uma tradição de leitores na escola. Nestas turmas também daria redação, para que pudesse avaliar a influência dos enredos e a assimilação da estrutura. Na 6ª série, estudaríamos a evolução do gênero narrativo através dos clássicos da literatura ocidental. Começaríamos na oralidade, com os épicos, atravessaríamos os séculos com as novas epopéias, as novelas de cavalaria, chegaríamos ao romance e iríamos até o fim do século XVIII. Os livros eram todos adaptações: *Ilíada*, *Odisséia*, *Os cavaleiros da Távola Redonda*, *Dom Quixote*, *Cyrano de Bergerac*, *Orgulho e Preconceito*, *Jane Eyre*. Na 7ª série, trabalharíamos o Romantismo, na Europa e no Brasil. Na 8ª série, voltaríamos aos clássicos, mas abordados tematicamente. *Medeia*, de Eurípedes; *Otelo*, de Shakespeare; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.

- E as avaliações? - queria eu saber, como todo professor-foca.

- Ah, as avaliações. Brinque, faça jogos, pergunte o que eles mais curtiram, o que menos curtiram, como eles gostariam que a história terminasse. Se a história se passasse nos dias de hoje, como seria o vestuário, o deslocamento, coisas assim. Use a sua criatividade.

Diante de minha expressão interrogativa, eternamente transparente, Marta me indicou a leitura de Bamberguer, *Como incentivar o hábito da leitura*. Devorei o livro duas vezes seguidas, fui engolida pelas incertezas e, com este figurino, fui ao encontro de minhas turmas.

Muito interessante este estímulo ao prazer e à imaginação. Todos os alunos tinham os livros, inclusive os filhos de funcionários, cujos livros eram patrocinados pela escola. Caso fossem esquecidos, bastava ir à biblioteca, que possuía bastantes exemplares de cada livro adotado, mais que suficientes para uma turma completa.

No primeiro ano segui ao pé das palavras as orientações. Depois, fui mudando a rota, descobri alguns atalhos, algumas picadas, e o programa ganhou

um perfume novo. Foram seis anos de prática recheados de delícias. Às vezes o doce desandava, mas o que é a nossa vida sem os desafios?

Na 5ª série tudo virava teatro. Assim se aprendia sobre personagens, conflitos, *flashback*. Eles liam em casa, nós líamos em sala. Eu contava uma, duas, três-quatro histórias. Sorteava (sim, era na base do sorteio, tamanha a profusão de dedos levantados!) alguns para ler o trecho mais cativante. E tinha o dia da poesia, adorávamos Cecília Meireles, Bartolomeu Campos de Queirós, Roseana Murray e outros tantos. O mural da sala completamente tomado de poesias e desenhos, fotos, novas capas para os livros. Eu & Sahrazad, Os meninos e a série *d'O pequeno vampiro*, de Angela Sommer-Bodenburg; as meninas e *De repente dá certo*, de Ruth Rocha. *Didó, o curandeiro*, de Sonia Hirsch, foi um livro que causou *frisson*, com direito à palestra e sessão de autógrafos. Muita concentração e língua de lado mordida na hora de produzir um texto. Mas a vedete era a redação coletiva, feita e refeita conforme a assimilação de novos elementos da narrativa. E na última prova do ano, essa produção era o texto principal a ser analisado na interpretação, com a assinatura da turma. Como se orgulhavam dessa autoria!

Certa feita, uma mãe sugeriu um livro muito simpático, o qual adotei: *O Ins nunca esteve tão alegre*, de Dau Bastos. Falava sobre um pai que apresentava sua nova namorada ao filho, e todas as tentativas para que eles se dessem bem. No dia de comentários e leitura de algumas partes, catarse coletiva: crianças aos berros, chorando, discutindo e se digladiando. Fiquei atônita e sem ação, corri até a coordenadora, que foi à diretora, que só depois de muito empenho conseguiu acalmar a turma. Quase a totalidade era de filhos de pais separados. E eu, que tive meus pais juntos por toda a vida, que não convivia com famílias com essa configuração, deparei-me com o imprevisto. Uma vez deflagrada a rebelião, a saída foi convidar uma psicóloga infantil para conversar com os pequenos.

Quando chegavam à 6ª série, inseria-os em outro universo. Daquele momento em diante, eles se tornariam iniciados. Eles iriam conhecer as histórias mais antigas do mundo ocidental, histórias que conseguiram chegar aos dias de hoje porque os homens sempre gostaram de contar histórias. A escrita só viria depois, e as histórias contadas seriam escritas, e novas histórias escritas surgiriam para serem contadas, ou lidas. Também conheceriam algumas das histórias mais famosas de todos os tempos.

O primeiro dever de casa: “contar, nas próximas aulas, uma história que alguém lhe contou, mas que você nunca leu.” Entre contos de fadas e lendas indígenas, as atualizações predominantes eram dos textos de assombração. Líamos também contos compilados por Câmara Cascudo e histórias de Rogério Andrade Barbosa. Depois deste primeiro encontro com a oralidade, eu lhes contava histórias da Mitologia grega, para depois adentrar nos poemas homéricos. Para eles, Zeus era um “Ricardão”. E “Páris era uma mosca morta”, como foi escrito em prova por um aluno. Os garotos gostavam mais da *Ilíada*, mas ficavam divididos entre Aquiles, Ulisses e Heitor. As garotas preferiam a *Odisséia*, por conta das sereias e de Penélope, que não se cansava de pentear os cabelos (Professora! Ela tinha os cabelos compridos? Ela usava pente ou escova?).

Neste momento íamos muito ao teatro e ao cinema, além de assistirmos a vídeos na escola. O filme *Coração Valente*, de Mel Gibson, rendeu muitas comparações com as epopéias. O vídeo *Excalibur* era o preferido. Nunca conseguimos ver uma boa montagem do cavaleiro da triste figura. Mas a expressão de incredulidade quando lhes mostrava o volume de *O nome da rosa*, de Umberto Eco, principalmente as páginas em latim, repetia-se ano após ano. Contava-lhes sobre a colcha de retalhos que era essa obra, sobre as referências a Aristóteles e o livro da comédia, Sherlock Holmes, 007, Borges. A partir dessa revelação, alugavam o filme na locadora e viravam comentaristas em casa, mostrando os conhecimentos adquiridos aos seus interlocutores. A maior empolgação era descobrir citações, queriam descobrir referências em tudo.

Arrisquei um livro muito bem resenhado pela Revista Escola, *O assassinato do conto policial*, de Paulo Rangel. Uma história sobre um assassinato, que envolvia um foca, estratégias de *marketing*, zarabanas e curare - um veneno indígena - entre outros elementos estimulantes. Converteu-se em uma peça divertidíssima, ganhou o palco sob direção da professora de teatro. A descoberta da zarabatana virou uma febre na escola. De repente, em todas as séries, alunos retiravam a carga da caneta Bic e sopravam micro-cones de papel pontiagudíssimos, espetando todos os possíveis alvos vivos...

Na 7ª série discutíamos como o livro havia se tornado um objeto de consumo e como o hábito da leitura fora criado através dos folhetins. Lia com eles *7 de Allan Poe*, selecionados e reescritos por Clarice Lispector. *O morro dos ventos uivantes*, de Emile Brontë, era a escolha das mocinhas; *O conde de Monte*

Cristo se alternava com *O máscara de ferro, de Dumas*, na opção dos rapazes. Mas Alencar nunca emplacou. Fazia uma leitura dramatizada de *Iracema*, mas eles me diziam “ridículo, professora!” Tentei *Lucíola, Senhora, Cinco Minutos e A Viuvinha*, mas não encontrava mais o deleite nos comentários em aula. Parti então para o teatro de Martins Pena e aí encontrei adesão. *O noviço e Judas em sábado de aleluia* era leituras que agradavam. E lemos outros dramas, como *Aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza; *O despertar da primavera*, de Frank Wedekind. Percebia que amadureciam e se tornavam leitores críticos. Abria para leituras extracurriculares e, quem quisesse, poderia agendar comigo um tempo vago para conversar sobre a leitura feita e conseguir uma pontuação, dada muito mais pela iniciativa do que pelo trabalho escrito e a apresentação oral.

À época da Olac, comecei a me interessar por narrativas cinematográficas. Fiz, paralelamente às aulas dadas, cursos de roteiro e câmera e edição em vídeo. E treinava com os alunos. Começamos a fazer adaptações e gravávamos em VHS as nossas produções. Foram clips, comerciais, mini-novelas, documentários e telejornais. E choveram reclamações na coordenação sobre a nova mania dos jovens: gravar um capítulo de novela, ficar pausando e rebobinando incessantemente o videocassete para conseguir escrever o roteiro pedido. “O aparelho lá de casa já quebrou!!!”

Em setembro havia a Mostra Cultural. O tema era livre. Os alunos se organizavam em grupos, escolhiam o assunto que desejavam abordar e preparavam uma apresentação para a comunidade. Os professores, no dia da mostra, deveriam percorrer a escola, com o programa na mão, prestigiando principalmente os trabalhos que abarcavam a sua disciplina. Confesso que sempre me senti envaidecida pela quantidade de trabalhos que contemplavam a literatura e correlatos. As “histórias da mitologia”, “a poesia através do tempo”, “*blockbusters & best-sellers*”, contação de histórias, documentário sobre “As artes do livro”, feito por alunas da 7ª série no CCBB, histórias que foram adaptadas para o cinema, a presença de repentistas, contratados por um pai para ilustrar o trabalho feito pelo grupo de seu filho...

Só tive uma única turma de 8ª série, logo no primeiro ano nessa escola, pois dava aulas em outro colégio e não consegui conciliar os horários. Mantive as leituras do programa, as quais achava fascinantes. A temática central era o ciúme. Às vezes, as aulas eram conduzidas pelos alunos, que se posicionavam muito bem

e eram extremamente questionadores a respeito da natureza humana. Era visível o processo de emancipação dessa turma, cujo campo de percepção era cada vez mais amplo. Marta de Senna foi sua grande provocadora. Desejei ser, um dia, uma professora com tamanha capacidade.

Deixei esse emprego para me dedicar às narrativas imagéticas. Precisava me familiarizar com outros suportes. Fiquei quatro anos estudando cinema e vídeo, mas continuei leitora de livros e agora de textos virtuais.

2.3

O curto-circuito

Retornei no início do novo milênio às aulas de literatura, em uma escola particular, no ensino médio.

Impacto. Livro didático obrigatório. Alunos não levam o material para a aula. Também não o têm, só os mais aplicados e grande parte dos mais humildes, filhos de funcionários⁵. É preciso seguir o programa, prepará-los para o Enem e o vestibular. Devo treiná-los para as pegadinhas das questões objetivas, fazer uma revisão de estilos de época, apresentar dados biográficos de autores e principais obras. Listar todos os livros que serão “cobrados” durante o ano, pois os pais compram o material escolar no início do ano letivo e parcelam o pagamento. Precisamos de resultados. Encerrando, a cereja do bolo: “Professora, você é muito legal, mas a sua matéria é muito chata. E quase nem cai no vestibular.” Ponho a mão no timo e me pergunto: nós, professores de literatura, subsistiremos a isto?

Preciso do emprego, vou iniciar-me nesta aventura. Sinto-me insegura e despreparada, abraço-me ao livro didático como uma salvação. O conteúdo programático é, em suma, a história da Literatura no Brasil. Preparo as aulas com antecedência, acho confusas as questões de múltipla escolha. Não consigo me aculturar.

Esse foi, para mim, um momento de retomada. Novas leituras me chamavam, e nesse mergulho no mundo da escrita, confirmei que, se quisesse ensinar de fato, deveria aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida.

⁵A questão dos estudantes provenientes de classes sociais desprivilegiadas e/ou de baixa escolaridade, que se inserem no universo das escolas particulares, devido ao salário indireto de familiares que trabalham no ambiente escolar, merece um estudo mais detalhado.

Mesmo porque quem ensina, precisa primeiro aprender para depois ensinar. Não desejava ensinar o que não sabia, ser uma pseudoprofessora. Queria preparar as minhas aulas com autonomia, a partir das minhas leituras e minhas sínteses. Não ser apenas coadjuvante de um processo de ensino do qual me sentia a disparadora. Nada de livros didáticos. Era a favor de interações com os alunos mais autênticas, menos artificiais.

Repassar aos alunos o conhecimento adquirido e vê-los repetirem mecanicamente a minha síntese na prova me desanimava. Sabia que essa aprendizagem não seria duradoura e significativa. Já havia lido Paulo Freire e suas críticas ao “ensino bancário”. Mas uma pergunta me assombrava: como planejar uma aula e ser bem sucedida junto aos alunos? Que saudades do tempo em que trabalhava com a imaginação no lugar do manual que me induzia ao erro. Algumas vezes, fui interpelada por alunos que comparavam as suas provas e me diziam que eu havia considerado certas respostas diferentes para a mesma questão. Alunos condicionados pelo livro didático, que partiam da premissa de que todos deveriam necessariamente chegar à mesma única interpretação.

Devido a uma comunidade de relacionamentos na rede, *Orkut*, reencontrei centenas de ex-alunos, aqueles que aprenderam a ler de maneira lúdica. Alguns, virtualmente, muitos presencialmente. Marcamos um dia num restaurante. Éramos 32 pessoas. Incrivelmente, eu me recordava de todos. De forma surpreendente, eles começaram a falar sobre nossas aulas. E lembravam-se dos livros, das leituras, das redações coletivas, dos teatros, das idas ao cinema. Imitavam as vozes de um e outro, faziam-me revelações antes inconfessáveis, julgavam-se especiais pelo seu repertório. Sem esse encontro, não poderia ter escrito estas páginas. Somos todos co-autores dessas memórias. Em fidelidade a essas pessoas que atravessaram o meu rio, desejei abandonar a minha posição de leitora amadora e tornar-me uma leitora profissional.

Tornei-me a minha maior crítica. A cada início de ano, renovavam-se minhas estratégias. Meu primeiro desafio foi aprender e ensinar a “ler” criticamente o mundo contemporâneo. O número de fontes e o volume de informações expandiram-se exponencialmente. Difícil se torna acompanhar as rápidas transformações que ocorrem e a explosão de informações difundidas não somente pela escrita e seus diferentes suportes, mas e principalmente pela rede. Não há como a escola – ou um professor específico - conseguir acompanhar essa

avalanche. É necessário encontrar outra postura de ensino, outra visão de leitura, que permita a seleção daquilo que é relevante e digno de ser utilizado em novas sínteses do conhecimento. Refiro-me a uma mudança de mentalidade, e não apenas de metodologia.

Essa certeza sobre a necessidade de transgredir a norma vigente me levou de volta à academia. Desejei, mais do que nunca, fazer parte de uma orquestra, onde os mais experientes compartilhassem as suas vivências.

3

Descobertas

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

João Guimarães Rosa

3.1

Uma questão complicada

A questão que ora apresento é um verdadeiro exercício de revisão de conceitos sobre crítica literária. Indivíduos com algum grau de especialização estão mais preparados para darem conta dos aspectos específicos das alternativas abaixo. O professor, que deve comentar item por item em vez de ir diretamente à resposta mais adequada, levará mais de uma aula para chegar ao resultado obtido, através de uma estratégia de comparação.

As ilusões da Literatura

Mario Vargas Llosa

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair de seu lugar nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração.

A ficção é compensação e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara o quão míngua e inconsistente é a vida real quanto retornar a ela, depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida – a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos.

(*Folha de S. Paulo*, 14.8.1995, transcrito de *El País*).

(COC/Ribeirão Preto – 2000) Assinale a alternativa que contém um conceito sobre literatura que **NÃO** combina com o que diz o texto acima.

- Literatura é criação de uma supra-realidade com os dados profundos e singulares da intuição do artista.
- Literatura é a arte da palavra e existe para provocar o deleite e ampliar a visão de mundo do leitor.

- c) Literatura é a expressão artística dos conteúdos da ficção ou imaginação por meio da palavra escrita.
- d) Grande Literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível.
- e) Ciência e Literatura têm o mesmo objeto de estudo, o mesmo método e servem aos mesmos fins da vida humana.

A história da crítica literária (cf. Aguiar e Silva, 1983) dos últimos dois séculos vem demonstrando que podemos considerar a existência de tantas leituras conceituais quanto os movimentos teóricos que sobre esse problema foram se debruçando. A complexidade do conceito de literatura, mais do que a tentativa de tentar defini-lo, serve para compreendermos que os produtos derivados do uso de cada uma dessas modalidades são metodologicamente e ideologicamente determinados.

Vamos analisar cada uma das possibilidades.

- a) Literatura é criação de uma supra-realidade com os dados profundos e singulares da intuição do artista.

Esta alternativa é uma citação proferida por Croce, (*apud* Amora, 1971:24) e define literatura como um produto elaborado por um tipo especial de pessoa – o artista –, que utiliza sua intuição para inventar uma realidade ficcional. Essa definição é bastante usual, recortando de todos os tipos de texto existentes, os ficcionais, aqueles em que se constrói um mundo imaginário em que tomam parte um narrador, alguns personagens, uns tantos acontecimentos não históricos. É fácil ao leitor reconhecer que está diante de um texto ficcional quando ele principia desta forma:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é: se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. (Assis, 1998:18)

Defuntos não escrevem livros, portanto esse deve ser o início de uma narrativa ficcional, na qual alguém inventou que morria para, desse ponto de vista especial, contar sua história. O “eu” que fala não tem relação direta como autor nem com nenhuma pessoa real, com ID e CPF, pois é também uma invenção,

sendo capaz de tomar atitudes que o autor do texto jamais tomaria, acreditar em coisas nas quais ele nunca acreditaria. Para um seguidor da doutrina espírita, entretanto, o exemplo não define bem o que é ficcional, pois pode tratar-se de uma psicografia, a qual consiste na comunicação discursiva escrita de um espírito através de um médium. Desse ponto de vista, o sentido que se atribui às idéias expressas no texto muda profundamente.

O parágrafo citado acima é a abertura de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, escrito por Machado de Assis, publicado em 1881. O livro é tido como um dos grandes romances brasileiros e, portanto, como um texto ficcional. A citação, entretanto, não está completa. Machado acrescenta uma frase final a este parágrafo: “Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.” (*idem*)

A frase é provocadora, pois coloca um dos livros sagrados em pé de igualdade com uma obra ficcional: a única diferença é por onde uma começa e a outra termina. Pode parecer provocação, mas a definição fornecida nesta alternativa da prova de vestibular permite que se considere como literatura boa parte dos textos religiosos, pois eles também criam uma “supra-realidade” (vida após a morte) a partir da intuição – inspiração divina – de um escritor especial.

A definição oferecida pela opção *a* tem dupla desvantagem, pois não apenas inclui obras que normalmente não são incluídas entre os textos literários (como os livros religiosos), mas também exclui produções que se costuma tomar como literárias. Instituído como critério definidor a ficcionalidade, forçosamente ficarão de fora todos os poemas de amor, compostos por poetas realmente apaixonados. Embora pareça errada esta alternativa, examinaremos as demais.

b) Literatura é a arte da palavra e existe para provocar o deleite e ampliar a visão de mundo do leitor.

Esta alternativa enfatiza um aspecto formal: um manejo especial da linguagem, transformando-a em arte, é o que define a literatura. A literariedade estaria no modo especial de utilizar a linguagem, que se diferenciaria da maneira de empregá-la em outras situações. Isso se percebe facilmente quando se lê:

“Lua
morta

Rua
torta

Tua
Porta”⁶

É possível perceber a linguagem tratada de forma especial no poema “Serenata Sintética”, publicado pela primeira vez no livro *Um dia depois do outro*, de Cassiano

Ricardo, em 1947. O poeta tomava a linguagem como elemento central da poesia, tanto que, em seu livro *Algumas reflexões sobre poética de vanguarda*, define o poema como sendo “uma redução valorizada da linguagem”.

E isso é feito no poema, reduzindo cada verso a uma sílaba métrica, ao mesmo tempo que carrega nas assonâncias, repetindo enfaticamente os mesmos sons. O poeta reafirma que rima, métrica e ritmo são elementos essenciais da poesia, utilizando esses elementos tradicionais para fazer um poema pouco convencional, em que apenas três elementos espaciais (lua, rua e porta), dois adjetivos (morta e torta) e um pronome (tua) são suficientes para criar a atmosfera de uma situação amorosa. É possível até pensar que o ritmo unitário (uma sílaba tônica por verso) mimetiza os passos do amante, enquanto a disposição gráfica (uma estrofe para cada lado) trás para o poema o desenho do percurso feito pelo eu lírico. Ou o desenho da rua. Cabe ao leitor imaginar a situação: teria havido um encontro amoroso, na porta da casa, numa noite sem lua? Teria ficado o amante, solitário, olhando para a porta da casa da amada, tendo apenas por companhia uma lua morta?

Além de definir literariedade como um uso especial da linguagem, esta alternativa estabelece uma função para a literatura: agradar o leitor e fazer que ele tenha uma compreensão profunda do mundo. É possível que o leitor se deleite com as repetições sonoras e com o ritmo de “Serenata Sintética”, mas provavelmente a leitura desse poema não alterará a maneira como ele age e como entende o mundo. Pode ser até que um leitor ache o poema ruim e não se

⁶RICARDO, Cassiano. *Algumas reflexões sobre poética de vanguarda*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

modifique absolutamente devido ao contato com ele, pois a qualidade estética precisa ser reconhecida pelo leitor.

Desta forma, a definição de literatura como arte da palavra visando ao deleite e ao aprimoramento do leitor não seria correta, pois nem sempre as pessoas sentem prazer ao ler um poema e nem sempre a literatura as modifica.

A definição que identifica literatura como um uso especial da linguagem também não é garantia que o texto seja literário. Observemos o texto abaixo.

Amigo disfarçado, inimigo dobrado.

A frase, anônima, escrita em um pára-choque de caminhão, contém uma rima interna (disfarçado/dobrado). Os dois segmentos têm o mesmo ritmo e a mesma estrutura (substantivo + adjetivo). A semelhança estrutural acentua a dessemelhança semântica, pois a expressão se organiza em torno de uma antítese. A frase pode atrair um leitor não apenas pelos jogos lingüísticos, mas pela possibilidade de se ver ali um ensinamento ou aviso sobre os falsos amigos. Percebemos aqui o uso artístico da palavra para provocar prazer no leitor e para ampliar sua visão do mundo. Mas esse texto não é considerado um texto literário! Desta forma, esta opção é incorreta. Mas continuemos o exame das asserções.

c) Literatura é a expressão artística dos conteúdos da ficção ou imaginação por meio da palavra escrita.

Essa definição enfatiza, mais uma vez, a linguagem e a estrutura do texto. A expressão artística seria aquela em que há relações fortes (seja de reforço ou de contraste) entre som e sentido, entre organização do texto e tema apresentado.

A novidade nessa definição fica por conta da exigência de que um texto literário seja registrado “por meio da palavra escrita”. Parece ignorar a voz, que constituiu o suporte por excelência da poesia quando de suas primeiras manifestações, cujo narrador, na condição de guardião da memória, exercia sua tarefa na condição de poeta e aparecia em condição que superava a autoria dos poemas. Epopéias como *Ilíada* e *Odisséia* são resultado da compilação de vários poemas épicos que narravam os feitos da guerra de Tróia e o regresso dos guerreiros aos seus lares. Algumas dessas narrativas em verso foram reunidas e

fixadas por escrito a partir do século VI a.C. Naturalmente, havia diversas versões escritas, assim como havia vários poemas correndo de boca em boca. Por isso, os especialistas percebem, nos textos, uma mistura de dialetos de distintas épocas.

Mesmo em sua forma escrita, os poemas conservam muitas características orais, como as repetições e as fórmulas. Ulisses, na *Odisséia*, é sempre tratado pelo narrador como o “astuto Ulisses”; nos inúmeros banquetes que ocorrem durante a narrativa, o vinho é invariavelmente “doce como o hidromel”. São fórmulas fixas que facilitam a obtenção do número correto de sílabas no verso, característica essencial que auxilia na memorização de centenas de versos metrificados e rimados. Algumas vezes são repetidos versos inteiros, ou grupo de versos, de modo que garanta o fluxo da narrativa sem interrupção.

Apesar de terem tido origem e transmissão marcada pela oralidade, pois nem sabemos ao certo se Homero, de fato, existiu, esses textos são considerados como o marco da literatura ocidental.

Agora, vejamos o caso de versos como estes, compostos pelos cantadores Firmino Teixeira do Amaral, o Cego Aderaldo, e Zé Pretinho, numa peleja ocorrida no início do século XX.

“[...]”

P. - Eu vou mudar de toada,
Pra uma que mete medo —
Nunca encontrei cantador
Que desmanchasse este enredo:
É um dedo, é um dado, é um dia,
É um dia, é um dado, é um dedo!

C.— Zé Preto, esse teu enredo
Te serve de zombaria!
Tu hoje cegas de raiva
E o Diabo será teu guia —
É um dia, é um dedo, é um dado,
É um dado, é um dedo, é um dia!

P. — Cego, respondeste bem,
Como quem fosse estudado!
Eu também, da minha parte,
Canto versos aprumado —
É um dado, é um dia, é um dedo,
É um dedo, é um dia, é um dado!”⁷

⁷AMARAL, Firmino Teixeira do. (Cego Aderaldo). **A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho**. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/dezembro/cn41200c.html>. Acesso em 15/06/2006.

Esses versos mostram que os poetas populares fazem um uso especial, não apenas porque compõem versos rimados e metrificados, mas também por acrescentarem uma dificuldade lingüística à contenda, tomando por mote um trava-língua: um dia, um dado, um dedo, dificultando a pronúncia, sem tropeços.

Os autores tornaram a composição ainda mais complexa, exigindo que o último verso invertesse a ordem dos termos do anterior (dedo – dado – dia / dia – dado – dedo) e alterando a ordem dos termos a cada estrofe, forçando, conseqüentemente, uma mudança da rima. A primeira estrofe tem rimas em *edo*, pois o último verso termina em *dedo*; a segunda, em *ia*, já que o último verso termina em *dia*; e a terceira, em *ado*, devido à terminação em *dado*.

Segundo as definições mais usuais, esse uso especial da linguagem deveria ser suficiente para incluir os desafios entre os textos literários, mas a maior parte dos especialistas discorda dessa idéia, excluindo os poemas orais e populares do conjunto de textos literários. Portanto, esta alternativa também é incorreta.

d) Grande Literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível.

Lembra Ezra Pound, poeta, teórico e crítico de literatura norte-americano em seu *ABC da Literatura*, (1972) a significativa frase do poeta inglês Basil Buting, seu contemporâneo. Essa citação no item *d* insiste na forma peculiar como a linguagem é usada nos textos literários e na relação especial que ela estabelece com o significado. A informação acrescentada fica por conta da adjetivação: *Grande Literatura*.

Por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por certos autores do conjunto de textos em circulação. Os critérios de seleção, segundo boa parte dos críticos, é a literariedade imanente aos textos, ou seja, afirma-se que os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, sem qualquer relação com questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publica, só para exemplificar.

Entretanto, na maior parte das vezes, não são critérios lingüísticos, textuais ou estéticos que norteiam essa seleção de escritos e autores. Dois textos podem

fazer um uso semelhante da linguagem, podem contar histórias parecidas e, mesmo assim, somente um deles pode ser considerado literário.

Crítérios de “valor” falam muito mais sobre posições políticas e sociais do que sobre os textos propriamente ditos. Produções oitocentistas femininas não eram valorizadas, pois a mulher era considerada um ser inferior. Assim como os negros. E quem não tivesse prestígio social.

Não é possível garantir a seleção dos textos literários apenas pela definição de gêneros (poesia, prosa de ficção, teatro etc.). O romance é um gênero literário, mas nem todo romance é considerado literatura. A rima é um procedimento literário, mas nem todo texto que rima é considerado literário. A assonância é uma figura literária, mas nem toda repetição sonora caracteriza um procedimento literário.

Assim, para amenizar esta tensão, recorre-se à adjetivação do substantivo literatura, criando-se o conceito de *Grande Literatura* ou de *Alta Literatura* ou de *Literatura Erudita* – sempre com maiúsculas – para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses reservam-se outras expressões, também adjetivadas: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal...

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada literária pelas chamadas instâncias de legitimação. Essas instâncias são várias: a universidade, a crítica, a Academia de Letras, entre outras.

Uma obra literária é um objeto social muito específico. Para que ela exista, é necessário que seja escrita e que haja um público leitor, e que esse encontro se dê em forma de interação estética. Entre estes dois interlocutores, várias instâncias se interpõem: editor, distribuidor e livreiro são três delas. Essas instâncias são os canais competentes aos quais cumpre apontar e atestar a literariedade dos textos em circulação. Esses canais competentes – instituições, eventos, publicações, titulações - estabelecem e fixam o valor ou a natureza artística e literária de uma obra. Fazem parte desses setores especializados, responsáveis pela literarização maior ou menor de um ou outro texto, os intelectuais, os professores, a crítica, o *merchandising* de editoras de prestígio, os cursos de letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas...

A qualidade literária atribuída a um livro depende da quantidade de atenção que lhe é dedicada pelas instituições literárias. Quanto maior a diversidade de opiniões, quanto maior a legitimidade (autoridade) dos críticos que as proferem e quanto maior a reputação das editoras onde elas são publicadas, maior o valor literário de uma obra e de um escritor. Logo, a atribuição de valor literário é socialmente determinada; está dependente de fatores sociais. E, sendo assim, na valorização de um livro o que é decisivo é o número de discursos críticos e não, como geralmente se assume, as suas supostas qualidades intrínsecas. Como os críticos não conseguem provar as qualidades da obra literária (as suas afirmações têm por base afirmações normativas e valorativas que não são susceptíveis de verificação nem de falsificação, ou seja, não são empiricamente testáveis), é tudo uma questão de crença. Trata-se de convencer os leitores em geral (bem como os outros críticos e os escritores) de que uma obra é literatura (boa, muito boa, excelente) e, portanto, merecedora de atenção.

A escola avalia quais são os clássicos. Saber qual o lugar social de onde vêm e como se formulam certos conceitos de literatura torna nossa opinião mais rigorosa e nossos argumentos mais fortes. Permite-nos discernir os recursos retóricos e ideológicos em que se fundam os conceitos oficiais de literatura e nos ajuda a transgredir o dogma.

Certos grupos sociais vêm há séculos definindo e avaliando os textos considerados literatura, começando pela seleção, dentre o conjunto de objetos impressos, daqueles aos quais vão dedicar sua reflexão. Nesse esforço contínuo de definição retomam-se, rebatem-se e prolongam-se definições anteriores.

O termo clássico surgiu derivado do adjetivo latino *classicus*, que indicava o cidadão pertencente às classes mais elevadas de Roma. No século II d.C. Aulo Gêlio, gramático e crítico latino, utilizou-o para designar o escritor que por suas qualidades literárias poderia ser considerado modelo em seu ofício: *Classicus scriptor, non proletarius*.

Durante o Renascimento, o termo clássico reapareceria, seja em textos latinos, seja nas línguas vernáculas, referindo-se tanto a autores greco-latinos quanto a autores modernos da própria época, considerados modelos de linguagem literária na língua vernácula. No século XVIII - o termo se estenderia aos autores que aceitavam os cânones da retórica greco-latina: ordem - clareza - medida - equilíbrio - decoro - harmonia e bom gosto.

Tornou-se, pois, a base de uma estética essencialmente normativa. Assim, clássico indicando modelo exemplar cristalizou-se como tradição, como cânone gramatical e semântico, como relicário do idioma e como um conjunto de regras imutáveis, isto é, universais e a-históricas. No plano da mensagem, o que valia para caracterizar um clássico era a sua dimensão edificante, seus componentes morais e a sua capacidade de apresentar as paixões humanas de forma decorosa.

No século XIX, a grande rebelião romântica começou a destruir a rigidez conservadora que envolvia a idéia de uma obra clássica. Victor Hugo transgrediu as regras, abrindo um caminho mais liberto para a criação literária. Contudo, foram as vanguardas das primeiras décadas do século XX - especialmente Futurismo e Dadaísmo - que levaram a ruptura com o classicismo às últimas conseqüências, propondo, a exemplo de Marinetti, a destruição de bibliotecas, museus e tudo aquilo que representasse o "peso vetusto da tradição".

No plano do senso comum, clássico hoje indica uma obra artística superior, definitiva e que, por seus vários elementos estético-ideológicos, aproxima-se daquilo que chamaríamos de perfeição. Porém essa obra não tem mais o sentido normativo que possuía no passado, já que sua beleza lhe é irreduzivelmente própria. Nas escolas brasileiras, a reverência exagerada aos clássicos - sobretudo aos da Antigüidade - chegou até a década de 1960. Mas as sucessivas mudanças culturais, ocorridas no Ocidente, desse momento em diante, quebraram toda e qualquer idéia de obra modelar e instauraram um conceito mais amplo e flexível do que seria um clássico. Desta forma ainda não é possível precisar o que seja a "Grande Literatura". Resposta incorreta.

e) Ciência e Literatura têm o mesmo objeto de estudo, o mesmo método e servem aos mesmos fins da vida humana.

Ciência e Literatura pertencem à mesma busca imaginativa humana, embora ligadas a domínios diferentes de conhecimento e valor. A visão poética cresce da intuição criativa e da experiência humana singular. A Ciência gira em torno do fazer concreto, da construção de imagens comuns, da experiência compartilhada e da edificação do conhecimento coletivo sobre o mundo circundante. Tem como vínculo restritivo, ao contrário da Literatura, o representar adequadamente o comportamento material. As aproximações entre Ciência e

Literatura revelam-se, no entanto, muito ricas, se olhadas dentro de um mesmo sentimento do mundo. A criatividade e a imaginação são o húmus comum de que se nutrem. Na origem desses dois movimentos, as incertezas de uma realidade complexa que demanda várias faces que podem transformar-se em versos, em pensamentos ou ser representadas por formas matemáticas.

A Literatura, como toda arte, é um modo de conhecer, experimentar e fruir o mundo que se distingue do da ciência ao se ocupar de uma criatividade voltada para dentro e não para fora, mais concentrada no próprio processo criativo. Uma forma de conhecimento indispensável e que não pode ser substituída pela ciência já que a ciência se ocupa dos fatos e das leis aplicáveis, excluindo as exceções que não seguem a regra geral. O texto científico prima pela objetividade, pela concisão e pela precisão. Essas qualidades, paradoxalmente, podem ajudar na construção do texto literário. A escrita de um texto ficcional não necessariamente rejeita essas qualidades que caracterizam o texto científico.

A análise do comportamento de sistemas não lineares trouxe, nas últimas décadas, elementos renovados de reflexão sobre uma questão fundamental na Filosofia e nas ciências: o papel do acaso e da necessidade no quadro conceitual construído pelo homem em sua tentativa de entender e de prever o comportamento da natureza. Com o caos determinístico ressurgiu o debate sobre o determinismo, o livre arbítrio, o significado das leis da natureza e capacidade humana de prever eventos futuros. As estruturas multifacetadas e rugosas emanadas da natureza e provenientes também dos estudos do caos conduziram à criação de novas geometrias, como a dos fractais. A ordem pode emanar da desordem e vice-versa. E ambas como categorias instáveis e contextuais. A eficácia da Ciência a tornou assunto de questionamento filosófico. A filosofia da ciência busca entender a natureza, a justificação do conhecimento científico e suas implicações éticas. Tem sido difícil fornecer uma explicação do método científico que possa servir para distinguir a ciência da não-ciência.

Ao se estudar sistemas constituídos de muitos elementos, verificou-se que podem apresentar novas propriedades, as *propriedades emergentes*, não contidas na escala inferior. Ou seja, o todo é mais do que as partes, seu funcionamento não está contido inteiramente na análise de suas partes isoladas.⁸ O termo

⁸Pode-se vislumbrar aqui a idéia de complexidade defendida por Edgar Morin em *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, 2000.

sistemas complexos passou a ser utilizado para designar estruturas constituídas de muitos elementos que interagem de forma não linear e que podem apresentar propriedades adaptativas; existe neles a possibilidade do aparecimento de situações de auto-organização, com a emergência de comportamentos coletivos novos. Exemplos de estruturas que poderiam ser melhor descritas por esses sistemas são a vida e o próprio pensamento, cuja razão e constituição já povoavam a imaginação e aguçavam a lógica dos poetas há muito tempo. Augusto dos Anjos passeava tranqüilo por entre esta universal complexidade:

“A universal complexidade é que Ela
Compreende. E se, por vezes, se divide,
Mesmo ainda assim, seu todo não reside
No quociente isolado da parcela!”⁹

A literatura pode até circunscrever a ciência, mas elas possuem estatutos diferentes. Resposta incorreta.

Esta é uma questão de vestibular que atinge um alto índice de acertos, pois o gabarito oficial dá-nos como resposta a opção *e*, facilmente percebida como a solução por alunos com um conhecimento bastante superficial sobre o que é literatura. Mas nós, leitores mais experientes, com alguns conhecimentos teóricos, percebemos as incongruências de cada item e nos questionamos se, de fato, esses são os saberes que devem ser partilhados em sala de aula com os alunos.

3.2

Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais

“(…) quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.”
Italo Calvino

⁹ANJOS, Augusto dos. “As cismas do destino”. In: **Obra Completa**. Org. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

A profissionalização da leitura literária, em consequência do grande desenvolvimento das universidades e, em particular, dos cursos de letras, ao longo dos séculos XIX e XX, originou um vasto *corpus* de textos sobre a literatura, de natureza muito variada. Porém, essas leituras literárias especializadas só podem ser reconhecidas e aferidas no universo que compreende esses textos e os textos literários a que se referem. Os modos de ler do especialista dos estudos literários são necessariamente determinados pela sua inscrição (enquanto leitor e escrevente) nesse *continuum discursivo* que estrutura um certo entendimento de literatura, onde

a cultura letrada, erudita, define-se pela referência; ela consiste no permanente jogo de referências que dizem respeito mutuamente umas às outras; ela não é nada mais do que esse universo de referências que são indissolivelmente diferenças e reverências, distanciamentos e atenções. (Bourdieu, 2004: 144-45)

De certa forma, as leituras literárias especializadas apropriam-se profissionalmente desse objeto histórico e social para lhe conferirem uma identidade que legitima a sobrevivência da própria profissão, e, conseqüentemente, instrumentalizam a literatura, ainda que com a intenção genuína de produzir saberes úteis ou aproveitáveis por outras comunidades de leitores. Essa apropriação não pode nem deve ser confundida com a própria literatura nem com as possibilidades de prática que ela, enquanto lugar socializável de leitura, oferece. Ou seja, a legitimidade das leituras literárias profissionais termina no momento em que o uso que o leitor pretende fazer de um dado texto é inconfundível com o uso que o profissional lhe dá. Ora, sempre que, em contexto(s) não especializado(s), o ato de leitura de um leitor diletante é aferido pelos parâmetros de leitura do profissional, estabelece-se entre os dois uma relação de poder que aprisiona o primeiro nas malhas das competências profissionais e sociais do segundo, porque o coloca, irremediavelmente, na posição de insuficiência e inadequação de saberes ou de habilidades. Sempre que a leitura da literatura na escola básica, mais especificamente no Ensino Médio, é regulada (explícita ou implicitamente) pelos modos de ler profissionais, a diferença entre as leituras dos especialistas e as dos alunos aparece inevitavelmente como um defasamento, em cuja amplitude se estabelece o

exercício de um poder não esmiuçável pelo sujeito que a ele é submetido, sujeito este que funciona como mero receptáculo.

A sala de aula como espaço pedagógico é o lugar a partir do qual se elege e se aprende a escolher os instrumentos e saberes necessários à inclusão e participação ativa dos indivíduos numa sociedade letrada¹⁰⁹ complexa.

Refiro-me à teoria da complexidade que estrutura a visão de Edgar Morin (1995), cuja repercussão, no que tange à literatura, se dá nos trabalhos desenvolvidos por Eliana Yunes (2002). O pensamento complexo busca equilíbrios temporários, aceita o acaso, a criatividade e o inesperado como componentes do processo de vida social, questiona a linearidade das ações humanas e atua com base em redes que simultaneamente separam e unem conhecimentos, em sistemas de organização abertos e recursivos que permitem não só a recuperação como a transformação de percursos.

A maior parte dos saberes produzidos no âmbito das leituras literárias é provisória: apenas alguns fatos e certas convenções terminológicas de caráter mais técnico (como as da versificação, por exemplo) podem assumir uma natureza mais duradoura. Mas todos eles são discutíveis e contestáveis. Os estudiosos da literatura não só estão cientes dessa realidade como reclamam o direito à transitoriedade das leituras, sendo considerado normal que um leitor especializado venha a rejeitar, num determinado momento de seu percurso, uma leitura por ele realizada anteriormente. Essa é, talvez, uma das verdades mais poderosas dos estudos literários: a consciência da efemeridade das leituras e dos conhecimentos por ela suscitados. Esse direito, contudo, parece ser privilégio do grupo profissional, já que, quando o problema é pensado do ponto de vista da literatura nas escolas, a ênfase não é sincera e livremente colocada nesse aspecto, como se a dúvida, a interrogação, o questionamento pusessem em causa a possibilidade escolar da leitura da literatura. Tal conjunto de valores traduz-se em vários aspectos: na defesa de um cânone, na defesa de uma história da literatura, na defesa de uma terminologia especializada, na defesa de certos instrumentos

¹⁰Magda Soares define letramento como um “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 2003: 74-75)

técnicos adequados a essa modalidade de leitura etc. – sem a transparência da necessária incompletude e da historicidade de cada um desses domínios. Essas concepções do ensino da literatura (na realidade não o são da aprendizagem) jogam o jogo das aparências: sabemos que nada disso é definitivo, mas é preferível fingir que é, pois, além de ser cômodo ao professor, o aluno possui um saber incompleto, em construção, então é melhor nos acomodarmos nessa pseudo-estabilidade. Assim, são recusadas à pretensa leitura literária escolar condições para ser um lugar de exercício da dúvida, parâmetro que a sustenta e a legitima nos centros especializados onde ela é praticada de forma interrogativa e problematizadora. Desse modo, a leitura da literatura na escola transforma-se em instrumento de estabilização e de domesticação dos alunos – e da literatura.

A utilização na sala de aula dos saberes e das operações oriundos dos estudos literários deve ter como objetivo o partilhamento de assuntos a serem analisados e interrogados, e não adquiridos e replicados.

É possível levar os alunos a refletir sobre os processos através dos quais determinados autores e obras se tornaram canônicos ou deixaram de sê-lo. As divergências na avaliação de textos literários e as avaliações negativas sobre obras consideradas referências na literatura ocidental são tantas que deram origem a um livro intitulado *Rotten Reviews & Rejections* (Recusas e resenhas detestáveis).

Shakespeare é um autor bastante criticado. Tanto Voltaire quanto Lord Byron fizeram declarações nada favoráveis sobre aquele que hoje é tido como o maior dramaturgo inglês. No sentido inverso, é possível contar aos alunos sobre a fraude literária de Ossian¹¹, surgida no momento em que a Europa passava por uma febre de busca de suas raízes culturais. Esses poemas fizeram tanto sucesso na Europa quanto aqui no Brasil, onde chegaram no século XIX. José de Alencar e Machado de Assis foram admiradores de tais poemas.

¹¹O espírito "ossiânico" foi um fenômeno recorrente no século XVIII. Ossian foi o nome atribuído por um poeta escocês chamado James Macpherson a um suposto poeta guerreiro irlandês, supostamente do ciclo feniano das narrativas heróicas em torno de Finn e seu bando, chamado de Fianna Éireann. James Macpherson publicou em 1762 dois poemas épicos *Temora* e *Fingal*. Supõe-se que houve também traduções de poemas gaélicos do século III. Estas foram atribuídas ao poeta Oisín. Na verdade, os poemas eram criações de James Macpherson baseadas nas baladas gaélicas. A fraude foi descoberta por uma comissão enviada a zonas de difícil acesso nas Highlands, no século XIX. Algumas das baladas eram conhecidas. Mas a maioria, supostamente originária da Escócia, era desconhecida aos simples e pouco cultos habitantes daquelas paragens. Estas tinham muitas semelhanças com a literatura de Milton, da Bíblia e de Homero. (cf. Henriques: 2001.)

Outro estímulo seria entrar em contato com a obra de autores considerados menores ou secundários, e com os argumentos que lhe conferem esse estatuto. Esta sugestão aponta para o direito de compreender que o “gosto literário” é um *constructo*, histórica, política e/ou moralmente determinado. Na literatura brasileira temos vários exemplos já estudados: *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, considerado um romance anti-romântico, contraria a estética dominante na época em que foi publicado e não agradou o público leitor; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, cujo autor, Lima Barreto, foi mediocrizado pela sua ousadia de redefinir os padrões artístico-lingüístico-literários no Brasil ; até mesmo Paulo Coelho, fenômeno criticado pelas instâncias de legitimação e, ao mesmo tempo, recorde de vendas, traduzido em mais de 30 idiomas e membro da Academia Brasileira de Letras desde 2002.

Ler comparativamente ensaios hermenêuticos discordantes ou diferentes sobre um mesmo texto ou obra, de épocas diferentes ou coetâneas também é elucidativo. O aluno tem o direito de saber que as leituras literárias podem ser contraditórias ou diferentes entre si. A obra de Jorge Amado gera opiniões antagônicas no meio acadêmico; Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatu como uma caricatura do caipira paulista e depois se arrependeu. O escritor Luiz Antonio Aguiar publicou um ensaio na *web* onde fala ao leitor:

Em 1994, escrevi no Idéias, Jornal do Brasil (e tenho reproduzido o artigo num link desta página), o “Leitura não é tortura”, em que condenava com veemência a didatização da literatura. À literatura servida como matéria paradidática, eu opunha um verso de Drummond – a literatura como o “hipermercado...dos impossíveis possibilíssimos”. Em grande parte, mantenho tudo o que escrevi há sete anos, inclusive o tom que foi tão criticado. Mas, entre aquela data e hoje veio ocorrendo algo que acrescentou ângulos à visão que eu tinha sobre a questão literatura & escola. Relendo o que escrevi, do que me ressinto, hoje, é uma lacuna, que a experiência acumulada nos últimos anos de visitas constante a escolas denuncia, tornando o artigo falho, omissos. (<http://www.docedeletra.com.br/laa/la4-3.html>)

Interrogar os procedimentos e os produtos próprios de determinadas correntes da crítica literária é uma sugestão que encara a sua história como um processo aberto e tem por finalidade operacionalizar criticamente instrumentos/técnicas de leitura por ela legados. A vida e a obra de Machado de Assis têm sido objeto de numerosos estudos, seja de um ponto de vista puramente

erudito, seja de interpretação crítico-biográfico ou psicológica, seja ainda de análise crítica, estilística, comparatista. O próprio determinismo, tão comprovado no romance de tese *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, torna-se invalidado na figura de Buscapé, protagonista de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, que, enfrentando todas as adversidades, não se envolvendo com o tráfico de drogas, sai da favela onde nasceu e ganha o asfalto, tornando-se um fotógrafo.

Essas possibilidades pedagógicas não se esgotam nessas sugestões. Existem muitas outras práticas socialmente reconhecíveis em outras comunidades de leitores. Quis apenas mostrar alguns caminhos para se escapar do ensino da história da literatura como insistem os currículos escolares. Mas é de importância vital, para que a leitura da literatura torne-se um hábito, o contato com os textos literários: não importa em que suporte, se oral, se nos livros, se no computador, se no mp3 – os atuais audiolivros.¹²

Há situações de leitura em que os leitores:

- constroem e adquirem informações e categorias estruturantes (ao ler um conto de um autor de outra nacionalidade sobre o qual nada se sabe, é possível inferir representações sobre esse outro universo, sua história, sua cultura, sua organização social e política etc.);
- alienam-se e suspendem temporariamente o seu mundo;
- confirmam os limites de seu próprio universo;
- buscam instrumentos de análise e de conhecimento do mundo em que vivem;
- encontram respostas e/ou ensinamentos para conduzir suas vidas;
- procuram se incluir em um determinado grupo (comunidades de leitores efetivos ou daqueles em que a leitura é simbolicamente representada pela referência aos livros ou pela sua posse);

¹²Os audiolivros, também conhecidos como livros falados, são uma nova forma de leitura introduzida no mercado mundial somente há alguns anos, feitos no Brasil quase apenas por instituições que se dedicam ao apoio ao deficiente visual. O gosto por esse modelo diferenciado começou nos Estados Unidos, nos anos 80, e na Alemanha, na década de 90. No mercado brasileiro, os livros falados não passam de 140 títulos, segundo os registros da Biblioteca Nacional. Em contraste, no mercado norte americano, há cerca de 18 mil títulos disponíveis e nas bibliotecas de muitos países da Europa, os audiolivros também têm lugar de destaque. (Disponível em: <http://www.nossacultura.com.br/audiolivro.php>. Acesso em 03 de janeiro de 2007.)

- satisfazem objetivos de construção auto-identitária (tanto do ponto de vista dos modelos de comportamentos como dos valores, por identificação ou por contraste);
- alcançam formas de prazer intraduzíveis ou difíceis de traduzir por meios lingüísticos;
- enriquecem o seu repertório intertextual, reutilizando e identificando, em outros contextos, histórias, excertos, ditos, aforismos, versos etc.;
- descobrem modelos de escrita literária;
- apuram os seus critérios de escolha de leituras;
- etc.

Os projetos escolares de leitura da literatura não podem ignorar as práticas e os usos dos alunos e de outros indivíduos. É necessário conhecer os leitores-alvo desse processo. Um leitor mal aproveitado ou depreciado pela escola é um leitor potencialmente desperdiçado. A escola deveria contrariar tendências cristalizadoras dos indivíduos em determinados procedimentos de leitura, de forma a habilitá-los para uma grande diversidade dos modos de ler. Legitimar uma grande variedade de práticas de leitura da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que ele se sente mais confortável. Ao contrário, trata-se de colocá-lo em situações múltiplas e explícitas de experimentação, em que o leitor se questiona sobre modos de ler (os mais ou menos legitimados), o pertencimento ou não a certa comunidade de leitores, critérios e parâmetros disponíveis para eleger as suas leituras preferidas, como se exerce a autoridade do autor sobre as formas de ler e em que circunstâncias ela é produtiva, repressora/manipuladora ou libertadora, entre outras possibilidades. (Cf. Pennac, 1993)

A sala de aula deve ser um espaço de negociação e investigação.

3.3

O currículo vigente

O ensino da literatura vem sendo evitado e mal ministrado em toda a educação básica.

No Ensino Fundamental, mesmo no segundo segmento, a literatura desapareceu como conteúdo disciplinar. Na maioria dos currículos há uma referência remota. A palavra *literatura*, termos como *conotação*, *denotação*, *figuras de linguagem*, *estilo*, *gênero*, *autor* etc. circulam livremente no espaço escolar. Eventualmente aparecem referências explícitas a *obras*, a *estilos de época*, à *literatura brasileira*. Mas não há uma instância que organize esses vocábulos num sistema que lhes dê inteligibilidade teórica, que os tome como *noções*. Ao mesmo tempo, parte dos textos selecionados para leitura e ensino de leitura, seja em sala de aula, seja no livro didático de português, são textos literários. Sendo parte da “literatura infanto-juvenil”¹³ ou representando um cânone, em ambos os casos, a instância discursiva que lhes dá especificidade lingüística e cultural ou está inteiramente omitida ou vem referida em meio a informações outras *sobre* o texto; raramente vem integrada à leitura e à exploração *do* texto. Assim, é possível cursar todo o ensino fundamental sem uma base para os conhecimentos literários. Se ao menos parte dos textos que o aluno leu foi de boa qualidade, e, melhor ainda, se a sua leitura foi significativa, chegou a mobilizar chaves interpretativas efetivamente literárias e deu alguma atenção ao fato estético, é possível sair desse processo de escolarização com simpatia pela literatura e algumas referências de leitura indispensáveis ao leitor literário.

Em contrapartida, no Ensino Médio, a literatura resiste, desafiadora. E como *parte do currículo*. Portanto, não há como ignorá-la, nem como diluí-la em outros conteúdos, procedimentais ou conceituais. Na maioria das vezes, sua presença se dá por meio da leitura de fragmentos de obras consagradas e, principalmente, pelo ensino da história da literatura, de estilos de época e de noções de teoria literária. E os livros didáticos tomam como foco a literatura brasileira (é o que cai nos vestibulares do Rio de Janeiro), com uma modesta

¹³A literatura infanto-juvenil nem sempre é vista como literatura nas instâncias reguladoras que determinam a literariedade do texto.

participação da portuguesa. Como se o aluno já conhecesse as outras; como se, mesmo no caso na literatura brasileira, tivesse lido, *enquanto tais*, os autores e as obras que a constituem e só precisasse organizar conceitualmente sua experiência; como se dominasse *as noções* a que, entretanto, não chegou a ser efetivamente apresentado.

Nos dias de hoje, ensinar literatura no Ensino Médio vem consistindo aproximadamente nos seguintes passos:

1. Ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica. O que remete à necessidade de “começar pelo começo”, exigindo do aluno a aproximações a padrões e usos lingüísticos muito distantes de seus usos mais imediatos. A fruição dos textos originais, exigência básica do ensino da literatura, acaba prejudicada por esse distanciamento.
2. Fornecer um quadro da época, com os principais acontecimentos.
3. Informar sobre as tendências estéticas em vigor: as Escolas Literárias. Ou, ainda, arrolar as características da Escola a que pertencem os autores estudados.
4. Apresentar dados biográficos dos autores.
5. Resumir a obra: se prosa: tema, personagens principais, enredo, espaço e tempo; se poesia: o conteúdo, as rimas, o ritmo, as imagens.

Ou seja, ensina-se informações sobre a literatura, paráfrases ou comentários sobre o texto, não a sua leitura efetiva.

É preciso garantir ao aluno uma verdadeira experiência de leitura do texto literário, para que ele possa entrar em contato com a escrita literária e a sua singularidade imanente.

Apesar do princípio da precedência da leitura do texto literário, em relação às informações sobre literatura, a proficiência em leitura, tal como é empregada no contexto pedagógico, com algumas implicações de ordem pragmática e até instrumental, é incompatível com o tipo de experiência que a leitura literária pode proporcionar.

O leitor proficiente (Villard, 1998) é aquele que tem objetivos definidos e sabe avaliar, em cada situação de leitura, se dispõe de tempo e dos recursos necessários para atingi-los. Sabe reconhecer o gênero em que se apresentam os textos que precisa ler – geralmente, textos relativos a esferas de atividades bastante diversas, com as quais está ou poderá estar envolvido. Assim, sabe fazer previsões acertadas e constrói progressivamente os quadros interpretativos que se impõe à compreensão. Ao identificar o tema, mobiliza conhecimentos prévios e percebe logo quais, dentre eles, são pertinentes para o processo de compreensão; domina tipologias textuais e é capaz até de perceber os diferentes jogos que um mesmo texto pode fazer com elas. Por fim, diante da escrita aparentemente muda, aprende a reconhecer as vozes que ali ecoam. E com tudo isso, se for também um pouco sagaz e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos.

Em contrapartida, o leitor de textos literários não sabe ao certo o que busca. Em seu tempo roubado, pode até terminar de ler sem saber se leu um conto longo, um romance breve, uma novela arrastada ou um poema em prosa. Por isso mesmo, contenta-se com intuições. Quando faz previsões, erra bastante; mas nem por isso perde o rumo ou se irrita: diverte-se e, muitas vezes se encanta com as descobertas que faz. E o tema? Pode ser a vida dos retirantes nordestinos, mas, duvidando-se das evidências, pode-se considerar como sendo o tema de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o inconformismo com as injustiças sociais. Às vezes a dúvida paira: o que são as *Galáxias* de Haroldo de Campos? Quem seria capaz de reconhecer Brasília nas crônicas que Clarice Lispector lhe consagrou?

3.4

A qualidade do texto literário

“Ainda não consegui, eu que leio
poetas todos os dias,
encontrar a medida universal,
a fita métrica mágica,
para aferir quem é grande, quem é maior ou menor.
[...]

Cada leitor é quem sabe
Os que lhe chegam mais perto
Do peito, do ser, da frente.
[...]

Thiago de Mello

Aconteceu na esquina da 1st Avenue, no centro de Miami, Flórida (EUA). Cheguei no horário agendado para a reunião com o representante de uma companhia exportadora de perfumes, mas ele se atrasou e eu decidi esperá-lo na porta de entrada da empresa. Encostado a uma pilastra, eu observava o vaivém dos pedestres.

- *Es la única esperanza* – ouvi de um homem perto dos 90 anos que trazia um folheto na mão. Era mais um desses pregadores religiosos de conversa maçante e interesseira. Desviei o olhar e fui tratando de desestimular o diálogo com um leviano “não entendo espanhol, senhor”, mesmo sabendo que a reunião pela qual eu aguardava se desenrolaria em portunhol. O velho não se abalou diante da minha impaciência e continuou pregando:

- *Habrá una gran desgracia si los ricos y poderosos no despertaren para el mundo. Una terrible escasez de alimentos tornará el convivio entre los hombres insoportable.*

A força das suas palavras me encorajou a fitá-lo. Senti um sobressalto ao constatar quanto sua fisionomia me era familiar. Os olhos cinza-amarelos tinham tênues traços orientais e as sobrancelhas grossas me surpreendiam pelas penugens negras realçadas pelos cabelos brancos. Apesar da espantosa semelhança, o nariz reto e ligeiramente arrebicado era diferente. Sua fisionomia me agradava e, por isso, passei a conversar com ele. Meio sem assunto, perguntei-lhe se conhecia a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada no Brasil. Respondeu-me que não, não se interessava por novas seitas que surgiam às pencas, pois a maioria eram igrejas do diabo. E sem me olhar nem dizer adeus, continuou seu caminho.

A semelhança com meu pai se evidenciou ainda mais quando o vi de costas, o corpo franzino curvado pela idade. Fiquei estático e eletrizado. Um “*buenos dias*” despertou-me do torpor. Era o representante comercial que eu aguardava me convidando para entrar. Não me concentrei na reunião, pois aquela imagem tomou conta da minha mente.

Saí do encontro desconcertado. Era uma fixação sem sentido – afinal, pessoas parecidas existem em todo canto do mundo. Resolvi antecipar o almoço. Na cantina habitual, o sorriso da funcionária não afastou meu desconforto. De repente, desabei num choro convulsivo, desencadeado pelas lembranças do meu velho, do meu amigo, do meu pai. Mudei de posição na mesa para que a garçonete não percebesse o meu estado. Eu não me reconhecia. Onde estava o homem seco e contido que nunca chorava?

No dia seguinte voltei à mesma esquina, na esperança de reencontrar o velho homem. Nada. Chorei mais vezes ao longo daquela semana: no hotel, no avião,

ao chegar em casa. Afinal, quem era aquele homem de palavras fortes? Por que surgira e sumira daquela forma? Não encontrei respostas, mas entendi o valor da sua ajuda. Sua missão era me abrir. Ele viera para me permitir soltar as lágrimas que eu vinha contendo desde o derradeiro encontro com meu legítimo e inimitável velho. Eu consegui.

O texto narra, em primeira pessoa, um encontro e suas conseqüências psicológicas. Tomam parte na história três personagens, além do narrador. Nenhum deles tem nome – são o “representante da companhia de perfumes”, “o velho”, “a garçonete” e um “eu” que narra. Dois deles (o representante e a garçonete) têm um papel acessório, realçando o lugar daquele que deflagra a narrativa (o homem velho) e daquele que conta (o narrador).

Apenas o velho é descrito fisicamente: seus olhos são “cinza-amarelos”, com “Tênuos traços orientais”; suas sobrancelhas, grossas e negras, contrastam com os cabelos brancos; seu nariz é reto e arrebicado; seu corpo é franzino e curvado pela idade, mas sua fala é forte. O contato com este personagem, envolto em certo mistério, desencadeia a trama. A idade avançada e o corpo franzino, contrastados com a força de suas palavras, o tornam especial, talvez diferente dos homens comuns. Essa idéia acentua-se pelo fato de aparecer e desaparecer sem explicação – não se trata de algo sobrenatural, pois o narrador não estava atento quando ele surgiu e seguiu-o com o olhar na partida, entretanto não o pôde mais encontrar. Apesar do detalhamento da descrição física, sabe-se pouco sobre ele: é religioso, surge do nada, desaparece após dizer duas frases de natureza profética, mas transforma a vida do narrador – sobre quem pouco sabemos.

O narrador apresenta-se apenas como um homem em viagem de trabalho. O encontro banal com um pregador de rua quebra a normalidade de sua existência. Trata-se de um momento epifânico, um momento de revelação, que o faz ter uma visão mais densa da vida e das relações entre as pessoas. A epifania – termo cunhado para designar a transformação na vida de uma pessoa ao tomar consciência de alguma questão fundamental ou transcendental – transtorna a vida rotineira do narrador, modificando seu comportamento. Ele passa da exterioridade à introspecção, agindo e pensando de forma nova.

O velho fala do fim do mundo, de desesperança, da desgraça iminente. Ele poderia estar fazendo apenas mais uma profecia apocalíptica, mas, do ponto de vista do narrador, ele fala da sensação do filho que perde o pai. Com a morte ocorre um pequeno apocalipse, pois uma parte do mundo deixa de existir. O filho,

que fica, sente-se desesperançado, sentindo aquela experiência como a grande desgraça de que fala o velho. O pregador, aparentemente, fala de Deus – o pai de todos os homens – e por contigüidade sua fala passa a se referir ao pai daquele homem.

A aproximação com a situação vivida pelo narrador também está presente na segunda fala do velho, quando se mencionam os “ricos e poderosos”. O encontro ocorre na 1st Avenue de Miami, lugar de negócios, onde o narrador espera por um encontro comercial. Segundo o velho, os ricos e poderosos devem “despertar para o mundo”. O narrador, rico e poderoso, desperta para o mundo, vivenciando a morte do pai, até então ocultada. Segundo o velho, há um perigo iminente de uma “terrível escassez de alimentos”. O pai, responsável pela subsistência dos filhos, é quem os alimenta – ao menos enquanto são pequenos. Com o desaparecimento do provedor, a vida pode se tornar “insuportável”, como diz o velho. Toda sua fala pode ser lida, portanto, com um duplo sentido.

Enquanto a descrição do velho centra-se em características físicas, a fisionomia do narrador permanece oculta. Ele é descrito apenas por suas atitudes e sentimentos: é um homem de negócios bem-sucedido (seus negócios são internacionais), um homem metuculoso (tem horário fixo para almoçar – “resolvi antecipar o almoço”, diz ele), que frequenta sempre um mesmo restaurante (“a cantina habitual”), um homem “seco e contido que nunca chora”. O velho e o homem recebem tratamentos opostos no texto. É possível fazer uma imagem visual do velho, mas não se sabe o que ele pensa. Sabe-se o que se passa no íntimo do narrador, mas dele não temos uma imagem física.

A partir do encontro com o velho e com suas palavras, o narrador sente imensamente a perda do pai, cuja morte não é explicitada e sim aludida, pois é mencionado apenas um “derradeiro encontro”. O encontro com o velho abala a estabilidade do narrador: ele suspende o trabalho, altera sua rotina para voltar à mesma esquina onde ocorrera o encontro, chora muitas vezes. A desestruturação de seus hábitos e de seu modo de ser equivale a um fim do mundo (o apocalipse referido pelo velho), ao menos daquele mundo que ele havia construído.

O homem apresentado no início da narrativa não é o mesmo homem do final. A última frase – “Eu consegui” – é típica de um homem de negócios bem-sucedido que, ao final de uma série de reuniões, exclama vitorioso seu sucesso. Entretanto, as experiências vividas entre a primeira e a última frase invertem sua

significação. Aquilo que o homem conseguiu foi chorar, algo que estava fora das expectativas do bem-sucedido homem de negócios. Assim, a narrativa revela, de maneira intimista, a transformação de um homem.

O leitor é levado a pensar que a modificação pela qual passou o narrador poderia acontecer com qualquer um, inclusive com ele. O leitor é convidado, portanto, a repensar sua vida, o peso dado ao trabalho e às relações afetivas. A construção do ambiente contribui nesse sentido. Embora se especifique, logo no início da narrativa, o nome de uma rua, de uma cidade, de um estado e de um país, essas informações serão relevantes apenas para a caracterização do personagem como homem de negócios. O andamento da narrativa não depende disso. Se a história se passasse na frente de uma escola, na porta de um cinema, nós apenas teríamos menos elementos para composição do narrador, mas o andamento poderia se manter, a epifania poderia se dar.

A passagem do tempo também é marcada fundamentalmente em função dos sentimentos do narrador. Ele nos avisa que aquilo ocorreu ao longo de uma semana, mas o tempo que importa aqui é o tempo psicológico, aquele que define como o homem era antes e como se tornou depois. O mais relevante não é a semana, mas a relação entre diferentes tempos: o tempo do pai; o tempo da morte do pai; o tempo posterior à morte do pai; o tempo da integração dos sentimentos.

No texto, o exemplo é recortado de forma que só existe o momento do encontro e seu entorno. Nada sabemos sobre o narrador antes daquele momento, nada saberemos sobre o narrador antes daquele momento, nem depois daquele momento. Ele não tem nome, não tem idade, não tem características físicas. Tem apenas um pai – morto. A solidão e o isolamento do indivíduo são reforçados por ele estar em uma grande cidade estrangeira. O mundo é grande e ele está só. Nem sequer tem o conforto de poder falar sua própria língua. Deve falar em uma língua estrangeira, que não domina – por não falar inglês, falará em “portunhol” durante a reunião.

O homem, sozinho e estrangeiro, não perde, entretanto, a racionalidade. Constrói uma narrativa com forte amarração lógica. Apesar de transtornado e emocionado com o encontro, estrutura seu texto em seqüência linear, encadeando os fatos em termos de causa e conseqüência. A linguagem da qual se vale é contida, atendo-se ao essencial. O narrador, “o homem seco e contido”, evita o rebuscamento para encontrar a expressão precisa.

A linguagem, de pouca ornamentação, sintoniza-se bem com o enredo simples, sem lances espetaculares. A narrativa é contida e controlada, revelando que, apesar da emoção, o narrador busca manter o controle da situação. O desejo de ordenar e controlar é claramente expresso na primeira frase: “Aconteceu na esquina da 1st Avenue, no centro de Miami, Flórida (EUA)”, em que se define com precisão o local do encontro. Daí em diante, desaparecem as coordenadas espaciais que ofereceriam pontos de referência para o narrador, instaurando um tempo e um espaço marcados apenas pelas emoções do narrador. Assim como ele perde o controle e chora, a história perde as notações precisas. Da indicação exata de uma rua, um estado, um país, passa-se para uma vaga “cantina habitual”, para um hotel sem nome, um avião sem destino, uma casa sem endereço. O espaço exterior não importa mais, pois é do lado de dentro do narrador que interessa.

Temos aqui a análise literária de um texto, considerando elementos próprios da constituição de narrativas: personagens, enredo, ambiência, linguagem, tempo e foco narrativo.

Embora o texto contenha todos esses elementos e tenha suportado uma leitura literária, esse não é um texto literário. Trata-se de uma carta de leitor, enviada à revista *Cláudia*, em 1998, por Aristóteles Sampaio Carvalho e nela publicada na seção “Minha História”. Provavelmente ninguém o leu, em sua publicação original, buscando observar as relações entre as personagens, as conexões entre forma e conteúdo, a construção do cenário ou o trabalho com o tempo. O interesse dos leitores deve ter se voltado para o acontecimento, devem ter tido vontade de saber o que de tão especial pode ter acontecido com Aristóteles a ponto de levá-lo a divulgar sua história na revista. Devem ter imaginado se tratar de um fato real, acontecido com uma pessoa real.

Essa experiência pode funcionar também no sentido inverso. Vamos supor ser o texto abaixo uma redação de uma criança de 10 anos.

Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na minha vida, inclusive o porquinho-da-índia que me deram quando eu tinha seis anos.

Provavelmente, a professora consideraria a redação uma gracinha, mas talvez explicasse ao menino que é importante desenvolver as idéias, dividindo-as em parágrafos, para formar um texto completo. Que descrevesse mais a Teresa, contasse quem ela é, qual a relação dela com o menino. Poderia até pedir que ele

identificasse semelhanças entre Teresa e o porquinho. Se fosse bastante rigorosa e exigente, poderia mencionar a redundância em “até hoje” e “na minha vida”, e da repetição do pronome relativo “que”.

Caso a professora encontrasse esse texto no livro *Libertinagem*, de Manuel Bandeira, (1966) cujo título é “Madrigal tão engraçadinho”, sua reação seria diversa. Iniciando a análise pelo título: madrigal é um pequeno poema, engenhoso e galante; é também um modo de cortejar as damas. Já não seria mais possível ler o texto como um elogio infantil a uma certa Teresa e sim como galanteio, em que o recurso à fala infantil tem por objetivo cativar a simpatia da moça.

Sabendo que o livro *Libertinagem* é composto por poemas escritos entre 1924 e 1930, seria possível pensar nas propostas modernistas de escrita de poemas próximos à linguagem coloquial e em sua recusa às formas poéticas convencionais, aos versos metrificados e às rimas fixas. Nesse caso, a repetição e a redundância passariam de defeito a virtude, pois seriam lidas como parte de um esforço de escrever de forma simples, mimetizando a linguagem do dia-a-dia.

A professora perceberia no texto o desejo modernista de encontrar a beleza nas coisas mais banais e notaria certa ternura nas recordações da infância. Talvez encontrasse alguma melancolia no poema e a associasse ao fato de o poeta, tuberculoso, sentir-se próximo da morte.

Certamente, recordaria de dois outros poemas do mesmo livro: “Porquinho-da-índia” e “Teresa”.

Porquinho-da-Índia

Quando eu tinha seis anos
 Ganhei um porquinho-da-índia.
 Que dor de coração me dava
 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
 Levava ele prá sala
 Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
 Ele não gostava:
 Queria era estar debaixo do fogão.
 Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas . . .

— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

Teresa

A primeira vez que vi Teresa
 Achei que ela tinha pernas estúpidas

Achei também que a cara parecia uma perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.

Provavelmente ela veria, no conjunto dos poemas, a evocação nostálgica da infância, uma leve ironia, um toque autobiográfico e uma forte intertextualidade pelo fato de os poemas fazerem referências a outras obras de Manuel Bandeira e de outros autores, que também evocaram suas infâncias, como Casimiro de Abreu. Talvez ela continuasse, indefinidamente, fazendo analogias e encontrando relações entre esse e outros textos.

É possível perceber, através dos exemplos acima que a literariedade não está no texto, mas nos olhos de quem o lê. Um “mesmo” texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação.

Saber que um texto é considerado como literário provoca certo tipo de leitura.

Mas, como saber o que é literatura?

4

Literatura desde quando?

4.1

A invenção da literatura

Em meados do século XVIII, *Hamlet* havia sido escrito há mais de 150 anos, os *Lusíadas* estavam publicados há quase 200 anos; *Dom Quixote* fora impresso há 160 anos e, entretanto, ainda não havia literatura. Ou melhor, Shakespeare, Camões e Cervantes eram “homens de letras”, tanto quanto os filósofos, historiadores e cientistas, pois pertenceram a um tempo em que o termo literatura designava erudição.

Os que viveram no século XVII assemelhavam-se no ofício e no desprestígio social. Era um mundo em que boa parte dos nobres não sabia ler e em que a cultura religiosa era a valorizada. A carreira das letras não estava entre as de maior distinção – tanto que as famílias endinheiradas encaminhavam seus filhos para as lides da religião ou das armas, vendo com maus olhos a busca do trabalho intelectual. Em um período em que ainda não se haviam definido os direitos autorais, esses homens não podiam viver de suas penas, necessitando de outros expedientes para garantir sua sobrevivência material. Mesmo autores de sucesso não recebiam quantia significativa pela venda de suas obras. Embora tenham início, nessa época, movimentos para que os editores remunerassem os escritores, as somas pagas eram bastante reduzidas (Viala, 1985). Segundo Jean Marie Goulemot, os escritores de menor sucesso tinham renda equivalente à dos cocheiros e lacaios, os autores medianos recebiam aproximadamente o mesmo que os artesãos de luxo e os de grande prestígio faziam juz a quantias semelhantes às recebidas por preceptores e secretários particulares (Goulemot e Oster, 1992). Além de ser pouco lucrativo, buscar a venda de livros como forma de sobrevivência material trazia forte desprestígio social. Era um mundo de pouco dinheiro e nenhuma valorização.

Tivessem fortuna própria, escapariam a essa dificuldade, mas eram poucos os homens de letras cujas posses permitiam uma vida confortável. Precisavam,

assim, buscar recursos. Uma das formas comuns era encontrar mecenas dispostos a fornecer dinheiro em troca do oferecimento da obra – seja por meio de uma dedicatória, seja pela oferta de exemplares impressos, muitas vezes ricamente encadernados. Outro expediente, ainda mais comum, era engajar-se no sistema de clientelismo, buscando um patrão: um nobre em cuja corte empregar-se a fim de desempenhar tarefas diversas como secretário, bibliotecário, preceptor.

Ocupando-se em atividades tidas como inferiores às das armas, da política e da religião, os escritores dependiam de gente que não os tinha em alta consideração.

Na França, ainda no século XVII, os letrados começaram a engajar-se em projetos que produzissem uma maior visibilidade e valorização (tanto simbólica quanto financeira) de seu trabalho. Multiplicaram-se as academias e os salões, espaços freqüentados indistintamente por poetas, matemáticos, filósofos, astrônomos etc. O prestígio desses grupos aumentava ou diminuía em sintonia com o *status* dos que os acolhiam e daqueles ali vinculados. Além de conferir alguma valorização ao ofício do letrado, as academias e salões colaboraram para a definição de especificidades no interior do trabalho intelectual ao especializar-se, separando as Letras, as Ciências e as Artes.

Se pertencer a uma academia ou a um salão podia conferir valorização simbólica ao letrado, a dependência de um mecenas fornecia apenas dinheiro. Enquanto a prática do mecenato privado diminuía sensivelmente, ampliava-se e sistematizava-se a participação do Estado nesse papel. Distribuindo prêmios e estipulando pensões anuais para alguns letrados, o governo francês conferia, ao mesmo tempo, prestígio e recursos financeiros para alguns escritores.

A fundação da Academia Francesa, em 1635, colaborou no processo de valorização dos intelectuais, pois não só distinguia socialmente os que dela eram membros como também garantia-lhes um pagamento em dinheiro. A partir daí alguns escritores contaram com a proteção do rei, recebendo cartas-patentes e selos reais, que apagavam um pouco o desprestígio das letras. A instituição fundada por Richelieu teve também uma participação importante na distinção das diferentes áreas de saber ao apoiar-se em intelectuais preocupados com questões de linguagem e de estética, preterindo cientistas, filósofos e teólogos. Criou-se uma função social para aqueles autores e para suas obras: servir de esteio da nacionalidade. Enquanto a ciência se fazia em latim e pretendia fornecer

explicações universais, o trabalho de letrados ocupados com questões de linguagem servia bem aos interesses de Richelieu, empenhado em unificar a França que, naquela época, era um conjunto de unidades sobrepostas – províncias, municípios, bispados – com leis próprias, sistemas de pesos e medidas particulares e dialetos distintos. O poder político buscou nas letras uma de suas formas de sustentação, não apenas como instrumento de propaganda, mas como argumento de legitimidade.

Apesar da relevância desses movimentos, a autonomização do campo literário só seria levada a cabo no século seguinte. Tão tênues eram as fronteiras entre as áreas que a definição de literatura proposta pela *Enciclopédia*, em meados dos anos setecentos, era:

LITERATURA (*Ciências, Belles Lettres, Antiq.*) termo geral que designa a erudição, o conhecimento das Belas-Letras e das matérias que com ela têm relação. Veja o verbete LETRAS, em que, fazendo seu elogio, se demonstra sua íntima união com as Ciências propriamente ditas. (Diderot e D’Alembert, 1751-1772. <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/encyclopedie.htm>)

Literatura era conhecimento e não um conjunto de escritos. Fazia-se uma tênue distinção entre os campos: ao mesmo tempo em que se separavam Belas-Letras e Ciências, buscava-se mostrar sua “íntima união”. Como em um hipertexto, vamos ao verbete Letras:

LETRAS essa palavra designa em geral as luzes advindas do estudo, e em particular aquela das Belas-Letras ou da literatura. Nesse último sentido, distinguem-se os homens de letras que cultivam somente uma erudição variada e plena de amenidades, daqueles que se apegam às ciências abstratas e àquelas de uma utilidade mais sensível. Mas não se pode adquiri-las em um grau eminente sem o conhecimento das letras [...] Mas se as letras servem de chave para as ciências, as ciências, por seu lado, concorrem para o aperfeiçoamento das letras [...] Para torná-las florescentes, é necessário que o espírito filosófico e, conseqüentemente, as ciências que o produzem, encontrem-se no homem de letras, ou ao menos no corpo da nação. [...] A Gramática, a Eloquência, a Poesia, a História, a Crítica, em uma palavra, todas as partes da Literatura seriam extremamente defeituosas, se as ciências não as reformassem e não as aperfeiçoassem: elas são necessárias, sobretudo, às obras didáticas de retórica, de poética e de história. Para ter sucesso nesse gênero de obras é necessário ser filósofo assim como homem de letras (De Jaucourt). (Diderot e D’Alembert, *op.cit.*)

Três personagens dividiam o papel de letrado: aquele que se apegava à ciência, o que se associava às letras e o que se dedicava à filosofia. Havia alguma

especificidade em suas funções. O primeiro era um especialista em uma disciplina, freqüentava academias científicas, fazia, em geral, carreira universitária, ocupava-se de coisas “úteis” e dirigia-se a um público restrito e também especializado, capaz de ler latim. O segundo era herdeiro de uma tradição e voltava-se para as “amenidades”, desenvolvendo um trabalho cuja “utilidade” era de mais difícil discernimento. Escrevia para um público variado, em latim, mas preferencialmente em língua vernácula, o que permitia divulgar seus trabalhos em meios de circulação ampla. Quer produzisse poesias, quer escrevesse discursos, compunha-os segundo um conjunto de preceitos reconhecidos pela elite letrada. O terceiro personagem, o filósofo, era aquele capaz de transitar pelos dois domínios, aliando procedimentos científicos e retóricos. O verbete da *Enciclopédia* faz o elogio do filósofo e de seu poder de associar ciências e letras.

Segundo Didier Masseau (1994), homens como D’Alembert ou Voltaire percebiam uma diferença fundamental entre o filósofo e o homem de ciências: este, embora não desconhecesse a dimensão moral de sua pesquisas, não integrava suas descobertas num plano geral que permitisse explicar a trajetória humana. Já o filósofo punha as ciências a serviço de uma moral e apresentava-se como capaz de esclarecer públicos amplos.

O alargamento do contingente de leitores, fruto do aumento do número de alfabetizados e de uma maior concentração urbana, gerou uma nova instância, a opinião pública, que passou a ter alguma influência sobre o poder. (Cf. Darnton e Roche, 1996) O peso dos leitores foi fortalecido em virtude do surgimento de novas formas de circulação de notícias que interferiam na opinião pública, como os jornais diários, as *nouvelles à la main* (notícias que circulavam em cópias manuscritas) e, até mesmo, pela difusão de livros clandestinos.

Os filósofos buscavam atingir essa incipiente opinião pública, encontrando aí uma forma de valorização de seu ofício. Não obstante, o desejo de homens como Voltaire não era, de forma alguma, associar-se às massas e sim, aos grandes. Essa inclinação transparece em sua definição de literatura:

Literatura, essa palavra é um desses termos vagos tão freqüentes em todas as línguas [...] A literatura [...] designa em toda a Europa um conhecimento das obras de gosto, uma tintura de história, de poesia, de eloqüência, de crítica. [...] A literatura não é uma arte particular; é uma luz adquirida sobre as belas artes, luz freqüentemente enganadora. [...] Não se distinguem de forma alguma obras de um poeta, de um orador, de um historiador, por esse termo vago de literatura, ainda

que seus autores possam apresentar um conhecimento muito variado e possuir tudo aquilo que se entende pela palavra letras [...] Chama-se de bela literatura aquela que se prende aos objetos que têm beleza, à poesia, à eloquência, à história bem escrita. A simples crítica, as diversas interpretações dos autores, os sentimentos dos antigos filósofos, a crônica, não são absolutamente bela literatura, pois suas pesquisas não têm beleza. Os homens convencionaram chamar belo todo objeto que inspira sentimentos agradáveis sem esforço, assim aquilo que é apenas exato, difícil e útil não pode pretender a beleza. [...] Uma dissertação bem feita, tão elegante quanto exata, e que distribui flores sobre um assunto espinhoso, pode ainda ser chamada de um belo pedaço de literatura, embora em um conjunto muito subordinado às obras de gênio. (Arouet, François-Marie - vulgo Voltaire. Fragmento inacabado, publicado em 1819. *Apud*: Gengembre e Goldzink, 1991: 9-10)

A definição de Voltaire coincide em parte com aquela proposta na *Enciclopédia*: literatura não é uma “arte particular”, é um nome que designa o “conhecimento” de um conjunto vasto de saberes, os quais se distinguem em termos de amenidade e utilidade. Apesar dessas semelhanças, Voltaire introduz as categorias de “gosto” e de “beleza” que seriam, segundo ele, aptas a definir um grupo de escritos. Embora não seja clara a definição desses conceitos – dificuldade inevitável quando se tenta dar foros universais ao que só pode ser entendido culturalmente -, eles foram bastante produtivos na definição de uma especificidade para a literatura, pois operaram como elemento de distinção entre um grupo de obras e o conjunto dos escritos, entre um grupo de leitores e a massa leitora.

O artigo “gosto”, preparado por Voltaire para o *Dicionário Filosófico*, deixa mais clara a associação entre esse conceito e os ‘grandes’: “O gosto é como filosofia. Pertence a um reduzido numero de almas privilegiadas... Nas famílias burguesas, constantemente ocupadas com a manutenção da própria fortuna, não é conhecido.” (Darnton, 1987: pp 23-25)

Os filósofos deveriam, segundo ele, aliar-se às camadas dominantes da sociedade e a elas dirigir-se. D’Alembert, embora não compartilhasse do interesse de Voltaire pela corte, também postulava uma estratégia de valorização dos intelectuais – especialmente aqueles congregados na Academia Francesa – pela aproximação com os grandes senhores. O aumento do número de leitores e a proliferação de escritos fizeram com que se buscassem formas de hierarquização de pessoas e obras.

O Abade Trublet é ainda mais claro em sua definição do que sejam belo e gosto:

O verdadeiro belo, o verdadeiro bom, é aquilo que agrada àqueles que têm muito espírito e gosto. O grau de excelência de uma obra é o prazer por ela proporcionado, assim como o prazer proporcionado é a prova da excelência da obra. Mas freqüentemente aquilo que agrada muito àqueles que têm muito espírito e gosto, agrada menos, ou mesmo não agrada absolutamente àqueles que os têm em menor quantidade, e é bem natural que seja assim. O bom gosto em todas as matérias não é de forma alguma o gosto da maioria em geral, é o gosto do maior número daqueles que têm as qualidades, os conhecimentos, a experiência necessária para julgar bem a matéria de que se trata; é, se posso me exprimir assim, o gosto mais comum entre as pessoas menos comuns. (Trublet, *apud*: Vial, 1909: s/n)

Embora a ampliação do número de leitores e a disseminação de impressos dessem maior visibilidade social aos letrados e permitissem que alguns comessem a viver da venda de seus escritos, a difusão da alfabetização fez com que a simples capacidade de ler deixasse de ser uma marca de distinção social. Para os que apreciavam as hierarquias instaladas (ou delas dependiam) tal situação era bastante inconveniente, de modo que eles se esforçaram para encontrar novos sinais distintivos. Os mais produtivos foram justamente o gosto e a beleza.

Tanto na França quanto na Inglaterra, aumentava a quantidade de pessoas capazes de ler, embora tivessem permanecido pouco ou nenhum tempo na escola – o que não as familiarizava com a tradição erudita e as capacitava a ler somente em língua vernácula, uma etapa apenas instrumental, em um sistema de ensino centrado no latim, idioma em que se exprimiria a verdadeira erudição. (Eagleton, 2001; Hébrard, 2000: pp. 33-78) As línguas nacionais eram ensinadas como conhecimento preparatório para o estudo sistemático do latim, assim como poesias e obras retóricas em vernáculo preparavam para o contato com a produção latina. Aqueles que passavam pouco tempo na escola habilitavam-se, portanto, à leitura das línguas vernáculas, e faziam contato apenas com algumas obras nacionais. Pouco a pouco, alguns centros passaram a diminuir a ênfase no ensino de latim. Periódicos ingleses da primeira metade dos anos setecentos divulgavam a abertura de escolas privadas que ofereciam estudos centrados no conhecimento da língua e dos escritos em língua inglesa. (Martin, 1996: 329-330)

Parecia, aos autores da época, que todo mundo tinha se tornado capaz de ler:

Todo mundo lê. É a ocupação ou o divertimento ordinário da vida. Os jovens como os velhos, as mulheres igualmente aos homens, os ignorantes assim como os sábios, abandonam-se com mais ou menos ardor, segundo suas capacidades,

seus gostos e seus estados. O número de leitores aumentou consideravelmente nestes últimos séculos. (Bollouid-Mermet *apud* Abreu, 2003:21)

Seja ou não real a premissa de que “todo mundo lê”, importa perceber que o ingresso de novos atores no mundo letrado tem como correlato o desejo de operar distinções entre “ignorantes” e “sábios”, entre “boas” e “más” leituras, maneiras corretas e incorretas de ler. A capacidade e a oportunidade de ler não poderiam borrar as distinções entre pessoas comuns e *gens d’esprit*. A leitura extensiva e, sobretudo, a leitura de romances são banidas do universo da boa leitura:

Aí estão os amores de nosso século: julguemo-lo pelo número dos que os lêem. Entremos na Corte: nós encontraremos aquelas mesmas pessoas que fornecem a matéria dos Romances. Nós encontraremos também jovens Senhores e jovens Damas que devoram as anedotas amorosas de Rainhas e Reis. Percorramos a Cidade: que multidão de Leitores, sem contar o imenso grupo de jovens homens desocupados cujo único estudo são os romances. Vejamos o que se passa nas casas opulentas e compostas por uma numerosa família. O pai se aplica à leitura de um grosso volume; observe o título, é um dicionário histórico e crítico: o Autor promete a fidelidade de um Historiador e a equidade de um Censor; mas ele ataca um inimigo declarado, algumas vezes escondido, a verdade, o pudor e a Religião. Veja a mãe cercada por um círculo numeroso, ela manda ler as Cartas fabulosas de um homem asiático em viagem à Europa e que avalia a sua maneira o caráter dos povos e as religiões. Veja esse homem em seu leito! Que atenção! Ele toma conhecimento dos cruzeiros marítimos de um novo Viajante. O que faz aquela garota sentada perto de uma mesa baixa, apoiada nos cotovelos, com o rosto encoberto com medo de ser vista? Ela medita, lendo as aventuras de uma jovem cuja beleza tornou-a a preferida de um Sultão. Veja, enfim essa menina recém saída dos braços de sua ama: ela tem nas mãos os Contos de Fadas. Passemos ao campo: aí nós encontraremos nobres ocupados com a leitura dos Livros Romanescos – esse velho Fidalgo propõe como modelo para seu filho, que ele destina ao serviço do rei, as aventuras de Primaleão e de Palmeirin. (Porée *apud* Abreu, 2003:24-25)

Charles Porée apresenta novos leitores, de diferentes faixas etárias, espalhados pelo campo e pela cidade, e trata, principalmente, de um gênero, o romance, que suscita formas de leitura peculiares: uma leitura extensiva, que os põe em contato com uma infinidade de textos, que permite tanto a leitura em voz alta (feita pela mãe) quanto a leitura silenciosa e recolhida (o rapaz em seu leito). O gênero propicia ainda a leitura de identificação da jovem que esconde o rosto com medo de ser vista enquanto medita sobre as aventuras de uma outra jovem de rara beleza, por quem um sultão se apaixonara.

A leitura tornara-se acessível a novos grupos de leitores: mulheres e crianças, artesãos, camponeses e pequenos comerciantes. Esse público heterogêneo, pouco especializado e de baixo poder aquisitivo interessava-se, em geral, por impressos como folhetos (brochuras da *bibliothèque bleue* francesa, *chapbooks*¹⁴ ingleses ou literatura de cordel portuguesa), baladas em folhas soltas, jornais, panfletos e por gêneros como o romance¹⁵.¹⁴ Evidentemente continuava a existir um público de elite, que podia se interessar ou não por esse tipo de impresso, e que era capaz de ler produções oriundas dos círculos eruditos de sua própria época e do passado.

Essa ampliação do público desenvolveu-se paralelamente ao aumento e diversificação da produção editorial, disseminando os mais variados tipos de impressos. O impulso à atividade editorial criou novas ocupações para os escritores e expandiu suas possibilidades de inserção profissional. A dilatação do mercado vinha bem a calhar num momento em que se criava um verdadeiro “proletariado intelectual”, nas palavras de Didier Masseau: “toda uma população escritora que, tendo completado cursos secundários fundados sobre o culto das belas-letas, não consegue fazer estudos superiores que a conduzisse a uma profissão ou a um estado.” (*op. cit.*: p. 51). Em geral, eram filhos da pequena burguesia (a qual, assim como a nobreza, não via as letras como boa opção de carreira), pouco endinheirados e dispostos a desempenhar várias funções para sobreviver. Eram ignorados, ou desprezados, pelos escritores mais talentosos ou mais hábeis no gerenciamento de suas carreiras.

Na Inglaterra essa nova realidade era bastante evidente já no início do século XVIII. Segundo Daniel Defoe:

Escrever [...] tornou-se um ramo considerável do comércio inglês. Os livreiros são patrões fabricantes ou empregadores. Os diversos escritores, autores, copiadores, subscritores e todos os outros que operam com pena e tinta são os trabalhadores empregados pelos ditos patrões fabricantes. (*apud* Watt, 1990: 49)

¹⁴Chapbooks eram folhas ou folhetos vendidos nas ruas por "tu' penny". *Valentine and Orson* é um exemplo típico desses livros baratos que não eram feitos para crianças, mas as conquistaram. Os personagens são dois irmãos gêmeos separados ainda pequenos. Orson, criado por um urso, Valentine, pelo rei da França. Valentine captura seu irmão e os dois depois de muitas façanhas se casam com belas princesas.

¹⁵Ver, a respeito, a análise de Regina Zilberman (2001) sobre as inovações nas técnicas de impressão e a produção de obras ficcionais.

Defoe, que sabia jogar o jogo do mercado, não condenava a comercialização dos escritos, percebendo as possibilidades de profissionalização dos homens de letras. (Cf. Chartier 1997; Lajolo e Zilberman, 2001) Muitos intelectuais, ao contrário, acreditavam que a proliferação de obras e escritores levava a um inevitável declínio dos padrões de composição. O romance era tido como o mais claro produto dessa “fatal revolução que converteu escrever numa profissão mecânica” (Goldsmith *apud* Watt, *op. cit.*: p.49). Ao mesmo tempo, “os romances foram os primeiros *best-sellers* da época moderna, possibilitando aos seus autores ganhos financeiros consideráveis”. (Martin, *op. cit.*: p.349)

O final do século XVIII é um momento curioso em que se dissociam as estratégias levadas a cabo pelos escritores. Por um lado, há movimentos pela remuneração do trabalho com a escrita e pela profissionalização dos escritores, que levam a uma aproximação do mercado e de suas regras, fazendo com que se busque a maior vendagem possível. Por outro lado, há movimentos em prol da aproximação com o poder, visando conquistar prestígio social para os que se dedicam à escrita, o que requer uma separação das massas e do mercado.

Robert Darnton descreve o embate travado por alguns escritores desejosos de se diferenciar da massa de novos autores. Voltaire apavorava-se com a proliferação de novos escritores em Paris, “incapazes de qualquer obra proveitosa” e que “vivem de rimas e esperanças e morrem na miséria”. Mercier defendia os “pobres diabos”, acusando os “mimados e subvencionados” escritores ligados às academias e salões. Linguet, embora também fosse contrário a Voltaire, lamentava que “as escolas secundárias tenham se tornado ninhos de autores-crianças que rasbiscam às pressas tragédias, romances, histórias e obras de todos os tipos” e “consomem os restos de suas vidas em penúria e desespero.” (Darnton, *op. cit.*: pp. 28-29) Os escritores ligados aos poderosos, que começavam a conseguir para si alguma valorização social e algum poder, tinham todo interesse em dissociar-se desse “proletariado intelectual”.

Essa dissociação apoiou-se na desqualificação das obras escritas por esses literatos. Simultaneamente ao escalonamento dos escritores produziu-se uma hierarquização dos escritos. O mais criticado dos gêneros – condenado em nome da moral, da tradição beletrística e da religião – foi o romance, não por acaso o tipo de escrito que mais crescia na preferência dos leitores. Intelectuais de prestígio empenhavam-se em escrever ataques ao romance, ao mesmo tempo em

que preparavam tratados sobre a correta maneira de ler obras de belas-lettras. (Cf. Abreu, 2003) Toda sua preocupação consistia em não macular a produção erudita pelo contato com escritos de circulação ampla, lidos privadamente, sem a intermediação de professores, padres ou pastores, sem a necessidade de conhecimento de obras e preceptivas clássicas.

Aos olhos dos homens cultos da época, a sociedade parecia tomada por uma “fúria de ler”, que tornava a leitura presente em todos os meios sociais, todas as circunstâncias, todos os lugares. (Chartier, 1997: 265) A mudança nas formas de ler, na composição do público e na publicação das obras fez com que alguns historiadores nossos contemporâneos vissem uma “revolução da leitura” em meados do século XVIII. Roger Chartier, embora advirta que essa foi apenas uma das revoluções pelas quais passaram as formas de ler, percebe a importância das novidades surgidas no período:

[há] mutações objetivas que transformam a produção impressa em toda a Europa ocidental: o crescimento e a diversificação da produção do livro, a multiplicação e a transformação dos jornais, o triunfo dos pequenos formatos, a queda no preço do livro devido à contrafação, a multiplicação das possibilidades de ler sem comprar, graças aos empréstimos nas bibliotecas e às sociedades de leitura. Essas evoluções fornecem um poderoso suporte a uma mais forte presença do impresso, impulsionada pelos novos gêneros, ao mesmo tempo literários e editoriais, de novas práticas de leitura. (Chartier, 1997: 267)

Não por acaso, nesse momento, surgiram teorias que postulavam a possibilidade de se avaliar as obras considerando-se apenas as relações estabelecidas entre seus componentes internos. Parte importante dessa reflexão realizou-se na Alemanha e teve como um de seus protagonistas Karl Philipp Moritz, que, segundo Martha Woodmansee, foi quem forneceu instrumentos para converter o descontentamento dos letrados com sua situação em uma arma de política cultural. (Woodmansee, 1994) Em 1785, em ensaio intitulado “Rumo à unificação de todas as Belas artes e Letras sob o conceito de auto-suficiência”, Moritz propôs que se entendessem as obras de arte como “totalidades auto-suficientes” produzidas para serem contempladas desinteressadamente, visando tão somente à fruição oriunda de seus atributos e relações internas. Punha em xeque portanto, teorias sobre as artes que remontavam a Aristóteles e que postulavam, como princípio da criação, a imitação da natureza e, como finalidade da obra artística, a intervenção direta na vida, moldando comportamentos,

divulgando verdades, fortalecendo crenças etc. Para ele, os objetos de “arte mecânica” feitos por “artesãos”, como relógios ou facas, têm seus propósitos fora deles mesmos, no conforto que oferecem ou no serviço que prestam. Sem sua finalidade externa, não têm valor, pois não são completos em si. Já um trabalho de “belas artes”, produzido por um “artista”, não tem seu propósito fora de si e não existe por causa da perfeição de outra coisa, e sim por causa de sua própria perfeição interna. O valor da obra de arte estaria justamente na falta de finalidade externa. O objetivo do artista seria tão somente criar um “todo coerente e harmonioso”, que só poderia ser avaliado segundo seu valor intrínseco. (Woodmansee, *op. cit.*)

O verdadeiro artista, nessa concepção, é alguém que não busca tirar nenhum benefício próprio de sua criação e não a submete à necessidade de agradar ao público. Uma obra não apreciada não é uma obra deficiente; ao contrário, ela mostra a deficiência do público. O fato de que a arte não servia para muita coisa deixou de ser um problema e passou a ser uma virtude. Moritz transformou em triunfo o fracasso de público e retirou a obra das determinações do mercado.

Sua teoria, formulada para as Artes, cai como uma luva em um momento em que a proliferação dos impressos pareceu tornar necessária a classificação, a triagem e a hierarquização dos textos. Buscaram-se estratégias para valorização das leituras eruditas para as quais era preciso ter conhecimentos prévios e que exigiam concentração e recolhimento. Religiosos, professores e críticos tentaram banir, ou controlar, as “leituras selvagens”, feitas sem aval das instituições (Chartier, 1997:109). O Estado também interveio ao oferecer pensões e subvenções a alguns escritores consagrados (por pertencerem à Academia Francesa ou a academias e salões de prestígio, por serem próximos à alta nobreza ou ao rei), negando qualquer benefício aos “subliteratos”.

A definição moderna de literatura se fez no momento em que entraram em cena novos leitores, novos gêneros, novos escritores e novas formas de ler. Escritores e leitores eruditos interessaram-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger alguns autores, alguns gêneros e algumas maneiras de ler como os melhores. Convencionaram chamar a isso de literatura.

O jogo é complicado e depende da articulação de diversas instâncias. Determinada obra será considerada literária caso pertença a um gênero certo, tenha sido escrita por escritor de prestígio, apreciada por pessoas da elite econômica ou intelectual e não tenha tido grande sucesso editorial. Alguma falta em um desses critérios pode fazer com que seja considerada literatura de pior qualidade. Faltas graves, como a apreciação do grande público, podem excluí-la do seleto grupo dos textos literários. (Cf. Culler, 1999; Eagleton, 2001) Ganha importância, nesse contexto, o crítico, figura instituída do poder de definir o sentido correto (não vulgar) dos escritos e da capacidade de julgar a qualidade das obras. Diderot acreditava que somente o filósofo poderia cumprir bem esse papel, pois só ele possuía o verdadeiro gosto, conhecia as leis universais do belo e mantinha uma relação direta com a verdade. (Masseau, 1994)

O desejo de controlar práticas culturais gerais assim como a vontade de fazer valer marcas de distinção social fizeram com que se inventasse, nos anos oitocentos, em países europeus economicamente desenvolvidos, um conceito que hoje parece a-histórico e universal: o conceito de literatura.

4.2

A invenção da literatura portuguesa

O processo de definição do conceito de literatura produz-se em termos semelhantes em toda Europa, embora em tempos distintos e tomando como referência a definição elaborada nos países centrais.

Em Portugal, o termo é dicionarizado pela primeira vez em 1727, no *Suplemento ao Vocabulario Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau, em que se define “litteratura” como “erudição, sciencia, noticia das boas letras”. (Bluteau, 1727) Assim como se fazia na França, entende-se, no início do século XVIII português, literatura como conhecimento e não como conjunto de obras. O acréscimo no *Suplemento* parece não ter feito escola, já que Antonio de Moraes Silva (1813) que se apresentava como “reformador e acrescentador” da obra de Bluteau, excluiu o termo de seu *Diccionario da Lingua Portugueza*, publicado pela primeira vez em 1789. Se o termo literatura não parecia adequado para inclusão em um dicionário, o verbete “letra” apresenta uma definição detalhada, especialmente pelo recurso à adjetivação:

LETRA: [...] Sciencia, saber v.g. homem de muitas letras. Letras humanas, bellas letras, são as humanidades, i.e. Filosofia, Rethorica, Poetica, Historia. (Silva, 1789)

As “bellas letras” operam uma redução no vasto campo do “saber”, recortando as “humanidades”. Embora circunscrevam algumas obras, as “bellas letras” não designam poesias ou sermões e sim trabalhos de reflexão sobre poesia ou sobre os sermões, isto é, as poéticas, as retóricas etc. De uma idéias ampla, capaz de englobar todo o conhecimento humano (literatura/letras), passa-se a um campo mais reduzido (belas-letras/letras humanas), embora mantenha-se o caráter de conhecimento de um conjunto de matérias e não de uma prática.

Apenas na quarta edição, de 1831, a palavra literatura voltou a ser incluída, retomando-se a definição proposta no *Suplemento*, explicitamente mencionada.

LITTERATURA: s.f. Erudição, sciencia, noticia das boas letras, humanidades. Homem de grande litteratura. *Blut. Suppl.*

Embora a palavra só seja incorporada ao dicionário de Moraes Silva no século XIX, ele a utiliza, desde 1789, no “Prólogo ao Leitor”:

Não tenho mais que preambular, e concluirei com pedir aos homens judiciosos, e versados neste gênero de litteratura, que relevem os meus erros e descuidos: a quem não tem discernimento, tem a sua livraria, ou cabeça bem expurgada de livros, e erudicções Portuguezas, que por decoro seu se de por suspeito na causa, senão quizer que o reconheção por incompetente. (Silva, 1789)

Embora não dicionarizada, a palavra fazia parte da língua, como se vê, com o sentido de conhecimento. Apenas no final do século XIX, ainda mantendo essa acepção, o termo aproximou-se tenuamente da acepção moderna:

LITTERATURA: neste e der. S.f. (do Lat.) Erudição, sciencia, noticia das boas letras, e humanidades: “Homem de grande ____”. *Blut. Suppl.* O conjunto das producções litterarias d’uma nação, d’um paiz, d’uma epocha: “Os Lusíadas são a obra capital da litteratura Portugueza.” (Silva, 1878)

Se a definição proposta por Bluteau continua presente, inclui-se nova explicação que acrescenta à noção de saber a de produção. Além disso, vincula-se o termo a um conjunto de obras definido não por afinidades estéticas ou formais, mas por terem sido produzidas em determinado tempo ou território – elemento

fundamental no processo de valorização dos escritos literários. A dimensão estética aparece de forma oblíqua e deve-se ao exemplo, em que se mencionam os Lusíadas como texto central da Literatura portuguesa.

A crer em dois séculos de produção lexicográfica portuguesa o termo literatura – e seus correlatos como história literária – remetiam a um conceito bastante distinto daquele que recobre a noção moderna. (Bacellar, 1783; Chagas, 1876-1890) Entretanto, a autonomização dos campos do saber estava em curso e se processava em diferentes instâncias, como por meio do trabalho de bibliógrafos ou no interior de instituições culturais como a Academia Real das Ciências de Lisboa.

O século XVII assistiu, em toda Europa, ao florescimento da produção bibliográfica – um dos empreendimentos realizados pelos intelectuais a fim de conferir visibilidade e algum reconhecimento para os seus escritos. A primeira bibliografia impressa a contemplar autores portugueses parece ser a do espanhol Nicolau Antonio (1696), que os apresenta junto aos espanhóis em seu compêndio de obras escritas até fins do século XVI. A grande referência para o mundo português, entretanto, será a *Biblioteca Lusitana*, de Diogo Barbosa Machado (publicada entre 1741 e 1759), que só conheceu rival na segunda metade dos anos oitocentos, com a publicação do *Diccionario Bibliographico Portuguez*, de Innocencio Francisco da Silva (1858).

Barbosa Machado não utilizou sequer uma vez a palavra “literatura”, mas, já no “Prólogo á Bibliotheca Lusitana”, é possível perceber a vastidão recoberta pelo termo quando ele afirma acreditar que “de todas as producçoens litterarias, [...] nenhuma mereceo mais gloriosos elogios, e celebres applausos que o laborioso estudo de huma Bibliotheca.” (Machado, “Prólogo á Bibliotheca Lusitana”. *op. cit.*, páginas não numeradas.) Seu entusiasmo com o próprio trabalho é perfeitamente compreensível, pois, se a literatura significava conhecimento das letras, sua mais completa realização estaria na classificação de uma “bibliotheca” – no sentido de bibliografia. Nos textos introdutórios à obra, o autor empregou os termos “sciencias”, “historia litteraria” e “arte” para designar o trabalho de “oradores”, “poetas”, “musicos”, “interpretes sagrados”, “theologos”, “jurisconsultos”, “historiadores”, “chronologos”, “astronomos”, “médicos”, partícipes todos do “litterario firmamento”, da “republica litteraria”, do “theatro litterario”.

Se é impossível vislumbrar qualquer distinção entre o trabalho do poeta e o do médico nos textos que apresentam a *Bibliotheca Lusitana*, o quarto volume da obra traz novidade no que tange à classificação e compartimentação do saber, pois ali apresentam-se sete índices em que as obras são classificadas em função do nome, sobrenome, local de nascimento, dignidades eclesiásticas e seculares de cada autor, e, finalmente, segundo “as Materias, que foraõ assumpto das suas pennas”. (Machado, “Advertência ao leitor”, *op. cit.*, páginas não numeradas.) Os assuntos de que tratam os autores são subdivididos em 63 “classes” dentre as quais se destacam as produções relativas à questão religiosa, tema central de 13 itens. A religião era, sem dúvida, o campo de estudos sobre o qual havia maior volume de produção e uma maior reflexão, o que permitiu isolar áreas de trabalho muito precisas, chegando-se, por exemplo, a subdividir o item “Escritura Sagrada” em 49 subitens.

Nas demais matérias percebe-se um desejo de precisão que, entretanto, oscilava na seleção dos critérios distintivos. A delimitação temática foi a mais produtiva, presidindo a constituição da maior parte das “classes”. Entretanto, alguns agrupamentos se formaram em função do gênero (“carta”, “dialogo”, “manifesto”, “apologia”, “criticas inventivas”) ou da língua (“traductores de diversas linguas”, “escriptores em linguas ultramarinas”).

Outras classes constituíram-se a partir da forma, agrupando-se textos em função do fato de serem escritos em versos: “Poesia Latina”, “Poesia vulgar”, “Poesia Comica”, “Prosa e Verso”, “Poetas Illustrados e traduzidos”. Não se criou um item exclusivo para Poesia, entretanto a forma poética atuava como traço distintivo, mesclado a outros critérios, especialmente a língua em que foram escritos os versos: latim ou vulgar. A classe “Poetas Illustrados e traduzidos” articulava três critérios: a versificação, a tradução e a consagração, já que “illustrados” tinha o sentido de ilustre. A versificação era percebida como traço distintivo, embora não se tenha proposto um campo geral que congregasse todos os frutos do fazer poético.

Diogo Barbosa Machado não parece ter acreditado que o fato de se destinarem ao teatro poderia unificar um conjunto de obras, pois arrolou os textos dramáticos sob a rubrica “poesia comica”. Se o primeiro dos termos é evidente – todas as peças apresentadas são em verso – o mesmo não se pode dizer do segundo, pois, além das comédias, incluem-se tragédias, tragicomédias e autos.

Coube à prosa ficcional uma categoria própria, denominada na Biblioteca Lusitana como “Historias Fabulosas”, na qual se congregavam obras como *Palmeirin* (Diogo Fernandes), *Historia do Emperador Carlos Magno* (Jerónimo Moreira de Carvalho), *Historia de Amadis de Gaula* (Vasco de Lobeira).

Apesar das ambigüidades e indefinições, a classificação proposta por Barbosa Machado distinguia domínios que, nas definições dos dicionários, pareciam indissociáveis ou, ao menos, pertencentes a uma mesma categoria. Foram criados itens específicos para “filosofia”, “rethorica”, “oratória”, “poetica” e “historia” (“sagrada” e “secular”) embora não se tenha criado nenhuma entrada geral para “letras”, “letras humanas” ou “belas letras”, na qual se agrupariam as “humanidades”, como fez a *Enciclopédia* francesa.

Pode-se entender a *Bibliotheca Lusitana* como parte do esforço de apresentação e de valorização da produção intelectual em língua portuguesa com a finalidade de conseguir para seus autores “a merecida remuneração às suas doudas e incansaveis vigílias”, já que eles “ennobreceraõ a Patria com os nomes, dilataraõ a fama com as pennas”. (Machado, “Dedicatoria a D.Joaõ V”.*op.cit.*, s/n) Assim como se fez na França, a valorização dos intelectuais passava por seu desejo de vincular-se aos poderosos – percebidos no gesto de oferecer e de dedicar a obra a D. João V -, propondo como justificativa de sua importância o fato de suas obras serem o espelho e a sustentação da nacionalidade. O objetivo de “enobrecer a patria” era mais saliente no caso dos portugueses, pois, segundo Barbosa Machado, apenas eles não tinham ainda confeccionado um inventário de sua produção intelectual, o que os colocava, em certo sentido, em posição desprivilegiada na comparação com os demais:

Entre todos os Reynos, e Cidades da Europa que com gloriosa emulação compuzeraõ Bibliothecas para perpetuar na Republica das letras os nomes de seus Naturaes, unicamente Portugal se não jactava de semelhante Brazaõ [...] pois sendo pelo seu belicoso genio, e espiritos marciaes respeitados como famosos Heróes no exercicio das Armas, de que são eternos padroens as quatro partes do Mundo [...] não são menos dignos de veneração pela cultura das letras, e estudo das Sciencias assim sagradas como profanas. (Machado, “Prologo á Bibliotheca Lusitana”, *op. cit.* s/n)

Fazendo referência a mais de 450 obras bibliográficas e catálogos de autor publicados na Europa antes de sua *Bibliotheca*, Barbosa Machado parece saber do que está falando ao lamentar-se por esse descompasso português. Dupla estratégia

de valorização do trabalho intelectual é empreendida ao afirmar, em primeiro lugar, que outros reinos já tinham reconhecido a importância dos livros e, em segundo, que os escritos são tão importantes quanto as Armas – as quais os portugueses, senhores das “quatro partes do mundo”, glorificavam.

Apesar desses gestos de afirmação da importância das produções intelectuais, a figura do autor não se havia profissionalizado. Uma das maneiras de ordenação dos textos na *Bibliotheca Lusitana* se faz pelo elenco de autores, apresentados em função de sua inserção social: “Authores Professores de Ordens Religiosas” – em que se menciona os autores listados por ordem religiosa, como augustinianos, beneditinos, carmelitas etc.; “Authores que possuirão dignidades ecclesiasticas” – em que há elencos específicos para pontífices, cardeais, patriarcas, arcebispos etc. “Authores que possuirão dignidades seculares” – em que se apresentam listas de “reys, principes, infantes e netos de principes” , “duques, marquezes, condes e biscondes”, “conselheiros de Estado e presidentes de tribunais”, “cronistas do Reino e Conquistas”, “Medicos de principes” etc. Apresentar “reys e principes” como “autores” é forma de elevar a atividade intelectual, mas, de toda forma, salta aos olhos inexistência da categoria autor ou escritor pura e simples, havendo sempre a necessidade de associá-la a outros papéis sociais. Dentre todas as categorias de “autores” imaginadas por Barbosa Machado, talvez os únicos capazes de viver da pena fossem os “cronistas do Reino e Conquistas”.

A *Bibliotheca Lusitana* atuou, no cenário português, como etapa inicial do processo de valorização do trabalho intelectual e de autonomização dos campos do saber. Durante o reinado de D. João V (1706-1750), ao lado de iniciativas como a de Diogo Barbosa Machado, surgiram vários grupos letrados e tomou impulso a publicação de obras importantes para as Belas-Letras, como as várias traduções e comentários de textos de Ovídio, de Quintiliano e da *Poética* de Boileau. Importante também foi a criação da Academia Real da História Portuguesa, em 1720, no interior da qual começaram a aglutinar-se os intelectuais portugueses, estreitando-se as relações entre os homens de letras e o poder real.

O processo acelerou-se durante o reinado de D. José I (1750-1777), principalmente por meio de iniciativas devidas a Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Atuando como diplomata em Londres e Viena no período de D. João V, Pombal avaliava a situação portuguesa à luz do que vira

nos mais importantes centros europeus e buscava equiparar o país aos núcleos desenvolvidos da Europa culta. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas promovidas na Universidade de Coimbra foram parte desse processo. Fortalecendo o trabalho intelectual, investiu na criação de laboratórios, estimulou a pesquisa, criou novos cursos universitários e, principalmente, aproximou a universidade da administração pública. (Cf. Teixeira, 1999)

Essa aproximação do poder foi decisiva para a definição de um papel social para os artistas e, em especial, para os letrados, pois Pombal recorreu a eles a fim de consolidar e difundir sua imagem de estadista junto à opinião pública, que possuía capacidade para dispor de formas de interferência que, sem serem eleitorais, tinham, não obstante, eficácia suficiente, tanto para se exprimir como para se impor. Segundo Teixeira, Sebastião José começou a se preocupar com a propagação de seu nome e de seus feitos assim que se tornou conde, em 1759, trazendo para junto de si pintores, historiadores e poetas. Como parte de seu desejo de construir e difundir uma imagem positiva, mandou publicar, no mesmo ano, uma tradução da *Arte Poética*, de Horácio, feita pelo padre Francisco José Freire, em que o padre apresenta como o mais excelente tema para a poesia do tempo, idéia reiterada no ano seguinte na *Arte Poética ou Regras da Verdadeira Poesia*, de autoria do próprio Francisco José Freire, conhecido na Arcádia Lusitana com o nome de Cândido Lusitano. Ainda segundo a interpretação de Teixeira, essa idéia foi acolhida com entusiasmo tanto por poetas portugueses quanto brasileiros.

Percebendo nos escritos um instrumento para defesa de suas idéias e uma forma de assegurar a unidade política do Estado, Pombal estava disposto a financiar os artistas que se pusessem a seu serviço.

O caso de Basílio da Gama mostra com clareza como era possível conseguir prestígio social e político por intermédio da poesia. Preso e condenado ao desterro em Angola por suas relações com os jesuítas, o poeta safou-se por meio da poesia; compôs o *Epitalâmio à Excelentíssima Senhora D. Maria Amália*, filha de Sebastião José, em que fez profissão de fé contra as idéias de que era acusado. O epitalâmio, aprovado pelo ministro e editado sob seus auspícios em 1769, não só livrou seu autor do degredo como abriu caminho para a publicação, no mesmo ano, de *O Uruguay*, também sobre a proteção do futuro Marquês de Pombal. O livro faria parte do processo de elogio a Sebastião José e detração da

Companhia de Jesus. A aproximação do poder garantiu ainda um emprego público para Basílio da Gama, que se tornou secretário de Sebastião José.

Mas a publicação dos poemas trouxe também inimigos para o poeta, como o jesuíta Lourenço Kaulen, que, em 1786, publicou uma *Resposta* [sic] *apologética*, criticando Basílio da Gama e seus escritos. Em seu desejo de atacá-lo, mostrou como se construía, naquele momento, um lugar para a poesia e para os poetas:

Mas este desterro evitou ele, valendo-se das suas habilidades, isto é, compondo não sei que versos, que dedicou a uma filha de Carvalho, a qual alcançou de seu Pai o livramento. Dessa Época começou a este Poeta a sua, não sei se lhe chame fortuna se desgraça, porque penetrando que aquele Ministro a ninguém premiava mais nem remunerava melhor que aos Autores de alguns escritos satíricos e infamatórios contra os Jesuítas, ocorreu-lhe que, para ter que comer, o meio mais fácil e certo era dar à luz um Poema, em cujos versos e notas confirmasse quantas imposturas e calúnias tinha Carvalho estendido em prosa na sua célebre *Relação Abreviada da República Jesuítica, que os Religiosos da Companhia das Províncias de Espanha e Portugal tinham estabelecido nos Domínios ultramarinos duas Monarquias etc. etc.* [...] Também lhe facilitou os meios e subministrou documentos tão falsos como ele; e concluída a Obra, lhe fez imprimir em bom character, na Estamparia Real e aprovar pela Mesa Censória. (*Apud* Teixeira, 1999: 417)

Por intermédio da produção poética era possível livrar-se da prisão e conseguir um emprego de modo a “ter que comer”. A intervenção de Pombal favorecia a aprovação pela censura e a impressão dos poemas “em bom character”. Tratava-se ainda de uma relação de mecenato, pois os autores não podiam viver da venda de seus escritos, mas podiam usá-los a fim de conseguir uma colocação rentável.

O interesse do ministro pelas artes, oriundo da percepção de que elas interferiam fortemente na opinião pública, foi um importante passo no sentido de conferir relevância social para os letrados, mas não definiu um campo específico para as Belas-Letras. Essa definição recebeu importante impulso depois do afastamento do marquês, por ocasião da morte do rei que o protegia, em 1777.

O ministério constituído por D. Maria I (1777-1816) incorporou vários adversários de Pombal que se preocuparam em reverter a orientação política até então adotada. No campo das letras, ao contrário, mantiveram-se estreitas as relações entre trabalho artístico e poder político. Acentuou-se o processo de autonomização dos saberes com a criação da Academia Real das Ciências de

Lisboa, fundada em 1779, por D. João Carlos de Bragança. Embora fossem opositores políticos de Pombal, D. João Carlos e seu braço direito, o abade Correia da Serra, pautaram-se por um dos princípios caros ao marquês: equiparar Portugal às mais cultas nações européias, conhecidas no exílio.

Deram continuidade às relações entre as letras e a política, assegurando para a Academia alguns privilégios como o financiamento estatal para sua implantação, a isenção de censura para os escritos produzidos sob seus auspícios, assim como o direito de importação de papel sem pagamento de taxas alfandegárias para suas publicações. A partir de 1806, com a morte de seu fundador, as relações da Academia com o poder – já fortes devido ao parentesco de D. João Carlos com D. Maria I – tornaram-se mais evidentes, pois, a partir daí, a presidência da instituição passou a caber à casa Real¹⁶.

Segundo o Plano de Estatutos de 1780, a Academia era composta por três classes: Ciências Naturais, Ciências Exatas e Literatura¹⁷.

Essa separação indica que se percebiam algumas especificidades no trabalho de diferentes letrados e é importante, pois confere autonomia à Literatura. Segundo as *Memórias de litteratura portugueza*, publicadas pela Academia Real das Ciências de Lisboa, em 1792, a idéia de consagrar uma de suas classes ao estudo da “Litteratura Portugueza” surpreendeu a “gente sábia”:

No tempo em que a Academia Real de Sciencias se formou, e fixou para assumpto dos trabalhos de huma das suas tres Classes, a Litteratura Portugueza, varios fôraõ no Publico os juizos, e mui vagas as ideas sobre o que por este nome devia entender-se. Ainda entre as pessoas instruidas, as inclinações a particulares assumptos, regularaõ os juizos, e modificaraõ as idéas, que cada hum formou. Huns julgaraõ que o estudo da Linguagem, que por mais pura era havida; outros que a Bibliografia nacional; outros que a poesia; outros por fim varios outros objectos constituaõ, o que a Academia designava por Litteratura Portugueza. Os juizos precipitados da gente sabia, a mesma sciencia os rectifica; mas a experiencia de muitos annos tem mostrado, que he necessario dar á Mocidade, que tantas esperanças vai dando, huma definição, do que por Litteratura Portugueza se entende, e de quaes sejaõ os limites naturaes deste genero de saber, que a Academia julgou assaz vasto, e importante para occupar inteiramente huma

¹⁶Disponível em: <http://www.acad-ciencias.pt/>
http://www.editorialverbo.pt/diclingport/2_frame_diclingport.htm. Consultado em 23 de janeiro de 2007.

¹⁷Essa composição foi mantida até 1851 quando as classes foram reduzidas a duas e passaram a ser as que atualmente operam: Ciências e Letras. Ainda hoje é bastante vasta a área recoberta pelas Letras, abrangendo Literatura, Estudos Literários e Lingüísticos, Filosofia e Pedagogia, História e Geografia, Direito e Sociologia e Economia Política. (“Academia das Ciências de Lisboa”. In: <http://www.acad-ciencias.pt/index.htm>. Consultado em 23 de janeiro de 2007.

das suas Classes, assaz analogo nos seus varios ramos para constituir uma só sciencia, e assaz separado das outras para merecer um nome proprio.¹⁸

Às vésperas do século XIX, a designação literatura portuguesa gerava, nas pessoas mais instruídas, “mui vagas idéas sobre o que por este nome devia entender-se”. Alguns, concordando com Barbosa Machado que acreditava ser o estudo das bibliotecas a mais louvável forma literária, julgaram se tratar de bibliografia, outros entenderam que seu objeto seria a poesia, outros ainda pensaram em uma reflexão sobre linguagem. Os intelectuais reunidos nessa Classe acreditavam na possibilidade de separação das áreas do saber e vislumbravam um domínio “assaz analogo nos seus varios ramos para constituir uma só sciencia, e assaz separado das outras para merecer um nome proprio”. Diante da confusão armada em torno da idéia de uma literatura portuguesa, oferecem uma definição do campo:

De todos os ramos de erudição, que fôrmaõ a Litteratura, nenhum póde ser proprio e particular a hum povo, senaõ a lingua que falla, e a historia do que lhe aconteceo. [...] Saõ por conseguinte a *Lingua* e a *Historia Portugueza*, consideradas em todos os possiveis aspectos, e relações, os dous objectos que constituem, o que a Academia quis entender por Litteratura Portugueza: objectos naõ só entre si analogos, mas tambem diversos, e separados de toda outra erudição, que compete a póvos estranhos, ou pela generalidade de seus assumptos, pertence a todo gênero humano sem respeito particular a nação alguma. (*Idem*)

Língua e História eram os campos “análogos” e “separados de toda outra erudição” que constituíam a verdadeira Literatura. Criada sob a inspiração das academias Francesa e Espanhola, a Academia das Ciências de Lisboa seguiu seu exemplo, justificando politicamente a importância do estudo da língua. A especificidade da nação seria atestada pelo uso de um idioma particular e pelo registro de uma trajetória comum realizada por aqueles que falam aquela língua, de modo que os trabalhos realizados na Academia seriam um dos sustentáculos da nacionalidade, distinguindo-se da erudição baseada no latim e nos conhecimentos universais.

¹⁸Memórias de litteratura portugueza, publicadas pela Academia Real das Ciências de Lisboa, 1792 -1814. 8 vol. “Prologo”, 1º vol, s/n.

O muito, que materias tão nossas devem interessar-nos, o proveito, que da sua perfeição se nos segue, e o desejo de fomentar o amor da Patria, que se a todas as nações he util, he na nossa pequenez necessario, são as causas, que movêraõ a Academia a colligir as memorias sobre este assumpto, em hum corpo separado, a que este volume da principio. (*Idem, ibidem*)

Os trabalhos realizados ao longo de 22 anos e publicados nas *Memórias* foram majoritariamente dirigidos para o estudo da história. Das 52 Memórias, 70% foram dedicadas à história portuguesa, aí compreendida a história dos costumes, das legislações, dos homens ilustres, da religião etc. As questões relativas à língua versaram sobre filologia, gramática, tradução e poesia. Os poemas foram, em geral, utilizados como fonte para o estudo da língua, talvez porque se supusesse que neles se encontrava a “língua que por mais pura era havida”, de que falava o “Prólogo”. A uns poucos ocorreu a idéia de examinar os poemas do ponto de vista dos preceitos da poética ou estudar o percurso histórico de constituição da poesia lusitana¹⁹.

Além das memórias, a Academia propôs, como uma de suas contribuições literárias, a elaboração de um Dicionário da Língua Portuguesa, projeto concebido logo nos primeiros anos de existência da instituição, à semelhança do que havia feito a Academia Francesa, a pedido do Cardeal Richelieu, 150 anos antes. Um primeiro volume, contendo apenas os verbetes relativos à letra A, foi publicado em 1793. Foram necessários mais de 200 anos para que se concluíssem os trabalhos e se publicassem os demais volumes, dando origem a séculos de piadas a propósito das dificuldades da academia, que interrompera o trabalho justamente no verbe *azurrar*²⁰.

¹⁹São as seguintes as memórias relativas à poesia: “Memoria sobre a poesia bucolica dos poetas portuguezes”, por Joaquim de Foyos; “Analyse e combinações filosóficas sobre a elocução, e estilo de Sá de Miranda, Ferreira, Bernardes, Caminha, e Camões, segundo o espírito do sabio programma da Academia Real de Sciencias, publicado em 17 de janeiro de 1790”, por Francisco Dias; “Ensaio critico sobre qual seja o uso prudente das palavras de que se serviraõ os nossos bons escritores do século XV e XVI; e deixaraõ esquecer os que depois se seguiraõ ate o presente”; “Ensaio sobre a Filologia Portugueza por meio do Exame e Comparação da locução e estilo dos nossos mais insignes poetas, que floresceraõ no século XVI”; “Continuação do Ensaio critico sobre qual seja o uso prudente das palavras de que se serviraõ os nossos bons escritores do século XV e XVI, e deixaraõ esquecer o que depois se seguiraõ ate o presente”, esses três por Antonio das Neves Pereira; “Memória em defeza de Camões contra Monsieur de li Harpe”, por Antonio Araújo de Figueiredo; “Das origens e progressos da poezia portugueza”, por Antonio Ribeiro dos Santos. (*Memorias de litteratura portugueza. op. cit.*)

²⁰O *dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* foi publicado pela academia das Ciências de Lisboa em 2001.

Embora não se possa tributar à Academia Real das Ciências de Lisboa a introdução da moderna definição de literatura em Portugal, as atividades ali realizadas interferiram fortemente na valorização do trabalho letrado e em uma primeira distinção dos campos de saber. Já a proposta de denominar a junção dos domínios da História e da Língua como literatura não convenceu nem mesmo a Coroa portuguesa, responsável pela criação da Academia. Outras instituições fundadas pela Rainha, na mesma época, seguiram empregando o termo como equivalente a erudição. Assim foi feito no Preâmbulo do Alvará de 29 de fevereiro de 1796, assinado por D. Maria I, pelo qual se institui a Real Biblioteca Pública da Corte:

EU A RAINHA Faço saber aos que este Alvará virem: Que sendo hum dos objectos, que occupaõ a Minha Real consideração, o cuidado de promover efficazmente os progressos da Literatura Portugueza; e conhecendo quanto será útil, e vantajoso para se conseguir este fim, o estabelecimento de huma Livraria Publica, a qual sirva como de um thesouro de todas as Artes e Sciencias, e aonde se achem, com os Livros mais preciosos pela sua raridade, e estimação, os monumentos mais respeitáveis das mesmas Artes e Sciencias, que constituaõ hum riquíssimo deposito, naõ so de todos os conhecimentos humanos mas também dos meios mais próprios para conduzir os homens a conseguirem a virtuosa sabedoria, que constitue a felicidade, e tranqüilidade publica dos estados, e he inseparável da Piedade da Religião: Querendo Eu reduzir a effeito este importante objecto da Minha Real consideração por um modo efficaz que resulte o desejado fim do maior aproveitamento, a que aspirao os Meus Vassallos, que se dedicam a louvável cultura das Sciencias, e das Artes, com honra sua, e da Pátria em que nascerão: Sou servida ordenar o seguinte [...] (Ribeiro 1910-14, p.493)

Nesse contexto, “literatura” significava o conjunto dos saberes, o “thesouro de todas as artes e sciencias”, “todos os conhecimentos humanos”. Instalada a Biblioteca, composta inicialmente com os livros depositados junto à extinta Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros, foi necessário ordená-la. Neste momento, desapareceu o termo literatura, excessivamente genérico, e compartimentou-se o saber em “Historia; Bellas-Lettras; Sciencias Naturaes e Artes; Sciencias Civis e Politicas; Sciencias Ecclesiasticas; Polygrafia, e varia Erudicçaõ; Manuscriptos; Museu; e varias peças de Arte”.

Outra instituição governamental, a Impressão Régia, recorria à diferente classificação em seus catálogos de anúncios de obras à venda²¹. Eximindo-se de

²¹Catalogo de livros que se vendem por seus justos preços na loge da Impressão Régia sita na Praça do Commercio em abril de 1772. Lisboa.

empregar a designação literatura para qualquer de suas obras, apresentava, entretanto, um grupo de livros como sendo de “Historia Litteraria”, categoria no interior da qual se ofereciam publicações que compendiam as contribuições eruditas em diferentes países e épocas como, por exemplo, o *Catalogus Scriptorum illustrium maioris Britanniae ad annum 1557, de Joan Balei*, as *Anedoctes litteraires*, ou *Histoire de ce qui est arrivé de plus singulier aux ecrivains françois depuis François I jusqu’a nos jours*, publicadas em Paris, em 1752, ou ainda a obra do barão de Bielfeld, *L’Erudition Universelle, ou analyse abregé de toutes les sciences, dès beaux arts, & dès Belles-Lettres*, de 1768. Na mesma categoria foi incluído o livro do abade Batteux, *Principes de la Littérature*, publicado em 1764, e destinado ao exame de gêneros poéticos e retóricos. Já as edições comentadas das obras de Horácio, Aristóteles e Quintiliano foram inseridas na categoria “Philologia – Auctores Classici - Graeci & Latini, Epistolographi, & Philologi, Poetae Latini, &c.”. Havia ainda a classe “Philologia” em que se podiam encontrar obras como “Lettres Critiques sur divers sujets de Litterature, ou Nouvelles Litteraires, Critiques et Amusantes. Amsterda, 1761”.

Apesar de alguns esforços realizados pelos intelectuais portugueses, acumulavam-se propostas e reinava a discórdia, sem que se chegasse a estabelecer um consenso na demarcação dos campos sobre os quais se debruçava o erudito. Ao mesmo tempo, amadureciam as condições sociais que impulsionariam o desejo de destacar um grupo de escritos dos conjuntos das obras para valorizá-lo com o nome de literatura. Como no resto da Europa, embora em menor escala, no final do século XVIII e início do XIX, ampliou-se o número de leitores devido à expansão da alfabetização e ao incremento da concentração urbana. Teve início também a difusão de novos gêneros de escritos, de apelo popular, como os folhetos de cordel que começaram a ser traduzidos, sobretudo do francês, em meados dos setecentos²²¹. O campo de tradução alimentou-se fortemente do interesse pelos romances vindos da Inglaterra e França (Rodrigues, 1951). Na mesma época, surgiram e disseminaram-se os “periódicos de diversão ligeira”, no

²²Esse movimento teve início na década de 1740, em que foram publicadas traduções da *Historia da donzella Theodora*, *Historia nova do emperador Carlos Magno e doz doze Pares de França*, *Astúcias subtilissimas de Bertoldo*, *História da vida de S. Genoveva*, *Historia verdadeira e valerosas acções do esforçado magnânimo e invencível Bernardo del Carpio*. Sobre a publicação e circulação de folhetos populares em Portugal. (Cf. Abreu, 1999.)

dizer de José Tengarrinha (1989, p.44), “sem carga erudita e nem sempre apresentando grande cuidado formal”.

A ampliação do número de leitores pode talvez explicar o estabelecimento contínuo de livreiros franceses em Lisboa a partir de meados do século XVIII e seu interesse em garantir o monopólio das vendas. A disputa pelos compradores originou uma curiosa contenda entre a irmandade do menino Jesus dos Homens Cegos e a Corporação dos Livreiros em Lisboa, entre 1763 e 1766. Aos cegos cabia o privilégio da venda porta a porta de folhetos e livretos de baixo preço, mas eles interessaram-se expandir sua atuação comercializando também livros, “em benefício dos coriozos que recebem a comodidade de comprarem em sua caça” (Guedes, 1987). Apesar da intervenção de dezenas de letrados favoráveis á causa dos cegos, o Senado da Câmara entendeu que a venda de livros nas ruas causaria prejuízo aos livreiros, razão pela qual recusou o pedido da Irmandade. O episódio mostra que o livro já era, naquele momento, uma mercadoria de consumo para a qual havia compradores pelos quais disputavam diferentes instituições.

Embora Portugal tenha tomado parte na famosa “revolução da leitura” setecentista, coube a estrangeiros o papel de inventar um literatura portuguesa, no sentido moderno do termo: engajando-se em projetos de escrita de histórias da literatura na Europa, incluíram, com menor ou maior destaque, a produção lusitana.

4.3

Histórias Literárias

Já existiam há séculos, como é de conhecimento geral, estudos sobre gêneros poéticos e retóricos, críticas sobre obras de ficção e de teatro, discussões sobre a qualidade de determinados escritos. Havia uma técnica codificada e discutida desde Platão e Aristóteles e desenvolvida, nos séculos seguintes, em um grande volume de Artes Poéticas e seus correlatos, como Tratados, Diálogos, Compêndios, que forneciam terminologia, conceitos, modelos e regras para a composição e a análise de poesias, peças oratórias e dramáticas.

Como já se viu, as condições históricas do final do século XVIII, nos países mais poderosos da Europa, fizeram necessário operar uma seleção de algumas dessas obras, agrupando-as sob o nome de literatura. Forjando

especificidades culturais capazes de alicerçar a idéia de pertencimento a um grupo específico, distinto dos demais, defendeu-se a importância da literatura como fundamento ideológico da nacionalidade enquanto se concebiam estratégias para que o contato com esses escritos fosse garantia de distinção social. Não é, portanto, gratuito o fato de os países em processo de unificação, os ameaçados pelas invasões napoleônicas ou aqueles recém-independentes terem se dedicado à elaboração de historiografias literárias.

Selecionar e apresentar historicamente as obras literárias mais relevantes, produzidas em diferentes países europeus, pareceu tarefa digna do esforço de vários intelectuais atuantes no início do século XIX. Seu trabalho distinguiu-se daquele realizado por preceptivas retóricas e poéticas, pois essas não tomavam uma unidade territorial como unificadora do *corpus* com que trabalhavam. Ao contrário, apresentavam regras universais para a boa produção de textos, tomando como modelo as composições latinas e, em menor escala, as gregas. Muitos dos compêndios eram escritos em latim, ensinados em latim e deveriam produzir comentários aos textos também em latim. Antes do surgimento da idéia de literatura e da produção de histórias literárias, as belas-letras não tinham pátria.

Dois conceitos caros à modernidade – literatura e nação – foram projetados para o passado e deram origem à preparação das histórias literárias. Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final do processo de consagração de alguns literatos e de seus escritos.

4.4

A arte literária

Dentre as artes, a literatura se apresenta como a arte das palavras, e como tal, a tarefa de conceituá-la torna-se bastante complexa. Para cada época da história da humanidade, foi atribuído à arte literária um conceito diferente. Aguiar e Silva (1997:37) explica que a palavra latina *litteratura* “é um decalque do vocábulo grego *grammatiké*”, que deriva do radical *littera* – letra, relacionado “à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição”. Assim, historicamente, a pessoa que sabia ler e escrever tinha importância cultural e social. Regina Zilberman (1990) registra que a arte literária teve a sua origem na Antiguidade Clássica. A literatura era constituída, essencialmente, pela poesia declamada à

nobreza e nos concursos públicos de declamação das epopéias, propagando-se as ideologias do Estado, cujo objetivo era manter o sistema político vigente - a democracia. Na Renascença, a relação da poesia com o povo diminuiu, passando a ser uma leitura íntima, particular e elitizada. Nos séculos XVII e XVIII, a literatura era distribuída entre a retórica, a gramática e a lógica, sendo modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina. Com a Revolução Francesa, a literatura passa a fazer parte do currículo escolar, valorizando o ensino da língua dos poetas, considerada linguagem culta. Nessa época, a literatura em prosa cresceu com o aumento do público leitor, graças à ascensão econômica, política e cultural da classe burguesa, possibilitando o aumento da indústria e do comércio livreiro. A partir disso, o ensino de literatura fica entre dois objetivos: conhecer a norma lingüística nacional e fixar-se na história através da delimitação cronológica de autores, obras e períodos, correlacionando-os à própria história do país.

Deste modo, podemos dizer que o termo literatura que se ocupa da arte da linguagem verbal como meio de expressão e comunicação é recente, ou seja, data, aproximadamente, do início do século XIX.

A literatura do Brasil faz parte das literaturas do Ocidente da Europa. De acordo com Antonio Cândido (2004:12),

Os portugueses do século XVI trouxeram formas literárias refinadas, devidas geralmente à influência italiana do Renascimento, que em Portugal superou a maioria das formas de origem medieval (...) Esta linguagem culta e elevada, nutrida de humanismo e tradição greco-latina, foi o instrumento usado para exprimir a realidade de um mundo desconhecido.

A arte literária brasileira faz parte de uma história de imposição cultural, um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu como prolongamento. Aos poucos, foi gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa.

4.5

A literatura no contexto escolar

Magda Soares (2000), em seu texto “Que professor de português queremos formar?”²³, nos informa que “a disciplina” Língua Portuguesa “só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de há muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos 30 do século XX”. Não obstante, já em meados do século XVIII, mais precisamente em 1759, a Reforma Pombalina já ter tornado obrigatório o ensino da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. Tratava-se de um ensino moldado ao ensino do Latim como o aprendiam os poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. Foi assim que, quase um século após, em 1837, no

Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob as formas das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo esta a Literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo. (...) Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de ‘Professor de Português’.

Antes da Reforma Pombalina, nos primeiros tempos da colônia, resultante do confronto de culturas, a língua geral de origem tupi era falada em grande extensão da costa brasileira. O isolamento dos primeiros colonos fez com que também adquirissem alguns hábitos dos gentios. Durante um grande lapso de tempo, não se cogitou de uma educação mais formal.

A necessidade moldou a iniciativa educacional no lema do aprender fazendo. A precária e restrita instrução escolar mal dava conta do processo de alfabetização e tinha como metas menos o ensino que a catequização do gentio ou a manutenção do controle e da submissão dos colonos. Tratava-se de um ensino eloqüente, retórico, imitativo, elitista e ornamental, visando, no dizer de Villalta (1997: 384) a construção de uma civilização de aparências com base em uma educação “claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem

²³Artigo apresentado na Programação da ABRALIN na 52ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Brasília, no período de 09 a 14 de julho de 2000, na UNB.

patriarcal e colonial. Assim, priorizaram uma não-pedagogia, acionando no cotidiano o aparato repressivo para inculcar a obediência” à fé, ao rei e à lei.

Na primeira metade do século XX os docentes pertenciam às elites e eram selecionados entre intelectuais com grande domínio da língua e das literaturas portuguesa e brasileira, o que se alterou com a democratização do ensino e com as condições de trabalho do professor em atendimento à nova clientela.

De acordo com os professores Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe (2004: 60-65), a situação confusa na qual se encontra a área a que pertencem os estudos literários, em particular, no ensino médio, deve-se em parte à grande crise do chamado ensino secundário, ocorrida a partir de meados da década de 60. Ainda que as distinções entre domínios tais como gramática, literatura e redação não fossem sempre claras, ou que houvesse uma espécie de recomendação geral contemplando sobretudo as duas primeiras áreas, até então, dificilmente o professor entrava em sala de aula sem saber quais os conteúdos a ministrar e como se comportar diante deles.

Fruto de certa inércia científico-pedagógica e de uma suposta homogeneidade cultural e social do alunado no antigo colegial - o clássico e o científico - não se admitiam dúvidas hoje tão frequentes tais como: “Devemos ensinar os clássicos?” “Devemos forçar os alunos a escrever (e falar) segundo os parâmetros da gramática normativa?”

A inexistência de qualquer dúvida a respeito de o quê e de como ministrar esse ensino é, até certo ponto, compreensível. O colegial, atual ensino médio, numa estrutura escolar altamente seletiva, constituía a etapa semifinal da afirmação intelectual do aluno e era resultado de uma rigorosa filtragem que, via de regra, reafirmava as condições de origem dos alunos. O processo de “democratização” do ensino ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores, colocou o ensino ginásial e, conseqüentemente, o colegial, numa nova e difícil realidade: de um momento para outro, um novo público, agora formado por alunos provenientes de origens sociais diversas, com experiências culturais e lingüísticas muito peculiares, chega às escolas públicas. Suas demandas em todas as áreas do ensino eram muito distintas daquele público suposto pelos antigos programas. Como decorrência dessa súbita abertura, o sistema educacional teve de improvisar

uma mão-de-obra formada às pressas, em geral pela instalação indiscriminada de faculdades particulares ou pela assimilação de pessoal sem formação adequada.

Tratava-se de um pessoal que, se em situações anteriores, não estaria qualificado para enfrentar uma situação relativamente tranqüila em termos de público e condições de trabalho, muito menos preparado estava para enfrentar a grande massa heterogênea que passava a ocupar os bancos escolares.

Não se trata de uma visão elitista sobre aquela situação, visto que, como nos informa Frederico e Osakabe (2004: 61):

a democratização do ensino, no caso o público, fez-se por decreto, sem levar em conta os seguintes fatores:

- a) disponibilidade material do sistema para abrigar convenientemente o novo público;
- b) disponibilidade financeira visando à manutenção do sistema de remuneração de professores, até então, considerado bastante satisfatório;
- c) disponibilidade de mão-de-obra adequada, isto é, com formação universitária (ou equivalente) para cumprir a função efetivamente formadora do novo público;
- d) constituição, no plano acadêmico, de um conjunto de conhecimentos suficientemente forte para propor estratégias pedagógicas e formulações conteudísticas, de modo a proporcionar ao novo público uma formação equivalente àquela anteriormente dada a um segmento privilegiado.

O que se observou, no entanto, foi simplesmente um total desconhecimento desses fatores, que resultou num processo geral de desmoralização do ensino: baixos salários, formação precária, por parte dos professores, condições materiais problemáticas, tais como instalações inadequadas, falta de material didático, entre outras coisas, além do previsível despreparo escolar dos alunos. O resultado automático desse processo foi o rebaixamento de nível e de exigências de ensino, justificado por uma suposta preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se, sem dúvida, de uma visão preconceituosa de que as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura.

Ainda hoje a palavra de ordem é ajustar o ensino (em suas estratégias e conteúdos) ao aluno, ministrando apenas aquilo que ele supostamente pode assimilar (e sempre se considera baixa a sua capacidade de assimilação), aliando-se a uma visão caritativa de ensino.

Essas considerações gerais remetem-nos diretamente aos desencontros e impasses do ensino de literatura na escola pública, particularmente no ensino médio: se, de um lado, o professor tem como referência os livros didáticos

existentes, a maior parte obedecendo à tripartição tradicional (gramática, literatura e redação), fica ele em um impasse entre o conteúdo e sua organização nesses livros, e a capacidade do aluno de assimilá-los.

Por outro lado, a tentativa de atenuar o impacto da distância entre os cânones literários e as condições de recepção do aluno (envolvendo o repertório e a experiência lingüística) resulta sempre numa redução do processo de assimilação da experiência literária em resultados tais como: substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível; simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; substituição dos textos originais por simulacros, como paráfrases ou resumos.

Assim, tentando cumprir uma espécie de programa já consagrado pela tradição, a solução encontrada pelo professor no enfrentamento de um público tão heterogêneo, como o descrito acima, tem origem numa abordagem bastante discutível do que seja a aprendizagem da literatura. Como nos esclarece Frederico e Osakabe (2004: 63), nos três casos mencionados,

a solução adotada pelo professor baseia-se num processo de deslocamento de foco: no primeiro caso, trata-se do deslocamento do texto considerado difícil para o texto fácil; no segundo, o deslocamento se processa do estudo da obra, ou do texto, para as informações contextuais; e, no último, do estudo da obra para a incorporação do seu simulacro. É notável, nos três casos, uma espécie de fuga ao contato direto com o fenômeno literário.

Há ainda regiões do Brasil em que os docentes não recebem nenhum suporte teórico-metodológico à sua prática pedagógica e, quando o recebem, muitas vezes não conseguem incorporar no contexto de sua sala de aula o que aprenderam nos programas oficiais de formação de leitores, a ponto de encontrarem uma ressignificação para suas práticas diárias. O professor, muitas vezes, não consegue relacionar a teoria à sua prática e até hoje muitas conquistas educacionais dos últimos 30 anos ainda não saíram da teoria para serem colocadas em prática, o que é justificado por Imbernón (2000: 79) ao prever a educação do século XXI:

Nossos debates sobre o papel da educação na distribuição e na produção do poder econômico, político e cultural desenvolveram-se demasiadamente em um nível muito abstrato, em vez de pegar os instrumentos e aplicá-los à história e à

realidade concretas das políticas e das práticas envolvidas na organização do ensino e do currículo.

Além disso, note-se que, como foi dito anteriormente, a convencional partição do programa de língua portuguesa no ensino médio, decorre, tanto de uma tradição consagrada, como da força de inércia que tornou definitivos modelos originados em concepções muito antigas. Casos como a priorização da gramática normativa, bem como a priorização da visão cronológica da literatura (compreendendo-se nesta também uma descrição dos gêneros), são resultados de uma mesma concepção de língua e de literatura que remetem ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo.

A educação, a partir de então, retomando a pedagogia greco-latina, passou a integrar um processo de moldagem do educando a uma realidade ideal, visto que, como o futuro homem público, deveria ele, em primeiro lugar, dominar os instrumentos da erudição e da atuação pública. Dentre esses, estaria a retórica e, na trilha desta, uma visão de arte e de literatura na qual estas eram pensadas como processos de aproximação mimética àquilo que a tradição consagrara. Da conjugação entre retórica e literatura (poética, segundo a denominação em voga) decorreria o espírito altamente pedagógico do ensino desta, quase reduzido ao domínio dos procedimentos estilísticos, e das normas relativas aos vários gêneros. Se a retórica encontrou seu declínio a partir do momento em que a educação pressupôs, mais do que a sujeição a modelos, a afirmação da diferença e da individualidade, o conceito de literatura como conjunto de modelos persistiu. Porém, não mais como modelos estéticos tal como o pressupunha a chamada concepção clássica, mas como monumentos definidores das particularidades de uma língua e, via de regra, de uma nacionalidade. Assim, os compêndios destinados ao ensino médio, até meados do século passado, atuavam na formação do aluno na condição de portadores dos grandes tesouros acumulados em séculos de história cultural.

O prestígio escolar das antologias deveu-se, não apenas à facilitação do acesso do aluno aos textos, mas, também, ao fato de que elas eram portadoras daqueles grandes tesouros. Invariavelmente, eram enfatizados os mesmos autores e os mesmos textos. Muito mais do que o conhecimento analítico das obras,

interessava à educação consolidar no aluno um conjunto de informações a respeito de obras e autores, cujo domínio se considerava necessário a todo cidadão culto. A noção de cânone está estreitamente ligada a esse fenômeno. E foi por meio dela que, durante décadas, não só se formaram nossos homens letrados, como também se definiram os parâmetros da boa e da má literatura.

Nesse sentido, já se podia observar um patente descompasso entre os cânones assumidos pelos materiais didáticos e as profundas alterações que, desde o princípio do século XX, vinha sofrendo a literatura mundial, em geral, e a literatura brasileira, em particular. É possível afirmar que a grande liberdade preconizada pelo Romantismo finalmente se realizava: libertação das regras rígidas de composição, dos limites entre gêneros, liberdade de registros e padrões lingüísticos. Os materiais escolares, no entanto, traziam poucas referências a tais alterações e autores, então modernos, ainda eram presença rara nas bibliotecas escolares. As transformações sofridas pela literatura e o modo de concebê-la vieram perturbar uma ordem que os compêndios pareciam considerar imutável.

Essa dissolução de padrões, vinculada às profundas alterações no modo de percepção do homem moderno, eclodia na educação pouco tempo antes da grande convulsão escolar provocada pelo referido processo de democratização do ensino. Paralelamente, nas décadas de 1960 e 1970, houve uma grande revolução com conseqüências tão notáveis no ensino da língua materna quanto o projeto modernista na literatura, o desenvolvimento de um campo de investigação novo, a Lingüística, introduzida nos currículos dos cursos de Letras na década de 60, provocando alterações profundas nas formas de avaliação da linguagem, decorrentes sobretudo do relativismo lingüístico e do desenvolvimento das pesquisas sociolingüísticas. Podemos afirmar que essa conjunção de fatores não poderia deixar de provocar uma perplexidade nos responsáveis pela educação lingüístico-literária no país. Presumimos ser essa a realidade à qual vieram responder os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), complementados pelos PCN+, cujo papel e implicações no ensino passamos a discutir.

4.6

Os PCNEM e a Literatura

Os PCNs de língua portuguesa são uma referência para os professores dessa área e também uma possibilidade de se atualizarem como profissionais. Com o objetivo de expor metas de qualidade na formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, os PCNs de língua portuguesa apresentam reflexões e atividades voltadas para o valor social da língua, para o ensino e aprendizagem de língua materna e para a necessidade de alternativas metodológicas, para que o professor tenha condições de oferecer ao aluno um desenvolvimento aberto e consciente rumo à realização pessoal.

Embora originados pelas mesmas necessidades, há algumas diferenças entre os documentos orientados para o Ensino Fundamental e os orientados para o Ensino Médio. Numa breve comparação entre eles, vê-se que os primeiros, no que concerne à área de língua portuguesa, revelam-se mais consistentes e prepositivos que os últimos. Podemos perceber que os avanços nas pesquisas lingüísticas procuram produzir resultados educacionais alentadores nesse nível, ao menos em termos de parâmetros.

O documento produzido para orientar o Ensino Fundamental, dedicado à área de língua portuguesa, propõe uma educação lingüística vinculada à noção de variação, aos processos de apreciação dessas variações de modo a justificar-se a escolha da norma padrão muito mais por uma estratégia de inserção social do que como resultante de alguma verdade científica. Mesmo os processos de conhecimentos lingüísticos aparecem valorizados, não tanto como conhecimentos externos, mas como processos de compreensão e produção lingüística, logo cumprindo uma necessária função formadora. Entendemos que este documento contemplando a língua portuguesa no Ensino Fundamental quer cumprir a função salutar de intervir positivamente no ensino, e provocando mudanças substanciais nas atitudes de seus responsáveis mais diretos, professores e autores de livros didáticos.

As mudanças qualitativas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) visam a “buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem”, pois, sendo esta uma

herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, “constitui-se numa das principais práticas sociais.”

De acordo com o documento,

nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transformar de forma específica o pensamento. (PCNEM, 1999: 125-126)

As práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção de sentidos, isto é, trocas de forças entre os interlocutores, ou, conforme Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997:14), uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos. É na interação verbal que ocorre a combinação socialmente partilhada de dados perceptivos (signos) em sistemas simbólicos de linguagem. Dessa forma, as atividades de sala de aula proporcionam ao aluno a oportunidade de refletir sobre o uso da linguagem, constituindo-se em mais que uma necessidade: a garantia de uma efetiva participação na vida social. A reflexão sobre o

caráter histórico-social de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (PCNEM, 1999:127).

Na concepção bakhtiniana de interação verbal, o leitor, através do discurso, constituído pela alteridade, opõe uma contrapalavra ao autor, sendo o sentido do texto construído na compreensão responsiva. É no acontecimento da enunciação que a palavra se torna concreta, como signo ideológico, e se transforma de acordo com o contexto em que surge. Bakhtin (2003), afirma a necessidade de considerar os enunciados como compostos de vozes (pontos de vista, visões de mundo, tendências, etc.) que dialogam umas com as outras, e que servem para mostrar que não existe enunciado puro. A essa interação ou confronto de vozes - explícitas ou implícitas - no interior de um texto (conjunto coerente de signos) Bakhtin dá o nome de polifonia.

É no acontecimento da enunciação que ocorre a polifonia, pois, segundo Bakhtin (1997:113) “a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘um’ em relação com o ‘outro’. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertencço”. Durante a leitura, o leitor depara-se com idéias que podem refutar, confirmar e antecipar as respostas e objetivos.

Ao considerar o aluno um receptor/produtor de diversos textos, e ao compreender o texto como o centro de todo processo ensino/aprendizagem, e que se insere numa situação de discurso produzido por um sujeito em determinado contexto histórico, social e ideologicamente definido, o professor estará colaborando para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas, levando o aluno a compreender o processo de construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social. Para a efetivação desse objetivo, as atividades de sala de aula devem ser interativas, pois, segundo os PCNEM, a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Portanto, os textos lidos em sala de aula “comunicam” de forma dialógica, sendo únicos como enunciado, mas múltiplos enquanto espaços para atribuição de sentidos. As atividades de leitura deixam de ser “interpretação” para se constituir em “construção-negociação” de sentidos. De acordo com os PCNEM (1999:140),

deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.

Agindo interativamente no conflito gerado pela multiplicidade de sentidos que são construídos no ato de leitura, o professor estará desenvolvendo a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca dos fenômenos sociais que o cercam e que lhe são indispensáveis ao pleno convívio social. A multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo estabelecido entre professor e alunos em sala de aula permite que sejam compartilhados pontos de vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de idéias através do diálogo contribui para o reconhecimento da importância da linguagem verbal como ferramenta de comunicação e formação social.

A leitura, sendo o ato de negociação de sentidos, em muito contribui para a formação e manutenção do nível cultural do leitor e deste na sua interação com os que o cercam, na busca da identidade social, tão indispensável nos dias atuais. E, consecutivamente, chega-se à formação crítica acerca dos fenômenos sociais estabelecidos na interação verbal entre os interlocutores.

Portanto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da Língua, e ocorre no ato da enunciação pela palavra, entendida como uma ilha emergindo de um oceano de signos sem limites e que se efetiva num determinado contexto social. A palavra sempre quer ser ouvida, sempre busca a compreensão responsiva, daí a ocorrência dessa relação dialógica nos diversos espaços sociais de uso da linguagem e que estabelece a história das interações dialógicas e ideológicas entre os homens.

Segundo os PCNEM (1999:139), o estudo da Língua Materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, pois:

o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

No contexto de sala de aula, deixar falar é condição primeira para o desenvolvimento da comunicabilidade crítica que se espera desenvolver em cada aluno.

Entretanto, com os PCNEM, no domínio do ensino da literatura – não ocorre o mesmo. Antes de analisarmos essa questão, tentaremos especificar a função geral do ensino médio, que é a de seguir-se ao ensino fundamental e a de preceder o ensino superior. Essa situação, a de ser um ciclo-ponte, sem supor uma finalidade outra senão a de preparar o aluno para seguir seus estudos em nível superior é que dificulta formular uma orientação mais clara para o seu público.

No caso do ensino da língua portuguesa podemos formular a hipótese de que, mesmo não tendo oportunidade de seguir um curso superior, o aluno, ao sair da escola com domínio razoável da escrita em todas as suas implicações - ortografia, concordância, entre outras - estará capacitado para atender às solicitações da vida cotidiana. Em outros termos, o ensino da Língua Materna, ao

desenvolver no aluno aptidões que lhe permitam enfrentar as exigências da vida social e do mercado de trabalho, terá cumprido muito bem o seu papel.

Porém, no caso da literatura, coloca-se para o professor uma questão de base: a que vem a literatura para os alunos em geral, quando se entende que boa parte deles não terá condições (e talvez nem mesmo necessidade) de seguir um curso superior? E para aqueles poucos que o farão, a lista de livros estipulada pelos vários exames vestibulares constitui uma espécie de motivação compulsória. A solução para esses tem se pautado nas três opções de deslocamento que expusemos anteriormente. Para os demais, fica difícil justificar a exigência de leituras que parecem ter pouca relação com as tais exigências da vida cotidiana. Logo, a presença da literatura no ensino médio tende a responder a desígnios estranhos à vida dos seus maiores interessados, que são os alunos.

Os responsáveis pelos PCNEM relativos à literatura parecem ter sentido claramente os efeitos dessa constatação. Resta saber se esse documento propõe orientações (ou parâmetros) que de fato permitam a presença adequada do ensino da literatura ou se, na falta dessas orientações, simplesmente a excluem do quadro de preocupações do ensino médio. A impressão que se tem da leitura dos PCNEM é que os seus responsáveis optaram pela segunda alternativa, mas sem afirmá-lo categoricamente. Após apontar certa arbitrariedade no ensino da gramática, observa-se o seguinte trecho concernente ao ensino da literatura:

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história literária que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido ao aluno. Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como definidos. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” “E Drummond?” Responderam: “É literato, porque vocês afirmam que é. Eu não concordo. Acho que ele é um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (PCNEM:137-138).

Antes de examinarmos o que vem sugerido a seguir, notemos que o texto dos PCNEM insiste no caráter arbitrário do ensino da literatura, baseado em

predeterminações e preconceitos. Assim, fica caracterizado o fato de que se considere a obra de Machado de Assis como literatura e a de Paulo Coelho, não. Da mesma forma, o texto cita uma pesquisa em que os alunos foram expostos a textos variados (literários e não literários), diante dos quais eles apontavam a falta de justificativa para se distinguir um texto literário de outros não considerados como tal. Na verdade, em ambos os casos, o texto indica um mesmo fato: a falta de critérios para se separar o literário do não literário. Trata-se de uma questão de fundo, que tem sua relevância, tal como o veremos mais adiante, mas, por ora, apontemos para o fato de que o texto coloca, em nome do aluno, uma contraposição entre autores tais como Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, de um lado, e, de outro, Paulo Coelho e Zé Ramalho. Os dois últimos, como se sabe, são de fácil acesso para o aluno que, por isso, tem condições de apreciá-los segundo seus padrões de preferência, ao passo que os primeiros, distanciados das experiências lingüísticas dos alunos, escapam à sua capacidade de apreciação. O texto dos PCNEM acaba por apontar uma espécie de rebeldia por parte dos alunos contra uma área que, embora visando ao desenvolvimento da expressão do aluno, não deixa que ele se expresse, vedando-lhe o direito de manifestar sua apreciação.

Acumulam-se, nesse caso, alguns equívocos perigosos: o primeiro deles é o de sugerir a inexistência de critérios que possibilitem distinguir a obra de um Machado de Assis da de um Paulo Coelho, induzindo à conclusão de que ambos são equivalentes (o mesmo se diria de Drummond e de Zé Ramalho); o segundo equívoco é aquele em que se sugere que a opinião do aluno possa ser levantada como critério para a definição do que é literário ou não. (Não estamos, com isso, afirmando que essa opinião não deva ser considerada, mas sim, que sua propriedade deve ser equacionada no contexto que uma aprendizagem efetiva supõe).

Esses equívocos resultam de duas atitudes que não se contradizem: a primeira delas é a da má consciência, tentando com isso relativizar as diferenças entre as diferentes manifestações literárias; a base "científica" desse processo seria a inexistência de um critério objetivo para se separar uma coisa de outra. A segunda tem a ver com um certo sentimento de complacência, quando o professor ou os agentes da educação silenciam a sua função de ensinar, encarando a voz do aluno não como manifestação peculiar de um momento da aprendizagem, mas

como meio para justificar uma indefinição do sentido mais afirmativo da educação. Isso porque ela seria manifestação da decantada “realidade” do aluno. O texto dos PCNEM passa, a seguir, a uma rediscussão sobre a Língua, insistindo no seu caráter sócio-interativo, isto é, no seu caráter comunicativo. Assim, na medida em que as aulas se pautem no desenvolvimento da capacidade interativa do aluno, deixa-se de lado uma noção de Língua vista como um conjunto de conhecimentos externos ao aluno para se ativar preferencialmente um conceito mais amplo, o de linguagem, ao qual estaria subordinado tanto o estudo da Gramática quanto o de Literatura. Neste ponto justifica-se também a extensão da área anteriormente designada como Português, ou Língua Portuguesa, para um domínio denominado Linguagens, códigos, e suas tecnologias. A delimitação desse domínio se situa na seção que precede a parte relativa à Língua Portuguesa e pode ser resumida no conjunto das competências a serem desenvolvidas nesse domínio geral e que transcrevemos a seguir:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com os seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
5. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização e da própria identidade.
6. Conhecer e usar língua(s) estrangeiras(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
7. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
8. Entender os impactos das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (PCNEM: 145)

A novidade a ser notada nesta parte do documento é a inserção da área de língua portuguesa no domínio mais amplo das linguagens e a orientação no sentido de que sejam incluídas nesse domínio o conhecimento e a experiência de

outras linguagens que não a verbal. O domínio particular da Língua Materna está explicitamente definido na quinta competência, enquanto que o domínio da literatura está implícito tanto nessa competência quanto na segunda.

Eliana Yunes, (2003) em seu artigo “Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise”, nos alerta sobre um outro olhar possível para a ausência da nomenclatura específica e inclusão na área de linguagens da literatura. É possível “olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais” e, desta forma, preservá-la das marcas e abordagens que já não condizem com os “interesses e necessidades dos jovens leitores e estudantes.” (Yunes, 2003: 65)

Não há, portanto, uma competência específica para as manifestações estéticas em geral e em particular para a literatura. Essa competência será contemplada no capítulo posterior, como sendo aquela sobre a qual se afirma o seguinte:

Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (PCNEM: 145)

Observemos que essa competência assimila todo o velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da literatura em nosso ensino e tal como continuou sendo feito, em muitos casos, até o presente, ou seja: a literatura como conjunto de monumentos (“formas instituídas do imaginário coletivo”, “o patrimônio representativo da cultura”), como conjunto de classificações consagradas (“classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”). Dessa forma, continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos, não conseguiram usufruir. É a força da inércia da qual falamos anteriormente, mas que, no conjunto, acaba não apenas por sugerir a conservação dos mesmos conteúdos da tradição, mas dilui a particularidade da literatura a apenas uma das múltiplas competências a serem desenvolvidas no ensino da língua portuguesa. Nesse sentido é possível dizer que os PCNEM têm, em relação ao ensino da literatura, uma atitude duplamente problemática: ou ele se mantém nos padrões tradicionais, ou descaracteriza-se

completamente, perdendo-se no meio de outras práticas pedagógicas. Baseado numa idéia dita sócio-interativa da língua e numa atitude complacente de seu ensino, o modo como está implícito o lugar da literatura no documento autoriza seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do ensino médio. Assim, os PCN+, cuja função seria a de uma especificação mais propositiva do documento original, não melhora a situação acima descrita. Apenas corrobora com a mesma, talvez explicitando um pouco mais a posição afirmada nos PCNEM. No entanto, além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais (p.68.9-69.4), insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai (p.67.5).

Por outro lado, os PCNEM retomam literalmente as instruções gerais dos documentos precedentes, em particular o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Neste último documento, consignado em 1996, encontram-se formulados não apenas os princípios gerais que iriam comandar os PCNEM, como também as várias áreas, as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Por conta da grande generalidade que caracteriza, normalmente, documentos dessa ordem, não se pode apontar entre os vários documentos e os PCNEM incongruência relevante.

O que percebemos é que estes, ao proporem uma linha geral de discussão e particularização das diretrizes, não chegam nem mesmo perto desse objetivo. A discussão de cada área, de cada competência ou habilidade, é bastante geral e se fundamenta mais em estratégias pedagógicas do que em linhas de orientação na escolha de um conteúdo e de seu desenvolvimento. Exceção se faça à concepção de Língua e à noção de texto como unidade lingüística, elementos que remetem à lingüística textual, à análise do discurso e, de forma menos rica, à lingüística sócio-interativa. No que diz respeito ao campo particular da literatura, observa-se que os PCNEM mantêm o mesmo tipo de omissão que se observa nos documentos que os antecederam (ver, por exemplo, as DCNEM). Por outro lado, ao se levar em consideração as instruções gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na parte relativa às expectativas desse processo de avaliação, também aí não se observa nenhuma incompatibilidade e nem poderia ocorrer, já que sua função não é a de impor algum programa, ou exigência curricular, mas, avaliar o desempenho dos alunos dentro das diretrizes e parâmetros oficialmente definidos. Entretanto, ao contrário da omissão dos documentos em questão, os exames do

ENEM têm avaliado a competência do aluno através de questões que permitem não apenas verificar a capacidade de leitura em geral, mas também as particularidades do texto literário, sem com isso cobrar conteúdos mais específicos (datas, autores, escolas literárias, entre outros). Ou seja, o direcionamento do ENEM, que se documenta concretamente nas provas que vem propondo, parece demonstrar a possibilidade de se esperar mais do desenvolvimento do aluno nessa área.

Logo, é visível que o ensino da literatura, tal como se vislumbra nos PCNEM, está inteiramente fora de sintonia em relação àquilo que tanto as expectativas sociais e escolares (ENEM), quanto as universitárias vêm formulando.

É bastante provável que esse tipo de falha decorra de um princípio que se tem colocado para os educadores e que tem relação com as grandes mudanças educacionais exigidas pelo desenvolvimento de novas teorias psicopedagógicas e, mesmo, o de campos de investigação como a Linguística e a Teoria Literária. Trata-se do princípio da liberdade (do aluno, do docente e da escola) de escolher não apenas os processos pedagógicos mais adequados como os conteúdos mais assimiláveis, quer aos que os ministram, quer aos que os recebem. Esse princípio, salutar em todas as suas implicações, tem, no entanto, provocado vários equívocos. Em primeiro lugar, instaurou-se, nos meios escolares, um clima de intimidação sobre seus agentes, de forma a tolher neles qualquer atitude mais afirmativa, sempre estigmatizada como autoritária, alienada, normativa, ou mesmo opressora. Essa atitude coloca-se frontalmente contra um dos princípios básicos desse mesmo processo educativo que seria o da afirmação do aluno enquanto sujeito. Ora, é consensual para qualquer pedagogia a noção de que não se pode constituir um sujeito, sem que o mesmo esteja inscrito em um contexto definido de interlocução, logo, num contexto em que contam elementos tais como, cumplicidade, parceria, mas também contraposição e alteridade. Logo, uma proposta pedagógica que se exime de afirmar e de propor não está disposta para o aluno (e para o professor) um contexto suficientemente vigoroso para que se possa formular uma aprendizagem consistente. Trata-se muito mais da proposta de uma convivência sem conflitos do que de um processo formador propriamente dito. Este exige um posicionamento claro que assinala tanto para o aluno quanto ao professor que educar é dar condições para profundas transformações nos seus

sujeitos. Daí que a leitura dos PCNEM dê a clara impressão de serem eles um documento omissos por serem excessivamente temerosos. Não querendo ser normativos, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecerem tradicionais e pretendendo-se modernos, lançam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não literárias, equiparando-as. Temendo afirmar, não propõem.

4.7

As diferentes realidades de ensino

Há um enorme fosso entre a postura teórica adotada e as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula. Os PCNs não são legíveis e compreensíveis por si sós pelos professores ou, mesmo, pelos formadores de professores. Há necessidade de adoção de ações implementadoras (formação de professores, elaboração de materiais). Mas estas ações, se continuarem caudatárias de saberes de referência mais sedimentados nas práticas e na cultura escolar, deixarão, mais uma vez, de contribuir para uma política de letramento extremamente necessária no Brasil hoje. (Rojo, 2004: 17)

Novas metodologias de ensino de leitura podem soar como uma ameaça à identidade profissional do educador. Muitos ainda preferem continuar trabalhando com os métodos tradicionais de ensino, uma vez que se sentem desconfortáveis ao não trabalharem com aquilo que lhes é familiar.

A grande dificuldade de compreensão em leitura ainda pode estar presente na formação de alguns professores no Brasil e trabalhar com a leitura de maneira reflexiva e dialógica exige grande persistência do professor porque, à medida que ele deixa o aluno ter voz ativa na sala de aula, ele se expõe e poderá expor, principalmente, suas fraquezas e despreparo em relação ao assunto em discussão, o que ainda leva muitos professores a se "apegarem" às respostas prontas do livro didático e a não permitirem o questionamento dos alunos quanto à sua veracidade. Desta forma, o professor se utiliza do poder conferido pela sua posição e atua com autoritarismo, dificultando em muito um adequado desenvolvimento do relacionamento interpessoal com seus alunos e deixando de promover interações harmoniosas nessa situação escolar de leitura.

Muitas vezes, também, o professor não ousa mudar sua prática porque nem chega a ter consciência de seu papel transformador e da importância do relacionamento interpessoal na sala de aula. O respeito à forma de o aluno se

expressar e o incentivo para que o aluno cresça enquanto um cidadão crítico são atitudes muitas vezes negligenciadas pelo professor, que se comporta como um mero transmissor de conhecimento, vendo o aluno como uma tábula rasa, que tudo aceita e em quem tudo pode ser moldado, conforme a vontade do professor. Infelizmente, essa visão de aluno ainda pode estar vigorando em muitas escolas do país.

Outro fator que vem a dificultar a formação do aluno leitor, que deve ser considerado em relação à prática docente para se trabalhar a leitura, é que o próprio livro didático de português, o qual oficialmente traz atividades para desenvolvimento da leitura e da escrita, não traz ao professor a oportunidade de fazer sua própria interpretação dos textos ali contidos, pois o livro já apresenta as questões propostas sobre o texto, e não deixa que o professor as proponha para seus alunos. Segundo Soares, (2001: 33)

Esse movimento histórico de alterações na concepção do professor como leitor, que se identificaria subjacente aos livros didáticos, certamente se revelaria correspondente ao movimento histórico da concepção do "professor", em geral: um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão "professor" vai-se transformando em trabalho e o profissional, em trabalhador.

Nesse quadro, vai-se dando, ao longo do tempo, cada vez menos crédito às competências do professor de literatura como leitor e às suas possibilidades de ser um bom formador de leitores. Não há dúvidas de que deve ser papel do professor estimular em sala de aula a reflexão e o respeito à diferença, mas o que não deve ser ignorado é o fato de o professor deixar de ter representatividade ao ter sua leitura preterida pela do autor; ele muitas vezes também não tem voz na instituição de ensino em que atua, pois a voz que lá predomina é a do diretor, ou a do secretário de ensino, entre outros, que ditam as finalidades da escola no sistema tradicional de educação.

Além disso, muitos professores não lêem textos literários ou algo além do que utilizam em sua prática escolar. Enquanto cidadão, o professor dificilmente terá acesso a esses textos em decorrência de sua condição socioeconômica e meio cultural em que se encontra inserido, que não o favorecem. Outro fator a ser considerado é a origem familiar dos professores, que muitas vezes provêm de

famílias com baixo capital cultural e nas quais há uma enorme distância entre o nível de escolaridade dos pais e o do filho professor; e, do grupo familiar, esse filho professor pode ser o primeiro a se submeter a uma escolarização de longa duração, não herdando dos pais as habilidades que caracterizam um leitor.

Tal fato pode ser bastante comprometedor para a formação do professor, uma vez que estudos como o de Batista (1998: 36) já demonstraram a importância da "herança ou transmissão intergeracional" para a criação do gosto pela leitura, e a "vantagem" que esta exerce em relação à escola, por transmitir a leitura de maneira muito mais natural e espontânea, "como aquela que se tem com um bem de família". (Nogueira *apud* Batista, 1998: 37) Mesmo que involuntariamente, esse professor retransmitirá em sua prática docente aquilo que o seu repertório permite. Esse é o professor que irá formar novos leitores.

Além disso, "a maioria dos professores experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente", (Fullan & Hargreaves, 2000: IX) o que pode vir a dificultar qualquer processo de mudança: "a pressão traz obstáculos ao tempo de reflexão, e a falta de reflexão obscurece maneiras de aliviar a pressão. Estamos diante de um círculo vicioso". (Fullan & Hargreaves, 2000: 84) Parar para ouvir a voz interior não é uma tarefa fácil, pois o professor pode vir a conscientizar-se de que não está trabalhando tão bem quanto imaginava, e essa atitude requer coragem para assumir suas falhas e fracassos e talvez começar de novo, até mesmo em uma outra profissão com a qual haja maior identificação.

Há um outro fator desalentador. Muitos pais se "desobrigam" a estimular a leitura em seus filhos e, destinando à escola a tarefa de educá-los, isentam-se da responsabilidade de apoiar a escola neste processo de letramento.

É imperativo que a família e os professores operem em consonância com as atividades realizadas em sala de aula, auxiliando os alunos a se inserirem naturalmente nesse processo.

As conseqüências desse letramento malfeito (Zilberman, *apud* Paganine, 2002: 39) podem ir se avolumando ao longo da vida até o limite de se atingir a idade adulta sem capacidade de exercer a cidadania. Ou seja, o aluno passa pelo menos quinze anos na escola e, ao sair desta instituição, não tem o hábito de leitura bem consolidado e não consegue realizar a leitura de maneira crítica e reflexiva. Isso acontece não apenas com alunos das áreas de exatas e biológicas,

mas também com alunos de cursos de Magistério ou Pedagogia, que estão estudando para se tornar professores de leitura.

Falta, para superar os equívocos que vimos indicando, uma perspectiva de leitura, principalmente de literatura, que se harmonize com os objetivos do ensino tais como vêm sendo repensados no contexto das suas alterações mais recentes. É a esse tema e suas decorrências que passamos a dedicar-nos.

5

Compartilhando textos

A leitura de um texto é a ocasião de um encontro. (...) Mais do que uma simples troca intelectual entre autor e leitor, a leitura é o enredo de dois solilóquios silenciosos e separados no tempo: o diálogo interno do autor com ele mesmo enquanto concebe e escreve o que lhe vai pela mente absorta; e o diálogo interno do leitor consigo próprio enquanto lê, interpreta, assimila e recorda o que leu.

Eduardo Giannetti

5.1

Algumas Idéias

A princípio, o que faz um texto ser considerado literário é o seu potencial de produzir no leitor uma sensação de desfamiliarização. Produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada. Afinal, o texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações lingüísticas usuais, como já vimos anteriormente. O texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática – não constitui uma resposta a uma solicitação imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade lingüística.

Não necessariamente o texto deve ser de assimilação difícil ou de significação obscura ou, menos ainda, repleto de ornamentos verbais. Tomemos para exemplo alguns poemas de Manuel Bandeira, como “Neologismo”, ou “Poema tirado de uma notícia de jornal”. A sensação de novidade que o leitor tem ao ler esses poemas resulta de uma quase imperceptível elaboração rítmica aliada ao ponto de vista que, de súbito, arrebatava o leitor para esferas imprevistas de significação. Leiam-se e releiam-se esses poemas, e eles mantêm essa mesma sensação, pois sua novidade não se esgota. Não se torna lugar comum.

Essa é a grande diferença entre esses textos e outros que, embora emocionados e comoventes, pulverizam-se com o tempo e se revelam banais. Para não irmos tão longe, relembremos que o fenômeno literário, o fato poético, ocorre também nas criações de consumo maior como a música popular. Chico Buarque,

Caetano Veloso Pixinguinha, Noel Rosa, Orestes Barbosa e a belíssima *Chão de estrelas* estão aí para comprová-lo.

Mas aqui, como em qualquer instância de produção, há que se distinguir aquilo que consiste o texto literário daquilo que se situa mais no plano do lugar comum. Nem tudo o que produzem esses autores pode ser denominado como literário, já que não chega a produzir aquele efeito de estranhamento mencionado acima. O mesmo se poderá dizer, na prosa, da diferença entre um Machado de Assis e um Paulo Coelho, apenas para lembrar o exemplo citado no documento dos PCNEM. É claro que existem critérios básicos para diferenciar os dois autores: trata-se tanto da elaboração lingüística (a particularidade das construções verbais) quanto da forma de percepção-constituição da realidade. Não resta dúvida de que Paulo Coelho é um bom comunicador, seu sucesso o comprova. No entanto, são pouquíssimos os momentos em que seu texto atinge o mínimo grau de diferenciação do senso comum, das significações mais usuais e dos estereótipos. O contato entre o leitor e a obra o comprova. Logo, insistimos que a experiência textual é fundamental, pois, só através dela, uma obra, na particularidade de sua elaboração, se adensa. A experiência da leitura equivale a uma experiência vital. Ela não é gratuita e exige alguma disponibilidade e esforço do leitor. Dizer que a leitura de um Guimarães Rosa exige mais do leitor enquanto a de um Paulo Coelho exige menos significa dizer que a experiência convocada pela leitura de um Guimarães Rosa é mais transformadora estética e lingüisticamente falando do que aquela convocada por uma obra de Paulo Coelho.

No entanto, não é apenas pelo grau de exigência que se qualifica a melhor obra ou o melhor autor; trata-se do árduo exercício de sua elaboração em que se busca uma singularidade lingüística para constituir uma nova percepção. No caso de Paulo Coelho, autor facilmente assimilável, não há nenhum tipo de singularidade, nenhum tipo peculiar de elaboração. Desse modo, se não é possível ter, de modo absoluto e excludente, critérios para distinguir aquilo que é ou não literatura, há pelo menos critérios de avaliação que nos permitem entender um escritor ser mais valorizado que outro.

Entramos aqui em outro domínio das discussões literárias: o dos cânones. Se não há critérios absolutos para se distinguir o que é ou não é literatura, mais difícil é afirmar a existência de critérios absolutos para se dizer quais são os melhores ou os piores na história literária ou no quadro daquilo que se tem como

consagrado na nossa tradição, sobretudo no que se refere à literatura mais recente. A falta de distanciamento temporal, a sensação de novidade que nos provocam os vários experimentos estéticos em cada época, pode levar-nos à conclusão de que os padrões de julgamento são estritamente temporais, históricos. Esta questão tem implicações opostas: de um lado, devemos admitir que o fenômeno da moda atua sem dúvida como um fortíssimo fator de apreciação estética em geral, logo, de afirmação de algum padrão pautado no que caracteriza essa tendência. Por outro lado, há que se admitir também que o fenômeno da moda ou da temporalidade pode ocultar significativamente o advento de algo que de fato contará mais tarde no quadro das criações literárias, no caso um clássico, contrário ao tempo e fadado a tornar-se uma permanência, nem sempre indiscutível, na história da cultura. Isto significa que a vida literária dentro da história cultural de um país não erige padrões eternos e por isso mesmo não define normativamente quadros definitivos de referência para a posteridade. No entanto, não é possível uma cultura sobreviver sem tais padrões. Desta forma, como nos esclarece Frederico e Osakabe,

a noção de cânone guarda relação com a transitoriedade, com a época e sua fugacidade, mas, também, com a permanência [que é o caso do clássico]. Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento. (2004: 76)

Dessas considerações podemos tirar duas conseqüências pedagógicas importantes: a primeira delas tem a ver com o modo mais apropriado de dispor, ao aluno, a experiência literária e a segunda concerne à propriedade ou não da definição de cânones nesse nível de ensino.

O contato do aluno com o fato literário não é de todo uma novidade em sua vida cotidiana. Fenômenos lingüísticos altamente particularizantes comparecem com as mais diferentes funções nos diversos meios de comunicação e não resta dúvida de que a publicidade é um dos lugares privilegiados de sua ocorrência. Está claro que o poético ou o literário, no caso, não possuem uma finalidade prática, mas funcionam como linguagem sedutora que auxilia na venda do produto. Ou seja, o efeito de estranhamento que em si não tem finalidade, serve de suporte para uma finalidade prática. Sabemos que é muito raro na

publicidade ter-se uma ocorrência lingüística de assimilação mais difícil, visto que essa dificuldade pode produzir efeitos contrários à finalidade da venda. Nenhum aluno é completamente alheio à experiência estético-literária. Canções de ninar, contos populares anônimos, música de consumo fazem parte do repertório do aluno. No entanto, raros terão sido os momentos de fruição da literatura escrita, em geral por conta de diversos fatores, alguns já comentados, e os ultra atuais: os novos gêneros textuais, as linguagens e os suportes que competem com o livro, os *blogs*, a ciberlinguagem, a televisão, o cinema, o computador, que contaminam o leitor inexperiente e o fazem acreditar ser o livro, e seu conteúdo, algo ultrapassado.

Uma outra possibilidade seria a abordagem literária não a partir dos estilos de época, mas de temas ou tópicos. Tomemos o tema da violência, por exemplo, tão presente na vida do aluno. A leitura de uma novela de cavalaria em que se falasse de um torneio entre cavaleiros medievais poderia ser o ponto de partida para uma discussão sobre a atração que a violência exerce sobre o ser humano como espetáculo. A leitura de um trecho de *Os Lusíadas* serviria para relacionar a violência aos processos de conquista e dominação dos impérios europeus sobre os países descobertos com as grandes navegações. Um trecho de um Sermão do Padre Antônio Vieira poderia fundamentar um estudo sobre as relações entre violência e sofrimento religioso. A análise de uma narrativa como *O Guarani* permitiria associações entre medievalismo romântico europeu e nacionalismo indianista brasileiro, Romantismo e época medieval, violência entre brancos e índios durante o período de colonização do Brasil. A leitura de trechos de *O cortiço* poderia proporcionar um enriquecedor debate sobre as origens da violência urbana no Brasil ligada ao problema da desigualdade social e da luta pela sobrevivência. Um sucesso atual de vendas (e de cinema), *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, pode trazer a discussão para os dias atuais. Livros como *Vidas secas* podem estender o tema para os problemas de violência na configuração do Nordeste brasileiro. Alguns poemas de Carlos Drummond de Andrade como os de *A rosa do povo* seriam um campo fértil para um debate sobre a violência na guerra.

Um estudo assim serviria muito mais ao aluno para experimentar o prazer da descoberta literária de um assunto. Ou para compreender de que maneira a

literatura pode servir como elemento estruturador de seu conhecimento do mundo e de si mesmo.

Além disso, paulatinamente, a partir da leitura efetiva dos textos, o aluno entraria, sob a orientação do professor, no conhecimento das relações entre os textos e as épocas literárias em que foram escritos, das características estilísticas da época e do autor, dos recursos expressivos de linguagem utilizados para conseguir determinados efeitos literários, da diversidade de possibilidades de abordagem do tema e da evolução (no sentido de transformação) do tratamento literário do tema.

Uma prática como essa impõe outras transformações. Uma delas é ampliar o *corpus* literário abordado em sala de aula. Com raríssimas exceções, as obras e autores trabalhados em sala de aula bem como os livros cuja leitura é solicitada aos alunos são escolhidos no cânone tradicional da história literária brasileira e portuguesa. Ora, se a intenção é proporcionar ao aluno um conhecimento amplo do mundo e de si mesmo, não faz sentido, por exemplo, desprezar livros como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, ou *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, quando se for tratar de um tema como o amor-paixão. O que propomos, portanto, é recorrer pelo menos aos clássicos da literatura universal, que são instrumentos essenciais à formação de um leitor de sólida bagagem cultural e com potencial crítico e criativo.

O mesmo vale para obras representativas dos estudos culturais, que podem ser extremamente férteis para o ensino de literatura. A leitura de um livro como *Capão Pecado*, de Férrez, proporcionaria uma interessante intertextualidade com livros de autores como Aluísio de Azevedo e João Antônio, e seria ponto de partida para uma discussão sobre algo tão presente, hoje, na vida dos alunos, que é o movimento *hip-hop* das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. Em uma discussão cujo tópico fosse religião e misticismo, a leitura de uma obra de Paulo Coelho não poderia ser desprezada, mesmo porque seria uma oportunidade excelente de mostrar aos alunos as fronteiras (possíveis) entre o literário e o não-literário, entre a literatura de senso comum e a literatura transformadora, entre o verdadeiramente místico e o misticismo de auto-ajuda. Assim, à escola, em geral, e ao Ensino Médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária

torna-se assim uma exigência ética da escola. É o momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento lingüístico que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevistas a que a sua Língua pode remeter.

Do que acabamos de dizer desprende-se que não há um momento, um gênero ou um autor pelo qual o aluno possa ser iniciado academicamente em literatura. A única exigência no caso será a da escolha de um material que, ao mesmo tempo que potencialmente provoque uma empatia por parte do aluno, não repita experiências já assentadas, mas sim exija, a partir dessa disponibilidade, um deslocamento para a novidade. A atenção para a novidade e a análise dos vários modos pelos quais ela se formula constitui esse momento privilegiado em que o aluno compreenderá, mais pela intuição do que pelo intelecto, o que torna um texto particularmente expressivo, e literário, conseqüentemente. A demonstração dessa particularidade é fundamental porque, reafirmando, o literário recusa o lugar comum, as fórmulas repetidas e previsíveis. Por outro lado, não há porque fugir da visão canônica que se tem da literatura, desde que se assuma que essa visão tem ao mesmo tempo implicações de permanência e transitoriedade. E o que permanece é o que conta na formação do aluno. Nesse sentido, concluem Frederico e Osakabe,

abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos: aquele que, ao fazer uso da linguagem, exercita continuamente sua liberdade. (2004: 79)

5.2

O fenômeno poético

A vivência da informação não produz sabedoria, produz conhecimento prático. O aluno aprende técnicas de reconhecimento do texto, se é de Machado de Assis ou de José de Alencar. Ele leva para o vestibular o conhecimento de que Machado de Assis é um escritor brasileiro, da segunda metade do século XIX, importante por ter escrito tais e tais obras. Isso não é experiência.

Como pensar o ensino da literatura no sentido de formação? Hoje, a questão da formação é um dilema nas escolas. Numa sociedade dividida, onde as atividades intelectuais e braçais são distintas, onde há um grau de especialização enorme, e um grau de desigualdade correlato, há um processo de semi-informação. “Por que saber literatura se pretende ser médico?” “Por que aprender a ler um poema se vai ser cobrador de ônibus?” Antônio Cândido (1995) em “O direito à Literatura”, nos diz que “é direito de qualquer cidadão ter contato com as obras do espírito humano” e aprender com esse contato, a desenvolver seu espírito crítico, e não se transformar apenas em um consumidor. Como educadores, somos forçados a preparar não cidadãos, mas consumidores. O consumidor não precisa ser formado na escola, basta que tenha acesso a uma televisão. Basta circular pelas ruas e ter contato com a poluição visual publicitária. Neste mundo consumista, onde a escola é o lugar por excelência para formar cidadãos, vemos a escola se transformar em mera transmissora de instrução.

Pensar a literatura como um direito é o dever do próprio educador, mas é necessário lutar para exercer esse dever, pois as condições são sempre adversas. Mas, se fôssemos esperar as condições ideais, deveríamos desistir, pois isto é uma utopia, principalmente no Brasil.

A leitura preferencial desta atual geração é de livros de aproximadamente cem a cento e vinte páginas. Os textos são predominantemente em forma de diálogos, com histórias de ação e de mistério baseadas em tramas novelescas e maniqueístas sem densidade significativa. Os temas sociais, por seu lado, perdem seu teor ideológico e são vistos, na maioria das vezes, de forma segmentada e caricatural, com dramas calculados, de fácil resolução e com desenvolvimentos distantes da realidade, ou seja, os finais são sempre satisfatórios ou simplesmente felizes.

Para essa comunidade de leitores - se é que posso assim me referir a eles – esses são os cânones eleitos, subvertendo uma ordem de tal forma que os genuínos clássicos são marginalizados, considerados ultrapassados pelos estudantes.

Hoje assistimos à transformação do livro num objeto de consumo e de utilidade prática. O *best-seller* oferece informações importantes. Paulo Coelho, por exemplo, decifra os passos para a depuração da alma, até a ascense maior, descortinando ao leitor o caminho até Santiago de Compostella. Outros explicam o Japão na época do Xogum ou decodificam mistérios inauditos sobre a linhagem

de Jesus Cristo. São historiadores que facilitam o vocabulário e o aprofundado estudo cronológico, inserindo-o numa narração cheia de graça e regada a romance, aventura e ação. O leitor sente-se elevado à categoria de intelectual, sem precisar do esforço de estudar ou dirigir-se à universidade. A literatura mostra-se um eficaz veículo de transmissão de cultura, mas também, um eficaz instrumento de dominação de classe e de grupos sociais altos.

O *best-seller* é um texto marcado pelos estereótipos e modismos que se impingem ao leitor desavisado, como enganadora cota de distração provisória. Texto que, na verdade, é um engodo, porque atende a outras intenções e afasta aquele leitor da possibilidade vital de encontro com os sentidos ampliadores de sua dimensão existencial. Textos sem qualidades, produzidos apenas para o consumo, não são capazes de promover o verdadeiro gosto pela leitura. Se não há qualidade artística no texto, dificilmente se estabelece a sedução inevitável que dá origem ao prazer de ler. Por isso é preciso fazer distinção entre hábito de leitura e gosto pela leitura. Não é a quantidade de livros que se lê que define a leitura e o leitor, mas é a leitura que fica de um texto. Texto que nos invade e amplia nossa dimensão existencial, que vai marcar para sempre o leitor e o levará a buscar novos livros.

Relato aqui o primeiro contato com turmas de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular de classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro. São três turmas mistas, com adolescentes entre 13 e 15 anos, aproximadamente 38 alunos por turma. O que ora apresento refere-se à primeira semana de aula.

Pedi-lhes que cada um me dissesse há quanto tempo estava no colégio e qual o seu tipo de leitura preferido. Esclareci-lhes que não me referia somente a livros: poderia ser um jornal, qualquer tipo de revista, ou seja, leitura em suportes impressos. Depois, para abraçar também aqueles que diziam não gostar de ler, incluí mais tipos de suporte material: palco, cinema, televisão, internet, entre outros. Desejava saber qual o repertório da turma, e ia anotando na pauta provisória a preferência de cada um. Muitos leitores da parte esportiva do jornal e de revistas de entretenimento; bastantes leitores de livros, mas a maioria por obrigação escolar; uns tantos liam livros por indicação de irmãos ou amigos. Alguns poucos com autonomia, que escolhem as suas leituras (esses pertencentes a famílias de leitores) e até um leitor de manuais, ele é quem sabe mexer em todos os aparelhos eletrônicos da sua casa.

A partir deste prelúdio, disse-lhes que, para a próxima aula, eles deveriam trazer um livro que tivessem lido ou estivessem lendo. Poderia ser um livro lido na infância, até mesmo um livro que não tivessem gostado. Solicitei também que deixassem marcado um trecho interessante para ser lido à turma.

Na aula de socialização de leituras, dois tempos para cada turma, fizemos um círculo. Cada um falava sobre o seu livro, e, se quisesse, poderia ler o trecho selecionado previamente. Dos 115 alunos, exceto os faltosos (seis), onze não participaram da atividade. Quando mais de um portava o mesmo livro, as falas eram conjugadas.

Os livros campeões de leitura foram *Gossip Girl*, de Cecily von Ziegesar e *Harry Potter*, de J.K. Rowling, seguidos de longe por *Capitães de areia*, de Jorge Amado, leitura escolar de 2006. Alguns clássicos: *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain, *Poliana*, de Eleanor H. Porter e *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J. D. Salinger. Agatha Christie esteve presente nas três turmas. Lançamentos do mercado editorial, como *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini e outros também. Dois livros de poesia: *Cem sonetos de amor*, de Pablo Neruda e *Veneno Antimonotonia*, organização de Eucanaã Ferraz. O *Almanaque dos quadrinhos*, de Flávio Braga e Carlos Patati, foi levado por um leitor que adora desenhar, fato que fez outros da sala se achegar para folheá-lo. Além dos comentários, bem articulados, livros circulavam pela roda e leitores se aproximavam. Duas meninas, até então desconhecidas uma da outra, se avizinharam e me disseram, na aula seguinte, já ter trocado livros, da mesma forma como três alunos que ficaram de fora da atividade trouxeram os seus livros no outro dia, espontaneamente.

Não podemos nos deixar cair nessa armadilha da popularização do literário, que pode ser perversa com relação ao objeto artístico, ao público e à cultura. Não é por aí que se vai ampliar o número de leitores; pode-se, quando muito, ampliar o número de consumidores. O gosto pela leitura e o próprio leitor nascem num ato iniciatório primeiro. O pai que lê para os filhos as primeiras histórias, a professora que lê com os alunos os primeiros textos de ficção e poesia. É nesta cena primeira que se vai selar o encontro do texto com o seu leitor e, a partir daí, a paixão é irreversível. São esses leitores que precisam ser resgatados, porque eles é que poderão fazer viver os textos.

Tornam-se saudosos os tempos em que se lia levantando às vezes os olhos, como dizia Barthes, interrompendo com frequência a leitura não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações: “é essa leitura, ao mesmo tempo desrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre”. (Barthes,1984:40) É uma leitura sem a imposição do tempo, sem autoridade, que reencontra a perspectiva do prazer no momento da hesitação e do estranhamento, levando ao conhecimento de si mesmo e do mundo.

Na literatura pode acontecer uma relativização quando não se diferencia obras ou autores de diferentes envergaduras, com base no fato de que a avaliação estética está sujeita a determinantes temporais. Isto constitui uma verdade parcial e é uma das razões mais produtivas para a reavaliação constante dos padrões esteticamente mais prestigiados. No entanto, a qualidade estética ultrapassa por sua própria natureza as exigências contextuais. De acordo com os PCNEM, não há valor objetivo nessa declaração. Convém afirmar que a arte tem uma particularidade nem sempre acessível à percepção estereotipada que nunca se dispõe à tarefa de despojar-se dos lugares comuns e enfrentar a nem sempre óbvia fruição da arte.

Esta expressão – fenômeno poético – não é causal e pode ser justificada em primeiro lugar no quadro da temporalidade, ou do acontecimento. A poesia *dá-se*, como qualquer acontecimento *se dá*. Isso implica a mobilização de dispositivos sensoriais que se ativam na percepção (ou invenção) de um objeto dado, em um momento dado. Decorre daí sua singularidade que explica, em parte, sua tendência à volatilidade. A concepção romântica da arte enquanto manifestação única vem exatamente dessa formulação. Alguns paradoxos podem aí ser flagrados: o mais evidente deles tem a ver com a noção de singularidade (irreduzibilidade e irreprodutibilidade) do objeto estético. Se, de um lado, essa singularidade está atrelada ao momento em que se dá o fenômeno estético e que justificaria a fluidez imanente a qualquer acontecimento, por outro, fica patente que a essa fluidez se alia exatamente seu contrário: o efeito da permanência. O chamado eterno da arte.

Ao contrário da visão mais tradicional, retórica, a poesia, como a arte em geral, não constitui o adorno e o supérfluo, ou o verniz do processo educacional. Ela ocupa um lugar central, por sua própria constituição, já que ela se apresenta

como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento trará conseqüências nada desprezíveis na formação do aluno.

A poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação. É essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas. Perto dela, fica patente a transitividade da linguagem cotidiana, como fica patente o patamar do senso comum em que se situa o leitor, patamar que se distancia daquele em que ela se apresenta. Classificar essa visão de elitista é reduzir a discussão a uma mera questão hierárquica, quando se trata de uma questão de diferença de natureza entre objetos. Embora tudo se expresse em linguagem humana, o fenômeno poético acaba por transportá-la para um outro patamar sem se deixar formalizar por ela. Como se ela se fizesse por uma chave oculta. Nesse sentido, parece legítimo afirmar que a sensação de diferença que ela provoca no leitor não pode ser considerada como diferença discriminatória, excludente, mas sim como motor de sedução de um processo básico de conhecimento. A concessão do segredo do texto resulta sempre num conhecimento e numa nova experiência, nunca redutível aos processos da linguagem ordinária. Ora, definir por critérios científicos e objetivos esse processo e a própria poesia é tentar submetê-los aos mesmos padrões pelos quais se considera um texto congruente ou incongruente, ou uma frase como gramatical ou agramatical. Na verdade, o que qualifica um texto poético é a consistência de sua singularidade capaz de provocar aquela sensação de experiência nova e fundante no sujeito. Encarar a tarefa de permitir ao aluno o acesso à poesia pode ser pensado, nesse sentido, como tarefa complexa e simples a uma só vez. Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de um contexto que lhe viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.), e simples porque tudo acaba por resumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para sua convivência cultural e social.

Rememoremos o poema de Drummond, “Morte do leiteiro”, construído sobre um acontecimento que daria uma literal notícia de jornal: um incidente em que um entregador de leite, ao fazer sua entrega diária em uma casa do Rio de

Janeiro, é confundido pelo dono com um assaltante e é morto a tiros. É de madrugada e seu cadáver jaz em meio de uma poça em que se misturam o leite e o sangue. Esse resumo, embora reproduza seu enredo essencial, não chega perto da formulação através da qual um *fait divers* desloca-se para o plano da poesia:

.....
 A noite geral prossegue,
 a manhã custa a chegar,
 mas o leiteiro
 estatelado, ao relento,
 perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
 no ladrilho já sereno
 escorre uma coisa espessa
 que é leite, sangue... não sei.
 Por entre objetos confusos,
 mal redimidos da noite,
 duas cores se procuram,
 suavemente se tocam,
 amorosamente se enlaçam,
 formando um terceiro tom
 a que chamamos aurora.²⁴

Confere-se ao fato narrado (verídico ou ficcional) não a percepção corriqueira de mais uma tragédia urbana, mas uma percepção tão singular que propicia ao leitor a descoberta de uma gama de sentimentos que a elaboração poética tramou, desvendou e criou em torno de um fato que se torna agora, mais do que nunca, corriqueiro.

No momento atual, em que o ceticismo compõe a base dos comportamentos sociais e políticos, nada mais extemporâneo do que a poesia, nada mais inadequado do que ela nesta época em que critérios como utilidade e eficácia impõem-se como determinantes dos valores de prestígio. E nada mais fecundo do que ela para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora.

²⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. "Morte do leiteiro". In: **A rosa do povo**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

5.3

Repertórios e partilhas

Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer, envolvimento, com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isso é verdade para nós, leitores mais experientes, o que dizer sobre os leitores em formação? Quando a leitura agrada, há estímulos para se criar roteiros, cenários, personagens. Tudo funciona e é assimilado em forma de brincadeira, e assim se constroem significados para a compreensão do real.

Nesse sentido, no tocante às escolhas das obras para leitura, as quais o professor decide se merecem ou não ser lidas pelos alunos, Chartier (2000: 14), inicialmente, comenta que (...) “para incitar a leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes.”

A seguir, o autor nos apresenta uma passagem estreita que, acredito, precisamos nos esforçar por construir com estudo e experimentação, nos nossos processos de mediação de leitura literária. Ele nos diz que “(...) o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, que deve conduzir as próprias práticas, desde leituras ‘indignas’, ‘selvagens’, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas.” (*idem*)

No bojo dessa discussão, havemos de considerar que tipo de apropriações os leitores realmente fazem, ou seja, quais são as leituras literárias que os leitores realmente tomam para si. A História Cultural lembra ainda que sempre existe uma distância entre os modelos impostos e a construção da significação, pois “a apropriação pode mesmo contradizer o sentido pretendido”. (Chartier, 2000:10).

Nesse sentido, a História do Livro e da Leitura, denunciando as posições dogmáticas da Teoria Literária, postula que se alarguem as possibilidades de conhecimento: “podemos começar tentando conhecer e entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos” (Abreu, 2000:132). A autora defende, ainda, que essa postura nos levaria a perceber que “não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos

mesmos critérios de avaliação. Podemos começar a pensar que as leituras são diferentes e não piores ou melhores”. (*idem*)

Assim, Abreu reafirma o seu propósito de circulação dos variados tipos de leitura para os variados tipos de leitores: “não se está propondo, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim que a escola (...) garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que garanta espaço para o outro.” (*id. ibd.*)

Por essas razões, no repertório de leituras que será compartilhado com os alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, trabalhar com contos de fadas e explorar seu potencial arquetípico; utilizar em aula as histórias em quadrinhos, que eram um gênero reservado às crianças e se tornaram um verdadeiro gênero literário, com suas modalidades de articulação texto/imagem, sua arte da elipse; assistir a filmes recentes e cotejá-los com antigos; ler roteiros e transformá-los em atuações; expor textos típicos dos arquivos eletrônicos, como poemas animados; explorar a poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. Não se deve excluir a poesia considerada culta ou de autores canonizados, somente facilitar a circulação de textos entre diferentes esferas da cultura. É toda uma questão de transmissão de *corpus*, das leituras obrigatórias ou livres.

Na verdade, nosso repertório de leituras e nossa capacidade de análise crítica, aliados ao conhecimento que temos de nossos alunos e de suas preferências, de seus interesses, de seus gostos, embasarão nossas escolhas de leituras literárias a serem trabalhadas em sala de aula. E essas escolhas, compartilhadas entre leitor-professor e leitores-alunos, determinarão nossas práticas de letramento literário. Se formos bem sucedidos, essas práticas transcenderão a dimensão escolar. Pois, como afirma Magda Soares,

letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. (Soares, 2003: 95)

Segundo Marcuschi (2001: 47), uma alternativa excepcional de se explorar o texto é “montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas (...) textuais explícitas e implícitas, bem como informações postas pelo leitor, nem sempre diretamente inscritas no texto, numa atividade inferencial.” Propostas dessa natureza, em vez de considerar a literatura como uma produção exclusivamente lingüística, consideram-na por sua característica distintiva enquanto gênero textual: uma produção artística, aberta e plurissignificativa, cuja constituição estética dependerá grandemente das características diferenciadas dos leitores, em função das experiências prévias de mundo, dos textos e de arte de que usufruiu e que acumulou nas suas oportunidades de letramento literário, para colocar na roda das intertextualidades.

Conforme Gumbrecht (1998), o que torna isso possível é o fato de que entre a ação do autor e a ação do leitor, enquanto condições históricas para a formação de significados, há, realmente, a possibilidade da produção de diferentes significados em virtude de um trabalho deliberado, que cria as convergências do texto para diferentes disposições receptivas. Essas convergências se constituem de vazios deliberados, deixados pelo autor, a fim de que cada leitor possa preenchê-los a partir da sua própria experiência de vida. Fala-se aqui, então, de recepções diferenciadas de leitores plurais, porque diversos.

Certamente o que mais nos angustia no trabalho com a literatura, independentemente do nível de escolarização dos nossos alunos, é o fato de vivermos um paradoxo: por um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, às vezes único possível na vida de muitos estudantes, e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística. Daí a dificuldade que temos em transferir experiências sem correr o risco de apresentar receitas e eleger apenas textos “canônicos”.

Nunca houve uma sociedade sem experiência artística. Nunca houve uma sociedade sem literatura. O texto literário é uma produção de arte, e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista enquanto possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo.

Por isso se faz tão complexo o trabalho com a leitura literária na escola, tornando-se difícil tentar estabelecer métodos fixos para a educação literária visando ao autodesenvolvimento e à cidadania crítica e consciente, pois cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais.

A escola marca um lugar ambíguo, que tanto pode favorecer como prejudicar a formação do aluno-leitor. Um período tão marcado, como o nosso, pelo discurso do prazer imediato estaria talvez sendo sucedido por um período em que seria novamente possível, sem parecer reacionário, se ter um discurso sobre a lentidão e a dificuldade das aprendizagens, um discurso sobre a necessidade de aceitar essa lentidão e essa dificuldade.

Na representação dos professores, dos pais e dos próprios alunos, todos os bons alunos eram, forçosamente, grandes leitores, e todos os grandes leitores eram, forçosamente, bons alunos. Ora, há alunos que dizem, sem pudor, que não gostam de ler literatura e lêem, no geral, muito pouco. Pode-se ler aquilo que é necessário para ter sucesso na escola, mas sem grandes investimentos e sem experimentar nenhum prazer pessoal. O fato de ter uma boa desenvoltura diante dos textos impressos não conduz necessariamente a gostar de ler. Entramos na era da banalização da leitura, que não é mais reconhecida como o sinal distintivo de pertencimento a um grupo valorizado. É possível que essa indiferença em relação à leitura seja o preço do sucesso. Pelo fato de ter entrado numa era de consumo de massa, a leitura não é mais um sinal exterior de riqueza. É por isso que podemos sustentar um discurso que, no lugar de medir quanto se lê, em termos estritamente quantitativos, se interessa pelo conteúdo das leituras.

É imprescindível ressaltar que, na escola, ainda se acrescenta uma outra atitude, reforçada pelo livro didático e, sobretudo, pelo mercado editorial, que parece amenizar os problemas da relação literatura/escola: a adoção dos paradidáticos, através dos quais a escola se sente à vontade em fazer cobranças objetivas e didatizadas dos textos, certamente porque não são essencialmente literários.

O ensino da Literatura está tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, por outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo, ou não, benefícios, os quais foram elencados por Bosi, em *Os estudos literários na Era dos Extremos*. (1999) O autor, por meio da

Sociologia da Literatura e da Estética da Recepção, busca entender a relação entre o escritor e o público nessa Era dos Extremos:

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime - uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo (...) o filme, imagem em movimento, teria tornado supérflua, para não dizer indigesta, a descrição miúda (...) Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor. (Bosi, 1999:109-110)

Não se pode ignorar o advento dessa “cultura de massa”, produtora de adaptações e *best sellers*. Se essa linguagem, por um lado, afasta nossos alunos da profundidade literária, por outro, é uma forma de representação que mimetiza a história social, que produz a catarse do homem contemporâneo e, por ser a linguagem que o representa, é com ela que o indivíduo estabelecerá diálogos e nela reconhecerá a presença do que satisfaz seus interesses e necessidades.

Por estar instituída essa situação, a escola precisa fazer um movimento paralelo, projetando o olhar do indivíduo para outra direção, mas sem lhe negar as linguagens que o estão “educando” fora do contexto escolar.

É preciso resistir à massificação total da literatura e de outras artes, resgatando o encanto do “livro proibido” tal qual nos mostrou Eco em *O nome da rosa* (1984), como tesouro maravilhoso, objetivo de personagens empenhados na procura do romance ou manuscrito perdido, *leitmotiv* de romances, tematizando a busca do conhecimento que pode ser visto como fonte de poder, ou, como diria Nietzsche, como fonte de potência, chave para uma mudança interior. A magia que revelará os poderes do leitor: a leitura profunda do texto literário, que se associa à idéia de subversão da ordem dominante que incita a alienação, pois foge à regra de como se lê atualmente (superficialmente e decodificando palavras).

Resistir a essa massificação não significa negá-la, mas sim, enxergá-la enquanto verdade efetiva dos fatos e lidar com ela de forma dialética, criando uma práxis pedagógica que associa a cultura escolar a esses elementos de massa; assim, por meio de um dueto entre linguagens, podemos promover interações

entre a versão estética consagrada pelos tempos e a versão promovida pelo tempo atual.

Não se pode negar o fato que, por trás de um recorde de vendas, há um fenômeno social importante. Para um público de leitores, no mesmo momento, um mundo de experiências se encontra partilhado, pelo fato de que todo mundo lê o mesmo livro, fala dele, troca impressões, mesmo que isso dure pouco tempo. Esse acontecimento é, em literatura, a irrupção, em grande escala, de fenômenos de moda efêmera, enquanto os mundos de referência constituídos, no mesmo momento, por obras célebres permaneciam estáveis ao longo do tempo, mesmo que partilhados por um pequeno número de leitores. É isso que faz toda a diferença – sociológica - entre os best sellers e os clássicos.

As partilhas entre gerações não são partilhas entre pares. A geração dos adultos e a geração dos alunos não podem ter a mesma cultura, se se pensa que é necessário privilegiar a novidade. Aqueles que prescrevem as leituras devem ser leitores mais experientes, que já constituíram um capital de referências culturais, que possuem um repertório de leituras e que têm diante de si jovens sem memória. A grande questão é saber como organizar, nas transmissões, os velhos textos conhecidos e a novidade editorial: o tempo da escola é limitado e não se pode ler tudo. É preciso, então, escolher.

Na instituição escolar, devemos construir referências coletivas, valores comuns. Nossa missão é um dever de transmissão, exigente, mesmo que, no fim das contas, o valor dado às escolhas não seja o esperado. As escolhas devem ser claras, restritivas e, por isso mesmo, difíceis.

5.4

A questão da interpretação

não há um
sentido único
num
poema

quando alguém
começa a ex-
plicá-lo e
chega ao fim
en-
tão só fica o
ex
do ponto de
partida

beco

(tente outra
vez)

sem saída
Haroldo de Campos

Ler um texto. Tarefa por demais ingrata, apesar de todo o prazer que dela resulta, pois ler não é apenas percorrer com os olhos uma série de traços dispostos sobre uma determinada superfície. Ler é dar um sentido, o que implica que a leitura seja feita a partir de um certo lugar. Ler é estabelecer uma relação com o próprio texto, algo como uma espécie de embate em que o sujeito (o leitor) se confunde com o seu objeto (o objeto textual).

Não podemos, portanto, acreditar que seria possível a existência de uma única leitura, ocupando o lugar de uma fala verdadeira sobre o texto; fala única e unívoca. Toda leitura pressupõe um certo tipo de investimento, um certo recorte que, ao colocar determinados fatores em evidência, deixa de fora uma série de outros. "A leitura" não existe, no sentido de que não há aquela que poderia totalizar as múltiplas significações de um texto em sua complexidade. Se tal dificuldade se faz notar, ela não deve ser atribuída apenas a uma incapacidade ou deficiência do leitor, mas deve-se também ao fato de o texto ser um espaço plural, de ser ele próprio possuidor de linhas de força, de fios, de significações, compondo um emaranhado de sentidos irreduzíveis a um significado totalizante.

Essa rede de significações confere ao texto uma abertura, algo que Ana Hatherly designou como uma área de luta em relação ao seu próprio espaço. "O espaço do texto torna-se um espaço crítico, no duplo sentido da palavra, mas acima de tudo do sentido dum espaço de perigo, talvez de um espaço em perigo". (Hatherly, 1979: 13) Pensado dessa forma, o texto torna-se diferente de si mesmo, comportando rupturas e possibilidades.

Isso significa que, por um lado, o texto é um objeto que instiga a crítica, oferecendo-se a ela, mas, por outro, não se entrega por inteiro, permanecendo sempre algo mais, algo que ainda ficou por dizer. Cada leitura é uma tentativa de dizer o texto, sempre fracassada se ambicionarmos um horizonte totalizador, mas bem sucedida se considerarmos que uma leitura pode ser plena em sua parcialidade, deixando à mostra justamente a pluralidade de seu objeto. Mas, se partirmos do princípio de que o texto comporta uma série de leituras, ou seja, se admitirmos que o leitor exerça no texto a sua leitura, não estamos sugerindo que qualquer leitura seja possível. O texto possui também uma espessura, oferece resistências, exige coerência. Ele compõe uma totalidade que se afigura sob a forma de uma unidade, uma individualidade. É essa a ambigüidade que assinala sua natureza contraditória: ele se apresenta como uma unidade, mas aponta todo o tempo para a sua pluralidade.

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a "mensagem" do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura. (Barthes, 2004: 69)

E daí a dificuldade sempre sentida por todos aqueles que se entregam à difícil tarefa de analisar um texto, pois ao tentarmos atribuir-lhe um sentido, corremos sempre o risco de esvaziá-lo de beleza. Não podemos, entretanto, renunciar a qualquer tipo de tentativa, pois desse modo só nos restaria o silêncio. Nossa tarefa é seguir esses fios de significação, desmembrando-os cuidadosamente, mas sem os arrancar de sua trama original.

A interpretação não é uma atividade inventada pelos teóricos da literatura. A interpretação, tanto de textos em geral quanto de comportamentos, gestos ou obras de arte, deriva da tarefa religiosa primeira: instituir o significado da palavra de Deus através da leitura criteriosa e autorizada da Bíblia.

No princípio, só poderia haver uma interpretação correta de cada texto; restava encontrá-la. Esta origem do ato de interpretar acabou por deixar alguns problemas para o presente. Há leitores que ainda acham que só se possa encontrar uma e apenas uma interpretação correta para cada texto, assim como existem leitores que defendem com ardor o seu direito à interpretação livre, entendendo que cada pessoa tem a *sua* interpretação. Ambos os grupos se equivocam.

Por um lado, não há uma interpretação única sequer para a própria Bíblia — por isso surgiram as religiões *protestantes*. Por outro lado, construir uma interpretação pessoal do que quer que seja não é de modo algum uma tarefa automática: leu, interpretou. Depende, antes de mais, de respeito ao texto que se lê e aos contextos, quer do texto, quer do momento em que se lê. Na maioria das vezes, o que se chama de “minha interpretação” não passa de um aglomerado desorganizado de clichês e citações alheias, lidas e ouvidas de passagem, sem digestão, sem trabalho pessoal de construção.

Em *Interpretação e superinterpretação*, Umberto Eco já alertava:

Dizer que a interpretação é potencialmente ilimitada [...] não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. (Eco, 2005: 28)

Mesmo que, como maliciosamente sugeriu Todorov, um texto seja apenas um piquenique onde o autor entre com as palavras e os leitores com o sentido, ainda assim as palavras trazidas pelo autor configuram um conjunto embaraçoso de evidências materiais “que o leitor não pode deixar passar em silêncio”. (*idem*)

Se não há, para cada texto, uma única interpretação correta, e se a interpretação de cada leitor também não é necessariamente correta, o problema de como interpretar persiste. A origem místico-religiosa do ato de interpretar pode ajudar a resolvê-lo. No estudo dos textos e dos símbolos sagrados, os hermeneutas enfrentavam o fato perturbador de que cada livro possuía alguma verdade, ao mesmo tempo contraditória em relação a outros livros. Não se sentiam bem para fazer como o califa que teria ordenado a destruição da biblioteca de Alexandria com base no argumento de que ou os livros diziam o mesmo que o Corão, e neste caso seriam supérfluos, ou então diziam algo diferente, e neste caso seriam errados e perniciosos. Os hermeneutas preferiam entender que, se os livros falam

a verdade mesmo quando se contradizem, então cada uma de suas palavras deve ser uma alusão ou uma alegoria: cada um deles conteria uma mensagem que nenhum deles seria capaz de revelar sozinho. Em outras palavras, a verdade da interpretação se encontra no processo, antes que no objeto ou no sujeito. Não é a interpretação de um livro por um leitor que tem o poder de estabelecer a verdade, mas sim o conjunto de relações entre interpretações e leitores, vale dizer, entre textos e contextos.

Como estabelecer por inteiro semelhante conjunto de relações é humanamente impossível, resta aceitar a concepção de Eco, que entende toda interpretação como potencialmente ilimitada e infinita. Isto não é simples, justamente porque o desejo de quem interpreta é o de chegar à verdade última e definitiva; é o de descobrir o tesouro do sentido, e não ficar construindo interminável e babelicamente o significado e as relações. Este conflito, esta contradição, torna toda interpretação suspeita. A acusação menos grave que pode pesar contra uma interpretação é a de “malversação do sentido”, isto é, de dizer pelo texto o que o texto não tinha intenção de dizer. A acusação mais grave é a de “*hybris*”, vale dizer, de arrogância desmedida, por meio do seu afã de tudo-dizer — de tudo pretender esgotar, de modo a que não haja outra interpretação para o futuro. E a constatação mais perigosa é a de que é possível interpretar tudo.

Ler é estabelecer relações, no plural. Relações entre o que se conhece e o que se apresenta como novo, basicamente. Ler é uma capacidade adquirida e aperfeiçoada pela experiência, quer se fale canonicamente em leitura ou mesmo quando se fala, metaforicamente, de leitura de mundo. Ao falar em estabelecimento de relações, é necessário que se tenha um sujeito que execute esse processo. Esse sujeito é o leitor.

Mas como se estabelece a diferença entre o leitor e o interlocutor, uma vez que ambos são os receptores de uma comunicação, e os responsáveis parciais pelo sentido que aí se constrói? A primeira e maior diferença entre os dois é que, enquanto o interlocutor está presente no momento da comunicação, o leitor a recebe posteriormente ao momento da produção, fato que torna essa comunicação possuidora de algumas particularidades. Na comunicação imediata, entre interlocutores, há outros fatores que podem ser levados em conta, como gestos, expressões faciais, tom de voz. Na comunicação por meio de um texto escrito, diminuem-se consideravelmente esses outros fatores que influenciam na

apreensão da significação de um ato de comunicação e, portanto, são necessários cuidados adicionais para que a mensagem original preserve da melhor maneira possível o significado atribuído a ela por seu produtor.

É esse um dos fatores mais intrigantes da leitura: a ausência do destinatário no momento da produção do texto e a ausência do destinador no momento da recepção do texto. Outras questões que se fazem pertinentes aos estudos sobre leitura são: de onde vem, prioritariamente, o sentido daquilo que se lê? Quem é responsável pela construção do sentido na obra: o autor, o leitor ou o texto? Para nós, ela está um pouco em cada um deles, e nunca completamente em nenhum. A obra, o texto, guia o leitor para que ele encontre seu significado. O leitor, guiado pela obra e pelo autor, adiciona ou subtrai da obra significados de acordo com sua própria experiência. O autor, como construtor do texto, é responsável por parte do seu significado, mas não consegue controlar toda significação produzida ali.

Na verdade, a *intentio auctoris* [intenção do autor], a *intentio operis* [intenção da obra] e a *intentio lectoris* [intenção do leitor] estão intimamente ligadas, pois a construção de um texto se faz à luz de uma imagem de leitor.

Eco nos fala sobre a intenção do autor, do leitor e da obra e nos coloca exemplos de livros seus cujos leitores encontraram ali referências sobre as quais ele não tinha pensado, mas que não poderia negar que estavam ali, construídas como significados em sua obra. “Entre a intenção inacessível do autor e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável.” (Eco, 2005: 93)

Eco menciona também que, como autor, “escondeu” no texto certos significados que só poderiam ser descobertos por um leitor mais arguto, justificando que o texto também poderia ter sido compreendido por alguém que não conhecesse aquelas referências, mas que se tornaria mais saboroso àqueles que as reconhecessem. Reproduzimos a seguir suas palavras sobre o leitor-modelo (que denominamos enunciatário neste trabalho) e o leitor-empírico (o “real”, que não pode ser apreendido), pois elas contribuem para essa concepção de leitura como resultante dos três fatores (autor, leitor, obra) combinados:

Um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Repito que esse leitor não é o que faz a “única” conjectura “certa”. Um texto pode prever um leitor-modelo com o direito de fazer infinitas conjecturas. O leitor-empírico é apenas um agente que faz conjecturas sobre o tipo de leitor-modelo postulado pelo

texto. Como a intenção do texto é basicamente a de produzir um leitor-modelo capaz de fazer conjecturas sobre ele, a iniciativa do leitor-modelo consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. (Eco, 2005: 75)

De acordo com a afirmativa acima, pode-se ainda dizer que não só o autor-empírico (“real”) imagina um leitor-modelo (enunciatário), como também o leitor-empírico (“real) constrói, na medida em que lê o texto, seu autor-modelo (enunciador). Entre os dois, intermediando essa construção de significações, está o texto (a enunciação), fora do qual nada se pode conhecer.

Barthes (2004: 41-42) coloca o campo da leitura como o campo da subjetividade por excelência, o que significa dizer que o leitor é um sujeito-leitor, e é responsável pelo sentido daquilo que lê (ressaltamos que o leitor não é o único responsável pelo sentido, conforme já dissemos acima). “Quero dizer com isto que o leitor é o sujeito por inteiro, que o campo da leitura é o da subjetividade absoluta [...]: toda a leitura procede de um sujeito, e não se separa dele senão por mediações raras e tênues [...]”

Para Jouve (2002:17) “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” e é um processo que possui cinco dimensões.

Primeiro, um processo neurofisiológico, levando-se em conta o aparelho visual e as diferentes funções do cérebro. “Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos”.

Em segundo lugar, trata-se de um processo cognitivo, que é quando o leitor, depois de perceber e decifrar os signos, “tenta entender do que se trata”. Nesse momento, é solicitada a competência do leitor.

O terceiro processo é afetivo. “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.” (*id.*: 19) São as emoções provocadas pelo texto ficcional no leitor que selam com ele o contrato que o levará a continuar a leitura. Para a semiótica, pode-se dizer que aí entram os estudos da paixão no texto.

Em quarto lugar, a leitura é considerada por Jouve um processo argumentativo, um discurso de um autor que quer convencer seu leitor de algo. “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a

argumentação desenvolvida.” (p. 22). Essa afirmativa corrobora a idéia da existência de um contrato de continuidade de leitura feito entre autor e leitor. É preciso que esse contrato seja aceito pelo leitor para que aconteça e se valide a leitura.

O quinto e último processo é colocado como simbólico, querendo-se falar com isso da interação da leitura com a cultura e com os esquemas dominantes de um meio ou uma época. A época modifica o modo de leitura de uma obra, e uma obra pode também, por sua vez, modificar o modo de ler dos leitores de determinada época.

Para Barthes,

Uma poética estruturalista ou *science de la littérature* não nos ensinará que sentido deve ser atribuído definitivamente a uma obra; ela não fornecerá nem mesmo descobrirá um sentido, mas descreverá a lógica de acordo com a qual os sentidos são engendrados. (*apud* Culler, 1999: 40)

Ou seja, a semiótica nos ajudará, na investigação dos processos de leitura, a descobrir como se constrói o sentido, mas não qual o sentido que se deve atribuir a determinado texto.

Quando se pensa em leitura, pode-se concebê-la como um processo abstrato que tem como sujeito concreto mais próximo o leitor. Ela é um processo que não existe sem “leitor” e “autor”, que podem ser pensados individualmente ou de forma coletiva. Portanto, quando inicialmente se fala em leitura, é necessário misturar todas essas instâncias: leitura, leitor, autor. Essas seriam as instâncias internas da leitura, quer dizer, imanentes ao texto no qual se dá a leitura. Depois, há as instâncias externas ao texto: contexto pensado como um texto maior no qual se insere o texto que está sendo, naquele momento, objeto da leitura. O contexto abrange os fatores históricos, sociais (externos ao sujeito) e psicológicos e filosóficos (internos ao sujeito). Ler é atribuir um significado a um significante, o que não pode ser feito sem se levar em conta a cultura em que se insere o sujeito leitor. A significação produzida pela leitura consiste numa tensão entre o significante e o significado próprios do signo, que estão em constante movimento durante o ato de leitura.

Esse constante movimento entre significante e significado ficam por conta do leitor e de sua leitura daquele texto, naquele determinado momento. O leitor

está previsto no texto no nível da enunciação. Ele é a projeção do enunciatário a quem o enunciador (autor) se dirige. A leitura constrói o leitor na medida em que o faz atualizar o significado do texto e também na medida em que, ao fazer isso, leva-o a buscar os contextos que ele possui e nos quais aquele texto possa ser inserido. É necessário que o leitor, para ler, seja competente. “O texto não somente repousa numa competência, mas contribui para produzi-la.” (Eco, 2002: 40)

Lector in fabula (1979) e *Os limites da interpretação* (1990) são marcos dessa produção, que tem como principal característica sustentar a idéia de que os textos são máquinas preguiçosas que necessitam a todo o momento da cooperação dos leitores. Dessa forma, Eco procura compreender quais são os aspectos mais relevantes que atuam durante a atividade interpretativa dos leitores, observando os mecanismos que engendram a cooperação interpretativa, ou seja, o "preenchimento" de sentido que o leitor faz do texto, procurando, ao mesmo tempo, definir os limites interpretativos a serem respeitados e os horizontes de expectativas gerados pelo próprio texto, em confronto com o contexto em que se insere o leitor.

A Teoria da Literatura serve de contraponto para a sistematização do ensino da Literatura. A Poética tendeu freqüentemente a colocar-se de modo normativo diante dos textos literários, o que permitiu sua circulação pela escola. Uma vez esgotada, deu lugar às vanguardas, que, sob várias formulações, produziram criações destinadas a escandalizar o público, até então ocupado em consumir obras de apelo comercial.

Já que vanguarda e escola são termos inconciliáveis, a proposta de uma teoria da leitura dentro desses quadros só poderia se dar fora do âmbito da escola, e à revelia dela. Hans Robert Jauss (1979), num ensaio em que discute a tragédia de Johann Wolfgang Goethe, *Ifigênia em Táuride*, propõe para o ensino da literatura uma metodologia de trabalho que libere a obra das amarras – no caso, o classicismo – a que a escola condenou. É o que ele denomina “salvação da obra de arte, possível de ser obtida se a atividade de interpretação – a hermenêutica – recuperar o elemento emancipatório do texto.

“Emancipação”, noção cara aos iluministas, é palavra-chave no universo teórico da Estética da Recepção, em particular de Jauss. A literatura se produz em nome dela. Porque seu efeito é esse: à literatura compete “a emancipação da

humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais”(id.:154). Esse papel é consequência da experiência da leitura:

A experiência da leitura pode liberá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (*id. ibd.*: 150)

Revelador nessa afirmação de Jauss é o lugar atribuído à leitura: por intermédio dela a literatura preenche sua função emancipatória, exercida em companhia do leitor:

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social. (*id. ibd.*: 148)

Não é, contudo, Jauss quem explicita como pode ser entendido o ato de ler, e sim Wolfgang Iser, (1979) segundo o qual a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos: sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de constituir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real. Como a intenção da obra não é formulada expressamente, cabe ao leitor descobri-la; essa falha impõe a interação do leitor com o texto.

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro de que sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas.

Os pontos de indeterminação, vazios ou lacunas de que a obra literária necessariamente se constitui, conforme Roman Ingarden, (Iser, 1999) são a porta de entrada no texto, utilizadas pelo leitor, que, ao preenchê-las, concretiza as expectativas do mundo ficcional representado. Logo, as reações do leitor são determinadas pela estrutura do texto, que contém indeterminações, bem como orientações, códigos, estratégias e comentários; mas o leitor participa da construção do texto quando traz para dentro dele seus próprios códigos. Dão-se, pois, dois tipos de concretização – a do horizonte implícito de expectativas proposto pela obra, intraliterário, e a do horizonte de expectativas extraliterárias, que balizam o interesse estético dos leitores. Da inter-relação do efeito condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração ou o conflito entre esses dois seres vivos.

O texto sempre depende da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma seqüência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e/ou observá-la criticamente. A conseqüência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal.

Assim sendo, ao ler, o leitor ocupa-se efetivamente com os pensamentos de outro. Mas essa experiência – a de substituir a própria subjetividade por outra – é única: o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Também por esse lado a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é dialógica.

Wolfgang Iser acredita que os textos literários não desaparecem no tempo e resistem às mudanças históricas, não por exporem valores perenes, mas porque sua estrutura, extremamente permeável, faculta aos leitores de épocas distintas inserirem-se nos acontecimentos ficcionais representados e compartilharem o

universo de alteridade ali presente. Se ler é pensar o pensamento dos outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, aprender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo.

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha a sua identidade no confronto com o texto. Que nem todos os leitores admitem as regras desse processo, que escolas ainda não descobriram como trabalhar com esse jogo entre identidade-alteridade, mostra-o a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa.

Que a ficção sempre soube jogar esse jogo indica-o a história da literatura que registra a presença de obras sobre os efeitos da leitura, tão antigas como o *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, ou tão recentes como a de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Cabe à escola aprender com a literatura.

5.5

Uma homenagem ao leitor

Após esta imersão em considerações a respeito do que vem a ser a natureza de um texto literário e refletir acerca de teorias que se sobrepõem, é chegado o momento de interromper a escrita e verificar se, de fato, o conhecimento adquirido irá se efetivar na prática da sala de aula. O trabalho de interpretação será aplicado no conto “Continuidade dos parques”, de Julio Cortázar.

Esse estudo é resultado das discussões em aula, resumidas da seguinte forma: trata-se de uma homenagem à figura do leitor, propondo-se o ato de leitura como um risco. Não se exclui outras interpretações nem outros possíveis planos de comentários. De fato, é possível trabalhar com mais de uma interpretação e mais de um plano. A partir desse enfoque, elabora-se o comentário literário, seguindo uma ordem hierárquica das idéias propostas pelo professor, feitas em forma de provocação, o que evitará a dispersão e a repetição das idéias.

Um prenúncio de estética da recepção, um envolvimento do leitor em seu espaço empírico e na sua relação com o objeto livro. Assim Cortázar, em seus

escritos, mostra a relevância de um leitor ativo e cúmplice, buscando o envolvimento do leitor. Isso pode ser percebido em vários momentos de sua obra. O livro *Jogo de Amarelinha – Rayuela*, de 1963 – é um dos exemplos clássicos desse envolvimento, mas pode-se encontrar um germe disso em “Continuidade dos parques” conto pertencente ao livro *Final del juego*, de 1956. Nesse conto Cortázar faz uma crítica sutil ao leitor passivo e procura de forma inusitada “acordar” o leitor empírico para o questionamento das realidades. O conto assim se dá:

Um homem se senta comodamente em sua poltrona de veludo verde para ler os últimos capítulos de um romance. Fica tão envolvido em sua leitura que será vítima dos personagens que acertam os últimos detalhes de um crime planejado. Esta breve e surpreendente história é uma síntese do conto, que pode ser lida como um texto em homenagem ao leitor, cuja leitura é um ato de risco, que pode nos levar a situações limite, como a possibilidade de deixarmos de ser quem éramos antes.

Um narrador onisciente elabora meticulosamente o ato da leitura, que contrasta com o pouco que se sabe sobre o protagonista, o leitor, apenas delineado suavemente. Sem nomear o protagonista, nem detalhar o lugar onde vive, o narrador se esmera em descrever, em ritmo lento, uma atmosfera de prazer associada à leitura: “recostado em sua poltrona favorita”, “deixou que sua mão esquerda acariciasse, de quando em quando, o veludo verde”, “Gozava do prazer meio perverso de se afastar”.

O processo de envolvimento do leitor com a sua leitura se descreve em uma única oração, a qual põe em evidência os recursos básicos da literatura: “Palavra por palavra, absorvido pela trágica desunião dos heróis, deixando-se levar pelas imagens que se formavam e adquiriam cor e movimento, foi testemunha do último encontro na cabana do mato.”

Uma vez situado o personagem dentro da trama, o narrador se recorda que se está à frente de uma ficção ao se referir à presença física do livro: “Um diálogo envolvente corria pelas páginas”.

A história narrada conta sobre a confabulação de dois amantes, que se encontram secretamente em uma cabana para levar a cabo um plano, cometer um crime contra uma figura indefinida: “outro corpo que era necessário destruir.” O crime se insinua através de poucos elementos: o punhal morno junto ao peito, a

necessidade de recordar “impedimentos, azares, possíveis erros”. Um dos amantes avança pelo bosque em direção à casa. Sua vítima é um homem que lê um romance sentado em uma poltrona verde, de costas para a porta. Assim, pode-se ver que o conto se estrutura em três partes: o plano da cena da leitura, o plano da história lida e a fusão espaço-temporal de ambos os planos ao final.

A fusão dos dois primeiros planos surte efeito através do trabalho magistral do tempo e do espaço dentro deste conto. O ato da leitura começa em uma tarde tranqüila para culminar em um anoitecer dentro da história narrada: há continuidade temporal.

Por outro lado, no primeiro plano aparecem certos elementos: um mordomo/capataz²⁵²⁵ com quem conversa um leitor antes de pegar seu romance, uma casa onde o leitor habita, um parque de carvalhos que se vê pelos janelões, uma poltrona de veludo verde no escritório. No segundo plano se retomam os mesmos elementos: o mordomo/capataz, os janelões, a poltrona de veludo verde de costas para a porta onde um homem lê um livro, indícios que permitem visualizar uma continuidade espacial, reforçada pelo título do conto. A reunião de ambos os planos nos permite inferir que as figuras ambíguas, a do homem que lê e a do “outro corpo que era necessário destruir” são a mesma pessoa. O leitor será assassinado pelos personagens do romance que lê.

O conto finaliza exatamente no clímax, quando o assassino se aproxima da vítima com o punhal na mão: a iminência do assassinato que não se consuma. Final aberto, que deixa o personagem à beira de uma situação limite: deixar de ser quem era. O leitor, compenetrado em sua leitura, completamente envolvido, joga com o permanente risco de se transformar. Ao final do conto continua em risco: ainda está lendo.

Assim, na busca de um leitor cúmplice e partícipe, Cortázar o insere em um angustioso jogo labiríntico de palavras. Ele procura instigar o leitor a que se questione, a que perceba novas realidades e novas possibilidades, que saia da leitura linear e explicativa para se aprofundar em outras realidades próximas a ele, não somente do mundo circundante, mas também de outros espaços como o das relações e do pessoal e íntimo. Os alunos vão preenchendo as lacunas do texto, realizando a sua concretização. Após algumas provocações, arriscam as suas

²⁵Nas traduções encontramos ora capataz – o mais usual – ora mordomo.

interpretações: o leitor é o marido, o marido morre, a cabana é na fazenda, o livro que o leitor lia era o diário de sua esposa, ou de sua filha, ele poderia ser o pai; o mordomo/capataz é o amante, o mordomo é sempre o assassino, ela o traía porque ele só queria ler o seu “livrinho”; por que os cachorros não latiram, ele está fingindo que lê e vai matar o amante na hora agá. E ainda, que o leitor vai fechar o livro e nada mais vai acontecer. O grande exercício é comprovar as hipóteses com elementos do texto, localizar as pistas falsas e eliminar as interpretações improváveis. A produção de sentido se dá como uma relação dialógica entre as propostas do conto e as categorias interpretativas dos alunos. Conforme seu repertório, suas vivências, apropriam-se do escrito e interpretam de forma criativa e inventiva, resultado da soma dos protocolos de leitura inscritos no conto e das maneiras de ler dos alunos.

Pode-se considerar os vazios do texto como a assimetria fundamental entre o leitor e o texto para a instituição da comunicação. Tais indeterminações fazem com que haja uma falta de equilíbrio na relação do texto e seu leitor, que somente será resgatada através das projeções feitas nesses vazios.

As múltiplas possibilidades de interações surgidas da assimetria dependem de certas condições de controle que levam o leitor a jogar com os sentidos do texto, sendo provocado a tomar como pensado o que não foi dito. Há um processo de comunicação que se realiza não só através do código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. Assim, a ausência de um signo pode ser ela mesma um signo. Nesse sentido, a obra literária é comunicativa desde a sua estrutura e depende do leitor para sua revitalização.

Os vazios nos textos apenas estimulam os leitores a aboli-los, a substituí-los por um significado estável. Desta forma, os alunos atualizam o texto e garantem a historicidade dessa obra dentro do universo literário, dando vida ao fenômeno poético.

Os procedimentos estéticos são os verdadeiros responsáveis pelo efeito de desfamiliarização. A sensação do sobrenatural se produz muitas vezes quando damos significado literal a uma expressão com sentido figurado. Assim, a expressão “a fantasia novelesca absorveu-o”, cujo sentido figurado alude à concentração profunda de um leitor, adquire significado literal em “Continuidade dos parques”, cujo personagem-leitor está literalmente dentro do romance. Enquanto lê, compartilha o mundo com os amantes, e, ao compartilhá-lo, potencia

o fenômeno da reversibilidade: aos personagens lhes é dado compartilhar o espaço de seu leitor. A comunicação dos mundos fica estabelecida. Desta maneira, o contato entre a vida e a literatura se intensifica de tal modo que o “real” pode estar tanto dentro como fora do livro.

A trama se desenvolve quase como um sonho. Ao leitor é dada a tarefa de dar término à narração segundo seus próprios caprichos, posto que a trama conduz o leitor até o momento que antecede a consumação do assassinato.

“Continuidade dos parques” é um conto lúdico. A fusão da realidade com ficção é um feito que ocorre em meio à imaginação lúdica dos adolescentes. O leitor que confunde sua leitura com a obra ou o espectador de cinema ou de televisão que confunde o filme com sua realidade e passa a vivê-la são temas recorrentes na literatura e no cinema mundiais. No cinema, por exemplo, pode-se citar *A Rosa Púrpura do Cairo* e *História sem fim*. Nas artes gráficas, a litografia *Exposição de gravuras*, do desenhista Escher.

O conto é uma narrativa da leitura de um romance, ou mais extensamente, é o relato da leitura da literatura, ou mais amplamente ainda, é o raconto da leitura do objeto artístico. Essa narrativa contém um esboço de uma teoria da experiência estética.

O deslocamento espacial, em “Continuidade dos parques,” efetua-se através da leitura e pelo artifício da inserção de uma obra dentro de outra. Lentamente, o personagem se entrega ao texto “deixando-se levar pelas imagens que se formavam e adquiriam cor e movimento” e, absorvido pelas tramas do romance, passa para o plano da fantasia. Em *mise en abyme*, o leitor do conto também vai sendo transportado e se deixa enredar: “[...] a fantasia novelesca absorveu-o quase em seguida. Gozava do prazer meio perverso de se afastar, linha a linha, daquilo que o rodeava, e sentir ao mesmo tempo que sua cabeça descansava comodamente no veludo do alto respaldo [...]”²⁶.

Detemo-nos aqui para destacar a estratégia sutil que o autor usa para desvelar os mecanismos através dos quais o texto nos fissa e hipnotiza, sem que notemos: “linha a linha”, “palavra por palavra”, nós, os leitores, somos atraídos para dentro dos labirintos da linguagem que constrói sonhos e ilusões. Se a leitura é feita às pressas, não apreendemos as informações que o escritor insere. É

²⁶Os trechos sem referência são retirados do conto em análise, “Continuidade dos parques”.

necessária a atenção para que se note a implosão que Cortázar realiza na organização do conto.

Quanto ao deslocamento no tempo, presente, passado e futuro se interpenetram num movimento circular. O tempo da leitura se inicia quando se busca o texto. Desse ponto em diante, o presente se desfaz, esconde-se nas linhas formadas por palavras enfileiradas que, uma por uma, demandam interpretações.

Vale ressaltar ainda o deslocamento do próprio texto que, na seqüências das frases, deixa de ser aquele que nós, leitores empíricos, estamos lendo e passa a ser o do romance que o personagem cortazariano lê. O movimento é fascinante e o enredamento do leitor é inevitável. Impossível escapar da sedução da trama que se revela pela voz do narrador e pelo eco da voz da mulher que instrui: “primeiro uma sala azul, depois uma varanda, uma escadaria atapetada. No alto, duas portas [...]”.

A cena final repete o cenário inicial: um homem sentado numa poltrona de veludo verde, lendo na tranqüilidade de seu escritório. O movimento circular efetuado pela narrativa não é o desenho de uma circunferência perfeita, como pode parecer, ou seja, a imagem do início se repetindo no final da história. Mais do que isso, o movimento sugere uma espiral, as pontas do círculo não se encontrando mas se superpondo uma à outra, iniciando então um novo círculo. A primeira e a segunda imagens do homem lendo um romance são semelhantes, mas não idênticas. Entre uma e outra algo se passou, e é justamente a passagem de tempo que impede que sejam idênticas. Uma acontece *depois* da outra, em *continuidade* à outra.

É pela leitura que a mente se desliga do ambiente físico e realiza um passeio em diferença, entregando-se ao jogo das combinatórias que tornam o texto literário uma passagem, uma travessia pelos sentidos (Barthes, 1988: p.71-72). A conclusão de tal travessia vem encontrar o leitor semelhante ao que era, não mais o mesmo. O tempo passou e trouxe consigo seus efeitos irreversíveis. A leitura que fez, o tempo que gastou em seu escritório, envolvido pela bruma que envolve os sentidos das palavras e do próprio texto, fazem dele um outro ser.

O final de leitura dos textos ficcionais de Cortázar pode trazer ao leitor a sensação de desconforto e confusão, mas essa sensação é proposital: ela se destina à tarefa de fazer com que aquele que o lê não saia de seus textos sem material para pensar. Cortázar não pretende levar o leitor pela mão a um ponto previamente

decidido. Muito pelo contrário, ele apenas indica o caminho e deixa que o leitor trace seu próprio rumo dentro da obra, em busca de sua interpretação pessoal e única. Seus textos, na verdade, exigem a participação efetiva do leitor, desejam sua co-autoria.

Cortázar foi um criador de sentidos. Ler sua obra implica percorrer caminhos de significados em que a soma de vivências contidas no espaço da criação espera se unir às dos que se proponham transitar pelos caminhos em que a espiral da interpretação se movimenta sempre que acionada pelo leitor.

A linguagem não diz exatamente tudo; há sempre um significado encoberto que, por sua vez, é sempre o mais importante.

Uma vez que a interpretação ofereceu um certo grau de dificuldade, provocando uma mudança nos alunos, o conto ampliou os seus horizontes de expectativas. A função social da literatura somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa, pré-formando o seu entendimento do mundo.

Desta feita, os pontos de indeterminação de um texto, especialmente os literários, favorecem uma conectabilidade entre obra e leitor. Na construção da imagem, os esquemas do texto apelam para o conhecimento prévio do leitor. Assim, o objeto intencionado, mas não dado, pode ser representado intensificando a atividade ideativa do leitor. Isto comprova que os vazios são a condição elementar no processo de leitura, especialmente a literária, pois são eles as matrizes básicas para a interação entre aquele que lê e o texto, que não corresponde a nenhum conteúdo universal, perene e imutável a ser extraído por um leitor competente; pelo contrário, pode mudar, se o público, a sociedade e a época forem outros.

Após a leitura de “Continuidade dos parques”, os alunos têm seus campos de percepção ampliados, adquirem uma nova perspectiva da realidade, e atingem a sua emancipação.

5.6

Um olhar sobre a produção contemporânea

Leitura é uma prática obrigatória para todas as coisas que fazemos: a cada pessoa que encontramos, é preciso empreender uma aprendizagem, pois estamos diante de um texto novo, desconhecido.
Eliana Yunes

Com um grande número de produções culturais que tomam o cotidiano violento por objeto, como o livro *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, ou *Capão Pecado*, de Ferréz, a questão da representação volta a ocupar a cena da arte nacional. Muitos artigos e ensaios já foram escritos para relativizar os conceitos de representação, arte e nacional, termos acima mencionados e diretamente ligados à crise social, os quais se inserem mais explicitamente em polêmica acadêmica e cultural. No primeiro caso, de Platão a Deleuze, a tríade modelo, cópia e simulacro evidencia mais que a relatividade dos conceitos, a relatividade do real, que passa a ser visto como um *constructo* de linguagem. Nesse sentido a arte, vista antes como representação do real ou como representação de segundo grau, muda seu estatuto, emparelhando-se com outras produções culturais que se queriam mais fidedignas e confiáveis. Paradoxalmente, perde *status* justamente porque passa a ser vista como um discurso qualquer e, em um pretense movimento de democratização, é despida das características que marcavam sua singularidade. Paralelamente a isso, discute-se a fragilidade do conceito de nação em virtude da circulação do capital internacional e do conseqüente enfraquecimento das fronteiras geográficas e culturais.

O quadro é muito complexo para ser resumido em um parágrafo, mas seu esboço ilumina a prática da literatura e do aparato teórico que a envolve. A Teoria da Literatura cede espaço aos Estudos Culturais, fazendo mover o pólo acadêmico da França para os Estados Unidos, passando pela Inglaterra. Compagnon (1999), por exemplo, lamenta o fim dos amores literários da era Barthes enquanto reflete sobre os demônios da teoria, as eternas questões: o que é literatura, seus sujeitos e objetos, a questão da *mimesis*, o valor, o lugar da crítica e da história literárias etc. Alguns escritores e críticos sentem-se privilegiados por pertencer à última geração letrada (Cf. Sant'Anna, 2001) e lamentam a falta de conhecimento literário das gerações contemporâneas, seu “iletrismo” ou sua “iliteratura”.

Em outro espaço, as questões de gênero e de ações afirmativas, entre outras, substituem os acalorados debates sobre classes sociais. Decreta-se o fim das utopias e vanguardas. O intelectual reconhece que não é um iluminado e que não pode levantar bandeiras, guiando multidões, ainda que muitos continuem avalizando propostas daqueles que não têm voz.

O cânone ocidental é desafiado por alguns e ratificado por outros. Continuam os congressos e as edições comemorativas de poetas e seus centenários. Por outro lado, publicações dos excluídos passam a ser estudadas ao lado de obras consagradas, instaurando a polêmica sobre o valor como elemento cultural.

Nesse cenário, situa-se o professor de língua e literatura, que não sabem o que ensinar e como ensinar. Os espaços se deslocam e os tempos se misturam. O fio de Ariadne já não é já não é suficiente para sair do labirinto e a metáfora de Heráclito de Éfeso, “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio”, não dá conta de outros rumos das águas, que também podem englobar as margens. Além disso, há que se lidar com a poluição e seu potencial de impureza.

A palavra é sintomática, pois volta a Barthes (1988) e seu sentido positivo do ato de contaminar, mantendo, paradoxalmente, a negatividade da ameaça à saúde e à sobrevivência da população humana.

Talvez valha a pena determo-nos nessa ambigüidade: as águas estão contaminadas, as diásporas desordenam ordens estabelecidas, as populações excluídas exibem-se exibindo o avesso do sistema que as exclui, os gêneros textuais lidam com a hibridização na busca de se manterem vivos.

É tempo de crise de paradigmas e valores. As reações são ora de nostalgia, ora de revolta ou de perplexidade. Talvez a última atitude seja a menos negativa, já que da perplexidade nasce a pergunta e a busca de respostas. A essa altura, a relação da Teoria da Literatura com os Estudos Culturais já não se delineia, necessariamente, como ameaça de um sobre outro campo. Antes, um acolhe a contribuição do outro, evidenciando a força da interdisciplinaridade. Nesse sentido, a Teoria da Literatura alarga-se em uma teoria da leitura, tomando como objeto também outros produtos culturais. Enquanto isso, os Estudos Culturais analisam seus objetos com ferramentas das teorias textuais. A esse respeito, vale lembrar Régine Robin quando, discutindo a interdiscursividade, afirma:

Nos nossos dias, a fragmentação do objeto literário é de tal ordem que a sua setorização pulverizou todos os etnocentrismos da legitimidade. Já não há uma literatura, quer pertence ao círculo alargado quer ao círculo restrito; há agora objetos particulares que têm cada um a sua forma de se inscrever no literário, de produzir o literário ou de pensar o literário. (Robin, 1995:63)

Mesmo que se possa relativizar a afirmação tão categórica, baseada numa crença bastante democrática do exercício cultural, há que se reconhecer com a autora que a prática interdiscursiva parece ser um modo de conhecimento adequado à sociedade atual.

Se a cultura é um hipertexto em que cada texto é um nó que pode conter redes inteiras (Lévy, 1993), não há como se manter a ancoragem das identidades textuais e das certezas gramaticais.

Buscando caminhos para se situar no cipoal em que se encontra, o professor reconhece a diferenciação das práticas discursivas e das abordagens que a leitura pode fazer dos textos e aprende que deve deixar um espaço para a leitura literária, marcada pelo lúdico, atravessada pelo desejo, fonte de prazer e fruição. Mas, mais do que isso, mesmo sabendo da relatividade dos conceitos e das classificações, busca operadores de leitura que lhe permitam explorar a textualidade, observando as relações entre enunciado e enunciação, suportes e gêneros, figurações do autor e do leitor. Ciente da importância dos conhecimentos prévios e demais condições de recepção na produção de sentido, vasculha o texto, detectando estratégias textuais, configuradora de vozes e valores.

É o momento, pois, de uma intensificação do diálogo entre lingüistas e teóricos da leitura, com o objetivo de se ampliar o campo de leitura. Se o texto é nossa matéria comum, não há porque manter o fosso entre as abordagens feitas. Tal postura não significaria ignorar tensões e contradições, e sim encará-las como pontos de inquietação e produtividade.

Nesse sentido, a Teoria da Literatura, em diálogo com os Estudos Culturais, pode fazer algumas perguntas à Lingüística.

O debate sobre as diferenças lingüísticas em sua relação político-social antecedeu aquele sobre a questão do cânone e a necessidade da incorporação do diferente, do excluído.

A literatura seria, por excelência, o campo da pluralidade lingüística do dialogismo, no acolhimento do diferente, como bem mostra Bakhtin (1997). A crítica sempre aceitou a presença da oralidade, do discurso popular, no texto dado

como canônico, mas o que está em pauta hoje é o sujeito da enunciação. Narrativas testemunhais de presos, moradores de ruas e de outros representantes das chamadas minorias impõem-se à sociedade e, paradoxalmente, incrementam o mercado de livros.

Como os pobres e suas casas no meio da rua incomodam a cidade, que se quer em ordem; quando quer assumir seu discurso, o excluído ameaça o sistema literário, “polui” a tradição, rompe a aparente linearidade do rio, evidenciando faces que se preferiam escondidas.

Paralelamente a isso, a narrativa urbana atual procura dar conta dessa fragmentação, apossando-se desse tipo de discurso. Mas, diferentemente, da literatura realista do século XIX, que se queria fiel aos fatos, criando um efeito de real (Barthes, 1988), ela se confessa impotente e exhibe seu caráter de escrita. Luiz Ruffato, por exemplo, em *Eles eram muitos cavalos* (2002), incorpora a linguagem do outro na construção do gênero romance. O livro incorpora diferentes gêneros textuais: o calendário e o santo do dia, o recado da secretária eletrônica e o horóscopo, o discurso do pastor evangélico no meio da multidão, a lista de livros da biblioteca doméstica, a ocorrência policial, o relato jornalístico, a carta ou o texto de um diploma. Trata-se de uma mistura de gêneros na criação de um outro gênero, nomeado como romance. Consideremos a conceituação abaixo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, 2003:261)

Se as diversas teorias de estudo do gênero realçam o aspecto de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, vale interrogar se o texto literário poderia ser visto como um gênero discursivo, marcado por um propósito

comunicativo especial. Assim, cotejado com outros discursos, é visto como um domínio discursivo que entra em funcionamento por meio de determinadas práticas sociais. Não perde, pois, suas singularidades e, por sua vez, esse domínio discursivo, além de se subdividir em muitos gêneros, vale-se de uma grande variedade discursiva na construção de seus textos.

A pergunta seria: até que ponto a literatura, ao utilizar gêneros discursivos diversos, instaura uma transgressão e até que ponto essa transgressão se circunscreve a um outro domínio discursivo, com convenções próprias e outras relações de poder, circunscrevendo também a recepção. Se assim for, como formar o leitor para a recepção desse gênero?

Ao discutir tais relações de poder que, de resto, atravessam todos os discursos, podemos nos questionar sobre a possível democratização das práticas discursivas, já que há gêneros, em contraposição, muito padronizados, como o comando militar lacônico, os documentos oficiais, boa parte dos discursos acadêmicos, que não conseguem reconhecer as fontes de variedades, especialmente aquelas da marginalidade e da exclusão.

Nesse sentido, pergunta-se: a demanda pela democratização dos gêneros, que, no caso da literatura levaria à abertura do cânone, correria o risco de repetir a proposta de não se ensinar a modalidade padrão da língua, atitude vista por alguns como impositiva?

Deixar de ensinar a modalidade padrão da língua ou a leitura do texto dado como literário, canonizado, seria mesmo uma forma de democratizar o ensino, e, mais do que isso, as relações sociais? E o valor da arte nas relações do mercado? E os discursos políticos talhados na língua padrão seriam lidos somente pelos pares de quem escreve?

A democratização não seria, então, a dos atos de produção e recepção? Não seria necessário estarmos abertos a todo tipo de produção cultural, percebendo-a como linguagem que se dá a ler? Ouvir o outro, mas deixá-lo também ouvir vozes diferenciadas do sistema de que faz parte?

A violência que se expande na sociedade atual não seria ela mesma uma forma de linguagem a se dar a ler, decorrente, pelo menos em parte, da ausência do acatamento da pluralidade de vozes sociais?

A cidade pós-moderna exhibe a diversidade social, étnica, política, evidenciando que as classes subalternas não mais “reconhecem seu lugar”, lugar

este que lhe fora conferido pelo planejamento da cidade moderna, em sua organização excludente e esterilizadora.

Viviane Forrester, ao discorrer sobre essa sociedade que não é mais a do emprego, nos alerta:

E como são cada vez menos vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, incluídos até a medula! Eles são absorvidos, devorados, relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! Jamais completamente, não, jamais suficientemente expulsos! Incluídos, demasiado incluídos, e em descrédito. (Forrester, 1997:15)

Na verdade, eles não são “menos vistos”, estão antes nas cidades, deixando-se ver nas ruas e nas praças. Mas ser visto não é suficiente. Ouvir é bem mais difícil do que ver, pois ao olhar corresponderia a unidade, à voz a marca da divisão, como nos mostra Eugène Enriquez:

Pode-se igualmente compreender melhor a importância de ter a sua própria voz, sua própria palavra (não ficar sem voz), porque falar é constituir os outros no seu próprio discurso, fazê-los existir como se deseje, e não escutar a voz dos outros naquilo que ela remete à divisão, ao espedaçamento, à nossa constituição pelos outros. (Enriquez, 1974: 58)

A fragmentação dos gêneros, sua mistura e hibridização não poderiam ser vistas como uma alegoria, no sentido benjaminiano, a exhibir o movimento social excludente? Como as casas de ruas feitas das sobras de construções regulares, os textos feitos de cacos de discursos, em um movimento de bricolagem, não revelariam uma engenharia social e política e sua engrenagem?

Engenheiros que somos, treinados para construir discursos, podemos assumir também o lugar do *bricoleur* (Cf. Lévy-Strauss,1998), ou, pelo menos, aprender com ele a considerar os restos, as sobras, percebendo-as e identificando seu papel nos discursos que lemos e/ou escrevemos? Não há uma engenharia sustentando os barracos nos morros? Ela não é fruto de leituras diferentes das por nós preconizadas? Estaria a engenharia do texto literário mais próxima da bricolagem? Por isso mesmo, seria esse tipo de texto um espaço de interseção, a ampliar o domínio da recepção, de modo a superar fossos sociais?

A mobilidade discursiva não substitui a mobilidade social mas a indicia, registrando, pontos fixos e reificados; é nesses nós que podemos atuar, textual e socialmente, buscando parceiros de escrita e de leitura.

Uma categoria que parece produtiva para lidar com nós, textuais e sociais, é a da enunciação, já que daria conta da cadeia de sujeitos e suas vozes. Assim, a interseção entre lingüistas e teóricos da literatura poderia ser útil na formação de outras interseções.

Arremate

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”
Mário Quintana

Ao término desse estudo, vários percursos se entrelaçaram e nos trouxeram algumas convicções. Passemos a elas.

Parâmetros podem dar uma grande contribuição: apontar direções para propostas pedagógicas, informar a elaboração de material didático e de exames nacionais, colaborar na formulação de currículos universitários de formação de professores. No entanto, para que possam verdadeiramente atingir a sala de aula, é necessário investimento maciço na educação de professores em serviço e em formação. Há que se ter uma consciência crítica sobre as condições da vida contemporânea e conhecimentos referentes a letramentos múltiplos em Língua Materna para saber lidar com o mundo em que vivemos. Ao contrário do que possa parecer, isso envolve uma reconsideração cuidadosa sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de modo a poder operar com dimensões de linguagem e de aprendizagem amadurecidas tanto do ponto de vista teórico quanto das ações em sala de aula. Tal amadurecimento é fundamental para enfrentar as transições radicais que estamos experimentando.

Um bom projeto de leitura deve envolver tanto textos próximos ao nível de autonomia do aluno, como também textos mais complexos (gêneros pouco familiares, temas mais difíceis, textos mais longos) que ele só é capaz de compreender com a mediação de um leitor mais experiente.

Para se reconhecer um bom livro, é preciso ter lido maus livros, livros mais ou menos, bons livros, e, subitamente, ser envolvido pelo livro de sua vida. Esse acúmulo de leituras nos permite, com o tempo e o exercício freqüente, criar o hábito; passamos do estágio de leitor comum, ingênuo, para o lugar de um leitor privilegiado, crítico.

Há ainda o fato de a leitura apresentar uma dimensão livre. Quem lê escolhe, por essa razão é preciso educar para a liberdade de ler. Um programa de

leitura em que a seleção de textos é controlada apenas pela escola corre o risco de não produzir leitores. Quando não tiver mais quem demande, adeus leitor.

Por mais proficiente que um leitor seja, ele não é capaz de compreender todos os textos. Em geral, lemos bem os textos que discorrem a respeito de temas com os quais temos maior familiaridade. Por melhor que seja a competência leitora de um aluno, ele se confrontará, em sua experiência escolar, inúmeras vezes, com assuntos e questões que não domina; por essa razão ele está na escola, para aprender. Para evitar surpresas, é importante que o professor investigue o que os alunos já sabem sobre os tópicos que pretende ensinar: quanto menor o seu repertório, maiores serão as dificuldades que encontrarão para ler textos que versem sobre aquele determinado assunto. Para estes casos, o que funciona mesmo é a leitura compartilhada, em que o professor elucida as passagens complexas, fornece informações pressupostas pelo autor do texto, e proporciona aos alunos outras informações de ordem lingüística.

Fazer uma leitura de forma partilhada com um grupo não é invenção de pedagogos ou teóricos. Os povos da Antigüidade que inventaram a escrita, do Oriente Médio ao Mediterrâneo, deixaram-nos a sua herança sob a forma de primeiras histórias, por força do narrar oral e da escuta. O mito e a arte, a ciência e a ficção, a História e as histórias dependeram originalmente deste contar partilhado em rodas de trabalho ou de lazer, e não teriam subsistido se o isolamento fosse a regra. Ouvir histórias do mundo, sejam elas registradas ou inventadas, consiste em um recurso de familiarização com a estrutura do relato, que organiza o pensamento e propicia uma melhor recepção dos textos lidos. A sedução do ouvir – são dezenas de “casos” diariamente, no trabalho, na rua, em casa – jamais se esgota. “Conta-se para contar, deixando que flua desencadeada a torrente da palavra que, se já não pertencia ao autor, pertence ainda menos ao contador, depois que a entrega ao seu ouvinte.” (Yunes,1992:37)

O corte abrupto deste fruir da palavra no contexto escolar com certeza desencanta da relação com a escrita e fragiliza a prática de ler outras linguagens, ainda menos percebidas como textuais. Em geral, há dezenas de páginas para serem lidas em tempo roubado, com vocabulário desconhecido e estrutura, às vezes, inesperada: que esperar, senão o desânimo, a frustração e o bloqueio do conhecimento? Porque, é claro, o efeito não se faz sentir apenas sobre a literatura,

e como “a vida também é para ser lida”, segundo Guimarães Rosa (1985), tudo o mais fica comprometido.

Um primeiro passo para formar um leitor seria compartilhar a leitura em rodas, espaço em que os homens costumavam se reunir para cantar, dançar, ouvir histórias e notícias trazidas pelos viajantes. Formar círculos de leitura, atualização das rodas para estimular de novo o gozo da leitura. E, desta forma, evoluir para um segundo momento, em que a recepção do texto não reflui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, mas se desdobra em uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente.

Há, de fato, muito o que aprender nestas vivências de partilha, quando no centro do círculo está o que é a sua provocação: o texto, igualmente equidistante de leitores e autor.

Prática abolida nas salas de aula onde o professor dá exclusividade para a teoria e interpretações unilaterais, as leituras compartilhadas retomariam o exercício do pensamento com efeito similar ao da maiêutica socrática, mas o interrogante não deve ser o leitor-guia ou o autor, mas a própria palavra. Ler em círculo é uma estratégia para se abrir ao diálogo.

Neste *continuum*, chegaremos a um terceiro momento: a leitura solitária. A experiência já levou o leitor longe o suficiente para que a leitura já não seja solitária. Lê com as suas memórias, com as associações a textos anteriores, com o acervo de vivências, com o repertório de narrativas que “escutou com seus olhos” na infância. Antes, sente-se acompanhado de tantos outros que esta alegria da leitura está longe de significar uma rejeição aos demais.

Para muitas pessoas – mesmo as que nunca viram uma narrativa em livro, mas a conhecem nas lembranças de uma voz que ecoa da infância – as narrativas de vida, tanto quanto as de ficção, podem ser a janela para entender-se com o mundo.

Ao revisitar nossas memórias de contato com a narrativa, primeira sensação de discurso que experimentamos, elas aparecem inevitavelmente associadas a alguém que guardamos afetuosamente. Pai, avó, professor, há sempre um afeto guardado que nos chega assimilado a estes discursos mágicos com que fomos apresentados ao mundo que “não víamos”. Estas memórias prontamente desaparecem, substituídas pela leitura e escrita escolar, como ensina a tradição.

Ler e escrever são produções da experiência humana que a história social promoveu e, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a práticas valorizadas na transmissão cultural: ser iletrado é estigma grave em nossa sociedade. Tanto assim que a instituição pública, responsável pelo patrimônio cultural preservado, está assentada sobre o ler e o escrever e a educação formal ou informal consideram a importância de recolher e registrar o vivido, formatando-o como narrativas ou relatos.

Embora pareça disseminar-se em outras tantas práticas, o ato de ler, tal como concebido na atualidade, é um ato de atualização e de despojamento do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito – que as produz e recebe – e suas circunstâncias.

A literatura, que durante séculos tentou cientificar-se, vê agora o caminho inverso ser admitido de vários modos, polêmicos ainda, é verdade, entre as chamadas ciências. A certeza e a prova já não são mais garantias da verdade, cujas versões humanas não cansam de aspirar pelo absoluto, desconfiando embora que não é de nossa condição construí-la. A fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado.

O professor de Língua Portuguesa deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve estar familiarizado e ser usuário competente da modalidade culta da língua portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser “nóis vai” e se escrever “paçarinho”, irá fazê-lo por opção consciente e não por hábito nem por falta de outras opções.

O professor de literatura no Brasil deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da Literatura Brasileira e da Portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência ou desejo de compartilhamento. Em outras palavras: o professor de literatura pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas deve conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los.

O professor de literatura deve estar, sobretudo, familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra em si, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos que o precederam, como ainda sinalizar um pouco o caminho dos que o sucederão.

No que diz respeito especificamente à literatura infanto-juvenil, a inclusão desta disciplina, para estudo específico, tanto no currículo que forma professores do Ensino Fundamental I e II, quanto no currículo de Letras que habilita para o magistério do Ensino Médio, parece ser indispensável, pois se trata de um ramo da produção cultural que vem sendo, a cada vez mais, discutido e aprofundado, o que traz grandes contribuições para o ambiente escolar.

É essencial lembrar-se que as mudanças ocorrem no dia-a-dia, mesmo que imperceptíveis. O que quero dizer é que a leitura que me deliciava quando era adolescente não é a que agradou o meu professor na sua juventude, muito menos a que desperta o interesse dos jovens de hoje.

Por que literatura infanto-juvenil? Melhor dizendo: o que separa a literatura infantil da juvenil? – precisa perguntar-se de vez em quando o professor, depois, é claro, de perguntar-se o que é que caracteriza um texto como literatura, outro como literatura infantil, e outro como literatura juvenil.

A resposta aponta para construções.

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro, e vice-versa, infinitamente, incluindo-se, na espiral, também a literatura sem adjetivos.

São estas as hipóteses disponíveis até que outras, mais verossímeis a seu tempo, entrem na dança. Pois leitura, literatura, educação e educadores são conceitos, noções e *constructos* incrivelmente provisórios. De cuja provisoriedade, inclusive, se constrói sua estabilidade, sua natureza, sua maneira de ser. E a aprendizagem disso é muito semelhante à aprendizagem de que nos fala Herberto Helder (1971), no texto que irá arrematar essas reflexões:

Era uma vez um pintor que tinha um aquário e, dentro do aquário, um peixe encarnado. Vivia o peixe tranqüilamente acompanhado pela sua cor encarnada, quando a certa altura começou a tornar-se negro a partir - digamos - de dentro. Era um nó negro por detrás da cor vermelha e que, insidioso, se desenvolvia para fora, alastrando-se e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário, o pintor assistia, surpreendido, à chegada do novo peixe.

O problema do artista era este: obrigado a interromper o quadro que pintava e onde estava a aparecer o vermelho de seu peixe, não sabia agora o que fazer da cor preta que o peixe lhe ensinava. Assim, os elementos do problema constituíam-se na própria observação dos fatos e punham-se por uma ordem, a saber.

1) peixe, cor vermelha, pintor, em que a cor vermelha era o nexos estabelecido entre o peixe e o quadro, através do pintor;

2) peixe, cor preta, pintor, em que a cor preta formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar acerca das razões por que o peixe mudara de cor precisamente na hora em que o pintor assentava na sua fidelidade, ele pensou que, lá de dentro do aquário, o peixe, realizando o seu número de prestidigitação, pretendia fazer notar que existia apenas uma lei que abrange tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Essa lei seria a metamorfose. Compreendida a nova espécie de fidelidade, o artista pintou na sua tela um peixe amarelo.

Ao término dessas reflexões, tenho que concordar com Barthes, em “Sobre a leitura”, quando ele diz que a leitura leva à necessidade da escrita, e que ambas geram um grande prazer. Foi mesmo um grande prazer executar este trabalho. Um prazer e uma dor, mas sempre o prazer sobrepondo-se à dor. A necessidade da escrita foi sendo gerada à medida que crescia minha inquietação frente a todas as descobertas. Foi um trabalho gestado ao longo de dois anos, tempo de aprendizado e mudanças de perspectivas, intermitentes. Ao reler essa dissertação, percebi algumas contradições, mas na verdade incertezas. Por conta disso, resolvi que permaneceriam, modo de registrar esse espelho da minha vida acadêmica e profissional. Seu significado maior é o de ser o ponto final de uma trajetória de nível de mestrado, uma longa, trabalhosa e prazerosa jornada. E o início de uma trajetória, um pouco mais madura, acredito, de produção intelectual.

Referências bibliográficas

A HISTÓRIA Sem Fim. (The NeverEnding Story). Dirigido por Wolfgang Petersen. Produzido por Bavaria Studios, Neue Constantin Film, Producers Sales Organization, Warner Bros. Pictures, Westdeutscher Rundfunk. Alemanha/ EUA: 1984. 102 min, son., cor, VHS/DVD (aventura).

A ROSA Púrpura do Cairo. (The Purple Rose of Cairo). Dirigido por Woody Allen. Produzido por Orion Pictures Corporation. EUA:1985. 84 min, son., p&b/cor, VHS/ DVD (comédia).

ABREU, Márcia. “Letras, Belas Letras, Boas Letras” In: **História da Literatura: o discurso Fundador**. BOLOGNINI, Carmen Zink (org.) Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ABREU, Márcia. 2000. “As variadas formas de ler”. In: PAIVA, Aparecida et al. **No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 121-34.

ABREU, Márcia. **Os Caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

AGUIAR, Luiz Antonio. “O escritor vai à escola”. Disponível em:<http://www.docedeletra.com.br/laa/la4-3.html>. Acesso em 21/01/2007.

AMARAL, Firmino Teixeira do.(Cego Aderaldo). **A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho**. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/dezembro/cn41200c.html>. Acesso em 15/06/2006.

AMORA A. **Teoria da Literatura**. 7.ed., São Paulo: Clássico-científica, 1971.

ANTONIO, Nicolau. **Biblioteca Hispana nova**, sive Hispanorum scriptorum qui ab anno 1500 ad 1584 floruerunt. Primeira edição 1672; **Biblioteca Hispana vetus**, sive Hispani scriptores qui ab Octaviani Augusti aevo ad annum Christi 1500 floruerunt. Primeira edição 1696.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: FTD, 1998.

ANJOS, Augusto dos. “As cismas do destino”. In: **Obra Completa**. Org. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BACELLAR, Bernardo de Lima e Melo. **Dicionário da Língua Portuguesa**, em que se acharão dobradas palavras do que trz Bluteau, e todos os mais Dicionaristas juntos. Lisboa: Offic. De Jozé de Aquino Bulhoens, 1783.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Huicitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGUER, R. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Os Professores são ‘não-leitores’?” In: **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras (ALB), 1998.

BLUTEAU, Raphael. **Suplemento ao Vocabulario Portuguez e Latino**. Lisboa: Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1727. Vol. I e II.

BOSI, “Os estudos literários na era dos extremos”. In: AGUIAR, Flávio (org.) **Antonio Candido: Pensamento e Militância**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CAMPOS, Augusto de. “Um dia, um dado, um dedo”. In: **Verso, Reverso, Controverso**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **O discurso e a cidade**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, Aristóteles Sampaio. “O velho da Primeira Avenida”. **Cláudia**. São Paulo: Abril Cultural, n.437, fev. 1998.

CHAGAS, Manoel Pinheiro. **Dicionário Popular**. Lisboa, 1876-1890, 16 vol., in 8.

CHARTIER, Roger. 2000. Educação e história rompendo fronteiras. **Presença Pedagógica**. v. 06 n. 31, jan./fev., p. 5-15.

CHARTIER, Roger. “La révolution de la lecture au XVIIIème siècle: mythe ou réalité?”. In: LISBOA, João Luís. **O Livro e a leitura, Cultura** – revista de história e teoria das idéias, vol. IX, série II. Lisboa: Centro de História da Cultura, 1997.

CIDADE DE DEUS. Dirigido por Fernando Meirelles, Kátia Lund. Produzido por O2 Filmes, VideoFilmes, Globo Filmes, Lereby Productions, Lumiere Productions, Studio Canal, Wild Bunch. Brasil, França/EUA: 2002. 130 min, son., cor, VHS/DVD (drama).

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CORAÇÃO VALENTE. (Braveheart). Dirigido por Mel Gibson. Produzido por Bruce Dave, Mel Gibson e Alan Ladd Jr. EUA: 1995. 177 min. son., cor, VHS/DVD. (épico).

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.

CORTÁZAR, Julio. “Continuidade dos parques”. Tradução de Remy Gorja Filho. Disponível em <http://www.geocities.com/chistelinhares/continuidade.htm>. Acesso em 17/02/2007.

CORTÁZAR, Julio. **Final do jogo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Becca, 1999.

DARNTON, Robert. ROCHE, Daniel (orgs.). **A revolução impressa: a imprensa na França, 1775-1800**. São Paulo: EDUSP, 1996.

EAGLETON, Terry. “O que é literatura” e “A ascensão do inglês”. In: **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. A cooperação interpretativa dos textos narrativos. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ENRIQUEZ, Eugène. “Imaginário social, recalçamento e repressão nas organizações”. In: **Tempo Brasileiro**. A história e os discursos. Rio de Janeiro: n. 36-37, jan./jun. 1974, pp. 58-94.

ESCHER, M.C. “Print gallery”. Disponível em: <http://britton.disted.camosun.bc.ca/escher/jbescher.htm>. Acesso em 04/03/2007.

EXCALIBUR. Dirigido por John Boorman. Produzido por Warner Bros. EUA: 1981. 140 min, son., cor, VHS/DVD (aventura).

FERRÉZ. **Capão Pecado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. “PCNEM – Literatura: Análise crítica”. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004. p.60-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GENGEMBRE, Gérard e GOLDZINK, Jean. “Introduction”. **De la Littérature de Madame de Staël**. Paris: Flammarion, 1991.

GOULEMOT, Jean M. e OSTER, Daniel. **Gens de letters, écrivains et bohèmes: l’imaginaire littéraire (1630 – 1900)**. Paris: Minerve, 1992.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. 1998. As Conseqüências da Estética da Recepção: um Início Postergado (Capítulo 1). ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 23- 46.

HATHERLY, Ana - **O espaço crítico** : do simbolismo à vanguarda. Lisboa: Editorial Caminho, 1979.

HÉBRARD, Jean. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 2000.

HELDER, Herberto. **Vocação animal**. Lisboa: Dom Quixote, 1971. pp. 11-12.

HENDERSON, Bill, BERNARD, André (eds.). **Rotten Reviews & Rejections**. Wainscott, New York: Pushcart Press, 1998.

HENRIQUES, Ana Lúcia de Souza. “Machado de Assis, leitor de Ossian”. In: JOBIM, José Luís. (org.). **A Biblioteca de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras e Topbooks, 2001.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IMBERNÓN, F. “Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã”. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISER, Wolfgang. “A interação do texto com o leitor” In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.2.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **O preço da leitura: leis e números por detrás das letras**. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 113-28.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.
MACHADO Diogo Barbosa. **Bibliotheca Lusitana: histórica, crítica e cronológica**. Lisboa: Officina de Antonio Isidoro da Fonseca , 1741-49. 4 vols.

MASSEAU, Didier. **L'invention de l'intellectuel dans l'Europe du XVIIIème siècle**. Paris: PUF, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A. "Compreensão de Texto: Algumas Reflexões". In: DIONISIO, Angela P., BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTIN, Henri-Jean. **Histoire et pouvoirs de l'écrit**. Paris: Editions Albin Michel, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. trad. Dulce Matos. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PAGANINE, Joseana. **Cadê o leitor?**. Revista Correio do Livro da UnB. Ano 2, 2002, n. 4, março-abril p. 37-43.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PER ABBAT. Cantar de mio Cid [Manuscrito]. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html>. Acesso em 03/03/2007.

PESSOA, Fernando. "Mar Portuguez". In: **Mensagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 33.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1972.

RICARDO, Cassiano. **Algumas reflexões sobre poética de vanguarda**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Prefácio.

ROBIN, Régine. "Extensão e incerteza da noção de literatura". In: ANGENOT, Mark et al (Orgs.). **Teoria literária: problemas e perspectivas**. Trad. Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RUFATTO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SANT'ANNA, Affonso R. **Última geração letrada**. Estado de Minas, 04 fev. 2001, p. 10.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portugueza** composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por..., natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portugueza**. Lisboa: Typografia Lacerdina, 1813. Vol. I e II.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1858.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Almedina, 1997.

SOARES, Magda. “Que professor de português queremos formar?” Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php>. Acesso em 12/01/2005.

SOARES, Magda Becker. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2001.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato pombalino e poesia Neoclássica**. São Paulo: EDUSP, 1999.

VIAL, Francisque, DENISE, Louis. **Idées et doctrines littéraires du XVIIIe siècle**. Paris: Delagrave, 1909.

VIALA, Alain. **Naissance de l'écrivain: sociologie de la littérature à l'âge classique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1985.

VIDAS Secas. Dirigido por Nelson Pereira dos Santos. Produzido por Sino Filmes. Brasil: 1963. 103 min, son., p&b, VHS/DVD (aventura).

Disponível em: <http://www.nossacultura.com.br/audiolivro.php>. Acesso em 10/02/2007.

VILLALTA, Luiz Carlos. “O que se faz e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In: SOUZA, Laura de Mello e. (org.) **História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

VILLARDI, R. **Ensinar a gostar de Ler: Discutindo Estratégias para a Formação de Leitores**. Revista Tecnologia Educacional, n.142, 1998.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WOODMANSEE, Martha. **The author, art, and the market : rereading the history of aesthetics**. New York: Oxford University Press, 1994.

YUNES, Eliana. “Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo”. In: YUNES, Eliana. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: Senac, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)