



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

LITERATURA E VESTIBULAR: A LEITURA LITERÁRIA
PELO MÉTODO RECEPCIONAL NA 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO

Marta Lúcia Nunes

Campina Grande – Pb, Janeiro/2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Marta Lúcia Nunes

LITERATURA E VESTIBULAR: A LEITURA LITERÁRIA
PELO MÉTODO RECEPCIONAL NA 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras da
UFCG, para atender a um dos pré-
requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora:
Profª Drª Maria Marta dos Santos
Silva Nóbrega

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profª Drª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG
Orientadora

Profª Drª. Geralda Medeiros Nóbrega – UEPB
Examinadora

Profª Drª Márcia Tavares Silva – UFCG
Examinadora

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG
Suplente

Profª Drª Ana Cristina Marinho Lúcio – UFPB
Suplente

Como a palavra, como uma frase, como uma carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita sim para um destinatário concreto.

Werner Krauss

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha inesquecível mãe, **Maria José Nunes**, (in memoriam) que, ao longo da minha infância, contou-me muitas histórias maravilhosas, repletas de princesas, fadas e outros seres mágicos, fazendo-me acreditar que, apesar daquela realidade de privações em que vivíamos, ainda era possível continuar sonhando e assim, sem o saber, estava despertando em mim o gosto pela literatura.

AGRADECIMENTOS

À professora **Maria Marta dos S. Silva Nóbrega**, pelo senso de responsabilidade e segurança com que orientou a elaboração deste trabalho, e a todos os professores pela disposição em auxiliar-me a superar as dificuldades enfrentadas durante o curso.

Às amigas **Avani Aparecida Luiz de Sousa Oliveira** e **Doralice Freitas Fernandes**, pelo apoio, carinho e paciência que têm demonstrado nos momentos difíceis da minha vida e pelo incentivo para que eu concluísse este trabalho.

A todos os colegas do curso, especialmente **Marcelo Medeiros da Silva** e **Joelma Dantas Almeida** pelos momentos de estudo e também de descontração que juntos passamos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE LITERATURA E SEUS PERCURSOS.....	12
1.1 Ensino Médio, Vestibular e literatura: percurso histórico.....	12
1.2 As contribuições metodológicas da Estética da Recepção.....	16
1.3 As implicações do ensino pelo manual didático.....	22
1.3.1 As dimensões históricas, estéticas e ideológicas.....	25
1.3.2 O lugar do clássico e do contemporâneo.....	29
CAPÍTULO 2: LITERATURA NO VESTIBULAR DE TRÊS IES PARAIBANAS.....	33
2.1 A ausência do texto literário em provas das décadas de 1980 e 1990.....	33
2.2 A presença do texto literário em provas do novo milênio.....	38
CAPÍTULO 3: A PRÁTICA ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DOS INFORMANTES.....	48
3.1 O dizer das professoras informantes.....	48
3.2 O dizer dos alunos informantes.....	53
3.3 <i>São Bernardo</i> nos manuais de literatura.....	58
3.4 <i>São Bernardo</i> numa perspectiva de leitura comparada.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

RESUMO

Este estudo sobre o ensino de literatura no nível médio de escolaridade possibilitou verificar que os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem da literatura devido a um distanciamento entre as formas de abordagem do texto literário em sala de aula e o que se espera deles, enquanto candidatos a uma vaga na universidade através da avaliação que é feita pelos exames vestibulares. Assim, julgou-se viável e pertinente a utilização de um método de ensino de literatura que privilegiasse o estudo e a análise de textos literários considerando o papel do leitor e o contexto social de produção e uso da literatura, ou seja, o método recepcional, buscando atender às expectativas dos alunos da 3ª série do ensino médio que pretendem concorrer a uma vaga na universidade. Além de analisar algumas questões das provas de literatura dos exames vestibulares das três universidades públicas da Paraíba, este trabalho inclui também uma descrição das atividades referentes ao romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos que constam em cinco manuais de literatura do ensino médio e uma proposta de leitura do referido romance numa perspectiva de leitura comparada com o romance inglês *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë.

Palavras-chave: vestibular – literatura – ensino médio

ABSTRACT

This study on the literature teaching in the medium level of education made possible to verify that the students present difficulties in the learning of the literature due to an estrangement among the forms of approach of the literary text in classroom and what it is waited of them, while candidates to a vacancy in the university through the evaluation that is done by the selective examinations. Like this, it was considered viable and pertinent the utilization of a method of literature teaching that privileged the study and the analysis of literary texts considering the reader's role and the social context of production and use of the literature, in other words, the method *receptional*, looking for to assist to the students' of the 3rd series of the medium teaching expectations who intend to compete a vacancy in the university. Besides analyzing some questions of the proofs of literature of the selective examinations of the three public universities of Paraíba, this work also includes a description of the activities referring to Graciliano Ramos' novel *São Bernardo* that consist in five manuals of literature of the medium teaching and a proposal of reading of the referred novel in a perspective of compared reading with the English novel Emily Brontë's *Wuthering Heights*.

Key-words: selective examinations – literature – medium teaching

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre o ensino de literatura na 3ª série do nível médio de escolaridade foi realizada em uma unidade de ensino da rede estadual da cidade de Patos – Paraíba. Realizamos a pesquisa procurando verificar e analisar as formas de abordagem do texto literário em sala de aula. Preocupamo-nos em investigar se essas abordagens buscam apenas preparar o aluno para o vestibular através de aulas monológicas pautadas numa visão histórico-positivista ou motivá-lo para desenvolver uma leitura literária relacionada à sua experiência de vida. A partir desta perspectiva, decidimos analisar, também, algumas questões das provas de literatura dos exames vestibulares das três universidades públicas do Estado da Paraíba: UFPB, UFCG e UEPB.

Para fundamentar as nossas reflexões teórico-metodológicas quanto ao ensino de literatura, buscamos amparo teórico nos postulados da estética da recepção conforme Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e Regina Zilberman, tomando-a como uma possibilidade metodológica de leitura da obra literária capaz de despertar no aluno o prazer de ler, numa situação de aprendizagem que além de estar de acordo com o que se espera do candidato a uma vaga na universidade, também possa ser prazerosa.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que como professora de literatura no Ensino Médio tenho me preocupado com várias questões: de um lado estão as questões referentes à forma mais adequada de abordagem dos textos literários, os famosos “clássicos” da literatura, que, pelo fato de terem sido produzidos em outras épocas, são classificados pelos alunos como distantes de sua realidade, e conseqüentemente, são rejeitados ou lidos apenas em forma de resumos, devido à exigência do vestibular. Por outro lado, estão as diversas diretrizes apontadas pelos pesquisadores da área, que vão desde a indicação de se ressaltar o prazer estético do texto literário, o seu estudo enquanto arte, até o estudo dos textos visando a “construção de sentidos” ou a interação entre texto/autor/leitor.

Em relação à distância entre as manifestações literárias consagradas (os clássicos da literatura) e a realidade dos alunos existe, por parte dos professores de literatura, uma preocupação no sentido de diminuir essa distância para tornar os textos literários mais facilmente assimiláveis através de estratégias que acabam contribuindo para afastar cada vez mais o aluno do contato direto com o fenômeno literário e para tornar a aula de literatura um momento caracterizado pela ausência de leitura.

Dentre essas estratégias estão: a substituição dos textos originais por edições mais simplificadas; resumos e análises já prontas; redução da aprendizagem literária a

um conjunto de informações externas às obras e aos textos e a substituição da leitura dos clássicos pela leitura de obras de acordo com o gosto do aluno, obras que geralmente têm um valor discutível.

Quanto ao “valor” das obras, é importante explicitar que a literatura, assim como outras formas artísticas, pelo caráter polissêmico da linguagem, possibilita inúmeras experiências (leituras), devido aos espaços vazios que convidam o leitor a completá-los, produzindo significações para a obra. Nesse sentido, a literatura possui um caráter humanizador (CANDIDO, 2004), porque traz à tona, a experiência humana (com aspectos positivos e negativos), por meio de uma organização ambígua, que relativiza os valores, propiciando uma visão particularizada do objeto proposto pela obra.

Para a realização deste trabalho, inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica visando o embasamento teórico do nosso estudo, entrevistas com três professoras, aplicação de questionário aos alunos e observação das aulas. Com base nas reflexões de diferentes autores e sondagens na escola campo de pesquisa, fizemos uma análise da metodologia de ensino de literatura; e, a partir dos dados obtidos, sugerimos o método recepcional como estratégia capaz de auxiliar a reflexão do aluno acerca do fenômeno literário.

Elegendo como objeto de análise o ensino de literatura, e, conscientes de que esta análise só ganharia sentido se apreendida a partir da realidade do cotidiano escolar, tomamos como ponto de partida as aulas de literatura em três turmas da 3ª série do ensino médio. Portanto, fizemos uma abordagem qualitativa dos dados, tendo em vista o reconhecimento dessa abordagem em trabalhos científicos, permitindo uma análise reflexiva e participativa do objeto em estudo, entretanto, também utilizamos a abordagem quantitativa, visto que, em alguns momentos, foi necessária a utilização de dados estatísticos.

A estrutura geral do trabalho encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado “O ensino de literatura e seus percursos”, buscamos traçar um pequeno panorama do vestibular e do ensino de literatura no nível médio de escolaridade, apresentamos as contribuições metodológicas da estética da recepção e abordamos as implicações do ensino de literatura pelo manual didático em suas dimensões históricas, estéticas e ideológicas, fazendo considerações sobre o lugar das obras clássicas e contemporâneas no ensino de literatura.

Em “Literatura no vestibular de três IES paraibanas”, procuramos descrever algumas questões de literatura das provas de vestibular das décadas de 1980 e 1990 estabelecendo um paralelo entre as questões dos vestibulares do novo milênio e mostrando em que aspectos estas diferem daquelas.

No último capítulo, “A prática escolar e a experiência de leitura dos informantes”, apresentamos inicialmente os dados coletados na escola campo de pesquisa junto as professoras e alunos através de entrevistas e questionários respectivamente, e, em seguida, tomando por base os pressupostos teóricos da Estética da recepção e visando tanto a possibilidade de vivenciar a experiência estética através da leitura literária quanto o ingresso na universidade, o que pressupõe, a aprovação no vestibular, apresentamos uma descrição das atividades propostas por cinco manuais de literatura em relação ao romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos, livro que freqüentemente é indicado pelas universidades brasileiras como leitura obrigatória para o vestibular. Finalizamos este capítulo, apresentando uma leitura da referida obra numa perspectiva comparatista com o romance inglês *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë, a fim de analisar a temática do amor e da violência no desempenho das personagens masculinas protagonistas e ao mesmo tempo propor uma abordagem analítica para a sala de aula das obras em questão.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE LITERATURA E SEUS PERCURSOS

1.1 Ensino Médio, vestibular e literatura: percurso histórico

No período compreendido entre 1808 e 1837, o ingresso nos cursos superiores das universidades brasileiras ocorria mediante exames preparatórios; a partir de 1837, esse acesso tornou-se privilégio de alunos oriundos de alguns colégios. Em 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, através do decreto 8659, instituiu a obrigatoriedade do exame de seleção e formulou critérios relativos à forma, data, taxa de inscrição e banca examinadora dos exames.

O vestibular existe, portanto, no Brasil, desde 1911, pois até então, o ingresso no ensino superior era feito pelo chamado exame de admissão, sendo que cada instituição tinha liberdade para elaborar o seu processo seletivo. De 1911 até a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, o vestibular se constituiu em um processo eminentemente seletivo, pois, apesar de classificatório, as vagas não eram preenchidas caso o candidato não apresentasse o mínimo exigido pela instituição. Isto significa que havia um excedente de vagas nas poucas universidades do País. Com a Reforma Universitária realizada em 1968, muitas universidades viram-se obrigadas a unificar suas provas, assim, o exame vestibular continuou a ser classificatório, porém todas as vagas passaram a ser preenchidas pelos alunos que as disputavam.

A partir de então, surgiram os chamados cursinhos pré-vestibulares, com finalidade de preparar o aluno do ensino médio para ingressar nas instituições superiores mais concorridas do país; houve um considerável aumento do número de universidades particulares destinadas àqueles que não conseguiam uma vaga em uma instituição pública, porque não tiveram acesso a um ensino de qualidade no nível fundamental e médio. Dessa forma, no Brasil, ocorre o que Leahy-Dios (2004, p. 31) denuncia, ou seja, o nosso sistema educacional “[...] pune aqueles que utilizam os serviços educacionais públicos nos níveis fundamental e médio, premiando os outros com uma educação superior gratuita e de boa qualidade”.

Em relação aos vestibulares, Pedrosa (2004) esclarece que estes exames

[...] tornaram-se e, assim, permanecem como porta de entrada para qualquer curso superior, que ainda é visto como responsável pela possibilidade de ascensão social e econômica, num mercado capitalista regulado pela aquisição de bens, que são gerados pela força de trabalho, o que significa dizer, em última análise, que a busca da escola é antes de qualquer coisa, nos dias de hoje, uma possível garantia de trabalho. Sem a educação “formal” não há espaço no mercado de trabalho, embora o inverso não se dê atualmente, ou seja, a aquisição de diploma não mais garante emprego adequado. (p. 117)

Em relação a esses aspectos, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, define o ensino médio como etapa final da educação básica, cujas finalidades são consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos, possibilitando o prosseguimento nos estudos; preparar o cidadão produtivo; implementar a autonomia e a formação ética e contextualizar os conhecimentos. Ao definir o ensino médio a partir dessas finalidades, a referida Lei confere a esse nível de ensino o caráter de terminalidade e continuidade, visto que o define como “etapa final da educação básica” mas com a finalidade de “possibilitar o prosseguimento nos estudos”. Dessa forma, o que prevalece no ensino médio é a vinculação da educação com o mundo do trabalho e a preparação para o exercício da cidadania.

Com a atribuição dessas novas funções – que Zilberman (1988) denomina de pragmática e imediatista – a presença da literatura nos currículos escolares passou a ser questionada¹, visto que, com o conhecimento da literatura a que o aluno tem acesso no ensino médio, ele não adquire nenhum saber prático que possa torná-lo um cidadão produtivo; além disso, se o aluno não pretende ingressar no curso de Letras, o estudo da literatura no ensino médio não tem sido considerado fundamental para o “prosseguimento nos estudos”.

Portanto, por não apresentar o caráter de terminalidade e de continuidade, o estudo de literatura no ensino médio passou a ser justificado a partir de sua presença nos programas de vestibular, inclusive, em se tratando da rede particular de ensino, a sobrevivência de algumas escolas depende em larga escala dos resultados obtidos nesse exame, ou seja, dos índices de aprovação no vestibular. Entretanto, conforme esclarece Zilberman (1988, p. 134) “[...] justificar-se porque consta do vestibular significa o apelo a outra modalidade de pragmatismo e imediatismo enquanto condição de garantir a permanência da disciplina no currículo”.

Assim, convertendo-se em justificativa para o ensino de literatura, o vestibular passou a determinar o programa de estudos no ensino médio, determinando também a

¹ Cyana Leahy-Dios em *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos* (2004), apresenta um dado concreto sobre essa questão referindo-se ao governo do Rio de Janeiro, que, em dezembro de 2001, eliminou oficialmente a literatura dos programas escolares.

perspectiva através da qual essa disciplina deve ser estudada; e, assim, o texto literário é abordado nas salas de aula de forma cada vez mais distante de sua essência, pois tanto é utilizado como pretexto para o estudo da língua e de regras gramaticais, quanto é lido apenas em forma de fragmentos com o objetivo de identificar as características de cada estética literária.

Utilizando o texto literário para exemplificar regras gramaticais e suas infinitas exceções, o professor contribui tanto para incutir no aluno a idéia de que o domínio da língua é privilégio de poucos, quanto para perpetuar a concepção de que “[...] o texto literário é produto de alguns gênios que precisam ser reverenciados e seguidos como modelo” (CAMPOS, 2003, p. 33).

Nesse tipo de ensino, não se considera o que Malard (1985) expõe com tanta clareza:

O melhor caminho para se aprender a literatura é a leitura. Ler poemas, contos, romances, crônicas etc., antigos e atuais, de preferência inteiros. Informações sobre escritores, resumos de livros, estudos críticos das obras, adaptações para filmes e novelas de televisão – nada disso substitui a leitura do próprio texto, como matéria de “aprendizado escolar”. Presta-lhe auxílio, complementa-o, mas nunca toma o lugar dele. Os professores que não pensam assim devem estar dando aulas de História, de redação, de crítica literária e de comunicação visual. Não de literatura. (p. 12)

Portanto, pensar o espaço destinado ao ensino de literatura significa pensá-lo, basicamente, a partir de três perguntas fundamentais: Por que ensinar literatura? O que ensinar em literatura? Como ensinar literatura?

Candido (1972) discute uma das funções da literatura, afirmando que a função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura, pois a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é co-extensiva ao homem.

Do exposto, parece evidente o porquê do ensino da literatura: preenchendo a necessidade de ilusão e fantasia de forma hedonística, formando a partir da vida que emerge de suas páginas, desvelando o real, provocando catarse, ela é importante para a alma, coisa de que nosso alunado, mais do que nunca, necessita. E como diz Lajolo (1999):

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (p. 7)

Um ensino de literatura que busque humanizar o homem, desvendando-lhe o mundo, tornando-o um sujeito ativo, político e participante, deve prever, também, conforme afirmam Aguiar e Bordini (1994, p. 2) “[...] a recuperação do conceito de história para a compreensão da obra, inserindo-a na multiplicidade das relações na sociedade, onde, pelo contato com outros produtos culturais, faz sobressair suas diferenças, adquirindo sentido”.

O ensino de literatura, sobretudo quando é fundado em conceito que se empenhe em retomar as conexões da obra com o leitor de diferentes épocas, deve estar centrado no texto literário. E, a partir dele, perfazer o itinerário histórico até o autor, seu mundo e determinantes sociais e culturais do tempo. Nesse sentido, Lajolo (1999) afirma:

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, a *inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a *inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, a *inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno*, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (p. 16)

Dessa forma, para abordar a questão do ensino de literatura é preciso, primeiramente, pensá-lo como ação disposta a conceber o ato literário como experiência do poético, com suas próprias leis e que não pode, nem deve, ser submetido ao tradicional esquematismo da escola, geralmente presa ao pragmatismo de algumas tarefas que não conseguem atingir a complexidade literária. O resultado de tal metodologia revela-se nefasto para a vida intelectual do alunado.

É preciso redescobrir a literatura com o que de mais prazeroso ela possa oferecer, e isso só será possível quando o aluno for levado a ler um livro procurando absorver e fruir o que de prazeroso e gostoso ele tem, considerando a obra como a expressão de alguém situado num determinado tempo e espaço e que, por isso, possui certas marcas que podemos resumir como cosmovisão do autor.

Esses aspectos evidenciam a necessidade de se discutir os problemas e de se criar novas propostas que possam orientar, na prática, professores de literatura, com intuito de despertar no aluno o gosto literário, contribuindo, assim, para a formação do leitor.

Parece claro que ler está bem distante da mera decodificação mecânica que ainda, lamentavelmente, se observa nas salas de aula. O ato de leitura implica num conhecimento maior de mundo e da história dos homens. Conforme Carvalho (1997)

[...] o conceito de leitura está estreitamente vinculado à concepção histórica, política, econômica, educacional, enfim, ideológica de cada momento e, qualquer definição que venhamos a dar sobre ela precisa levar em conta o macroespaço histórico e social no qual está inserida. (p. 5)

Dessa forma, o ensino de literatura deve estar centrado na própria obra, mas não prescindindo de sua inserção em determinado tempo e espaço, bem como em todo o contexto cultural que isso implica, ou seja, sua dimensão histórica; pois a partir da experiência da leitura literária, o aluno pode desenvolver uma percepção crítica que lhe permita penetrar na organização lingüística do texto, estabelecendo diálogos com textos de autores e épocas diversas, assim como relações com o seu contexto. Tudo isso equivale a dizer que assim teremos um leitor capaz de estabelecer *na* e *com* a leitura, relações intra e intertextuais e intercontextuais.

1.2 As contribuições metodológicas da Estética da Recepção

Nas últimas décadas, as considerações acerca do fenômeno literário têm seguido orientações distintas e originado diferentes quadros teóricos de referência, conseqüentemente, têm subsidiado métodos diversificados para o ensino de literatura. Para os objetivos deste trabalho, não se faz necessário descrever de forma detalhada a evolução que se processou no campo do estudo das obras literárias, desde o formalismo russo até a teoria da estética da recepção e a pragmática literária, ou seja, desde as análises centradas na obra até as análises que consideram a figura do leitor e o contexto social de produção e uso da literatura. Por isso, vamos nos restringir apenas à descrição dos pressupostos teóricos e metodológicos da estética da recepção.

Os pressupostos teóricos da estética da recepção foram apresentados por Hans Robert Jauss na conferência de abertura do ano acadêmico na Universidade de Constança (Alemanha) em 1967. Na referida conferência, intitulada inicialmente de “O que é e com que fim se estuda história da literatura” e posteriormente “A história da literatura como provocação da ciência literária”, Jauss, seguindo os modelos de Hans

Georg Gadamer², objetivava “[...] a reabilitação da história, por consequência, da historicidade, da literatura [...]” (ZILBERMAN, 1989, p. 11), através da reformulação de uma teoria da literatura que recuperasse a história como base do conhecimento do texto e o leitor como elemento ativo do processo comunicativo que é a literatura, isto é, como peça fundamental para a compreensão da obra.

Dessa forma, ao ser apresentada como uma teoria em que o foco passava a ser o leitor, a estética da recepção procurou superar a relação autor-texto e privilegiar a relação autor-obra-leitor, superando também a perspectiva historicista da obra literária e propondo novos rumos para o ensino de literatura.

Para explicar a teoria da estética da recepção, Jauss formulou sete teses, entretanto, não é nosso propósito explicitar as referidas teses, mas apresentar alguns conceitos basilares da estética da recepção que são pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Um desses conceitos refere-se às três categorias básicas da experiência ou fruição estética ou atividades produtiva, receptiva e comunicativa: *poiésis*, *aisthesis* e *katharsis*.

Jauss (1979, p. 100) designa *poiésis* no sentido aristotélico da faculdade poética, isto é, “[...] o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos [...]”, consiste, portanto, no prazer do leitor diante da obra, fazendo com que ele sinta-se co-autor e consiga atribuir-lhe novos significados, significados estes que já estão inscritos no texto.

Quanto à *aisthesis*, Jauss a define da seguinte forma

[...] designa o prazer estético da recepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado; na estética aristotélica, a palavra *aisthesis* não é empregada propriamente neste sentido, mas, já na abertura da estética como disciplina autônoma, com Baumgarten, ela se coloca com o significado básico de um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. (p. 101)

Assim, a *aisthesis* constitui o efeito provocado pela obra de arte e que possibilita ao leitor renovar sua percepção de mundo. De acordo com Zilberman (1989, p. 56) “Por sua vez, como a *poiésis*, também a *aisthesis* justifica a orientação da arte contemporânea. Atribuindo a ela a finalidade de renovar a percepção [...]”, portanto, a *aisthesis*, ao renovar a percepção do mundo, produz um conhecimento intuitivo que se diferencia do conhecimento conceitual.

² Georg Gadamer foi professor de Jauss na Universidade de Heidelberg. Em 1961, publicou sua obra até hoje mais conhecida: *Verdade e Método*, dando um novo caminho à hermenêutica, ao atribuir-lhe o papel de intérprete da história.

Em relação à *katharsis*, Jauss (1979, p. 101) a define tanto como a

[...] tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora , inauguradora e legitimadora de normas de ação – , quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.

Conforme esclarece Zilberman (1989, p. 57), pelo seu caráter mobilizador, através da experiência comunicativa da catarse “[...] o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação”. Entretanto, essa motivação para a ação depende do processo de identificação vivenciado pelo leitor.

A Estética da recepção examina as obras desde a perspectiva de sua repercussão no público, buscando compreender a duração delas no tempo e como o efeito de sua comunicação continua com os consumidores, rompendo, portanto, com o enfoque idealista, mas sem submeter a literatura a uma ótica determinista, pois a define como mecanismo capaz de afetar o destinatário, emocional e cognitivamente, ao oferecer-lhe uma visão mais completa do real.

Uma importante conquista para a estética da recepção, conforme explica Zilberman (1989), consiste no conceito de leitor implícito desenvolvido por Wolfgang Iser e operado por Hans Robert Jauss. Para a construção deste conceito, Iser partiu da noção de concretização que se traduz em duas vertentes: a do horizonte implícito de expectativas, lançada pela obra, de caráter intraliterário, o que configuraria o efeito (*Wirkung*), predeterminado pelo texto que transmite orientações, prévias, inalteráveis sobre certo aspecto, pois a obra mantém-se a mesma para o leitor. A outra vertente é a recepção (*Rezeption*), de caráter extra-literário, condicionada pelo leitor que colabora com suas experiências pessoais para fornecer vitalidade à obra e manter com ela uma relação dialógica.

A noção de concretização refere-se à atividade do leitor, visto ser este o responsável pelo preenchimento dos espaços de indeterminação contidos na obra, recorrendo a certos códigos e contextos sociais para compreendê-la adequadamente. Assim, o texto já prevê um leitor implicitamente, que seria mais adequado para definir as estruturas de pré-compreensão de um texto. Com essa noção, Iser acentua um dos pontos teóricos básicos da estética da recepção, salientando que a obra literária é comunicativa desde a sua estrutura, pois, necessita do leitor para a constituição de seu sentido. Iser também explora a noção de "estruturas de apelo do texto" (*Appelstruktur der Texte*), que predeterminam as reações do leitor. Em virtude dessas estruturas, o leitor

passa a figurar como um ponto chave da obra, e esta só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação.

Podemos inferir que o fator “comunicação” é bastante relevante para a teoria da estética da recepção. Jauss (1994) deixa isso bem claro quando diz que para a análise da experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico determinado, é necessário diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto-leitor.

Diante do exposto, fica claro que como o efeito refere-se ao momento condicionado pelo texto enquanto que a recepção refere-se ao momento condicionado pelo destinatário, o leitor, é na junção desses dois momentos – o implicado pela obra e o trazido pelo leitor de uma determinada sociedade – que se realiza o sentido.

Jauss procura com isso discernir como expectativa e experiência se encadeiam, pois são esses os motores do processo de significação. O maior problema para a concretização dessa análise é o fato de que o horizonte de expectativas de uma determinada sociedade num determinado tempo nem sempre é clara pelas análises históricas. Jauss coloca como dúvida uma análise sobre o comportamento do leitor fundada no estudo de classes sociais e camadas.

Fundamentadas nos pressupostos teóricos da estética da recepção, Aguiar e Bordini (1988, p. 91) sistematizam as etapas do método recepcional da seguinte forma:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas

Para as referidas autoras “O caráter iluminista dessa teoria, que no fundo pretende investir a leitura de uma forma revolucionária, capaz de afetar a história, insiste na qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade.” (p. 85)

Conforme esclarece Zilberman (2001, p. 54), Jauss confere à leitura natureza emancipatória, visto que “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”.

Assim, o que Jauss postula é que a leitura literária realiza de forma mais completa esse processo emancipador, o que constitui a função social da literatura. Zilberman ainda acrescenta que “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (2001, p. 54).

Na primeira tese elaborada por Jauss, este afirma que “A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (1994, p. 24).

Nessa perspectiva, a história da literatura se fundamenta na relação entre o leitor e a obra, relação dialógica em que aquele atualiza esta, atribuindo-lhe significações de acordo com a sua experiência literária e seu horizonte de expectativa. Para Eagleton (2003, p. 92) “As significações variam ao longo da história, ao passo que os sentidos permanecem constantes; os autores dão sentido às suas obras, ao passo que os leitores lhes atribuem significações”.

A teoria da recepção confere ao leitor uma considerável margem de liberdade para interpretar, entretanto, é preciso evitar o que Eagleton (2003) chama de “anarquia hermenêutica”, considerando que “Para que uma interpretação tenha relação com este texto e não com algum outro, ela deve ser, num certo *sentido*, logicamente limitada pelo próprio texto” (p. 116).

Horizonte de expectativa é definido por Jauss, conforme esclarece Jouve (2002), a partir de normas essencialmente estéticas, portanto, refere-se ao

Conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence a obra, a experiência literária herdada de leituras anteriores (que familiarizam o público com certas formas e certos temas) e a distinção vigente entre linguagem poética e linguagem prática. (p. 27-28)

Partindo dos conceitos de horizonte de expectativa e de emancipação, ou seja, do efeito alcançado pela arte ao liberar seu destinatário das percepções usuais possibilitando-lhe outras visões da realidade, Jauss aprofunda a concepção de leitor, mostrando que o destinatário e a recepção já estão inscritos na própria obra. Nesse sentido, Campos (2003, p. 142) esclarece

O horizonte de expectativa é tudo o que pode ser vislumbrado a partir de uma dada perspectiva. É composto por experiências de leituras condicionadas pelas leituras passadas, que criam uma idéia de herói, narrador, enredo, etc. As expectativas do leitor podem ser o repertório de referências literárias que lhe servem de fundamento e sobre o qual ele reconstrói sua leitura e expectativas no momento em que a obra aparece.

Para elaborar a segunda tese, Jauss volta-se para a experiência literária do leitor, alertando que para descrevê-la não é necessário recorrer à psicologia. A análise proposta por Jauss postula que

[...] a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática.” (JAUSS, 1994, p. 27).

Isto significa que a obra oferece orientações ao leitor, predeterminando a recepção, e esta, apesar de se constituir como um fato social, inscreve-se entre as reações particulares, pois a reação de cada leitor é individual e por mais renovadora que uma obra seja, ela “[...] não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.” (JAUSS, 1994, p. 28)

A Estética da Recepção está fundamentada, portanto, na defesa de que “[...] o sentido é um efeito a ser experimentado” individualmente (ISER, 1996, p. 34), diante de um texto que já é, em sua produção, a “prefiguração da recepção”, pressupondo uma recepção também estética, uma produção estética de leitura, a partir da imagem que o leitor constrói, de forma independente. A mediação teria a função de instigar o leitor na sua liberdade. Dessa forma, o leitor participa ativamente da vida histórica da obra literária compreendendo-a de acordo com a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária.

Entretanto, é importante lembrar que apesar da relevância atribuída ao papel do leitor pela estética da recepção, a interpretação do texto não é um ato subjetivo, livre de condicionamentos textuais, pois mesmo o texto estando repleto de espaços vazios que o leitor deve preencher, estes espaços não podem ser preenchidos arbitrariamente. É nesse aspecto da estética da recepção que Iser contribuiu com o conceito de leitor implícito anteriormente explicitado.

A leitura, portanto, envolve o leitor em um trabalho de formulação de hipóteses construtivas sobre o significado do texto, conforme Eagleton (2003, p. 105)

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto, em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem.

Em relação aos espaços vazios ou pontos de indeterminação que permeiam a obra, Eagleton (2003, p. 105-106) verifica um paradoxo, pois “[...] quanto mais informação a obra transmitir, mais indeterminada ela se tornará”.

Jouve (2002, p. 17), fundamentando-se nos estudos de Gilles Thérien, descreve a leitura como um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Para os objetivos deste trabalho, interessa-nos a dimensão cognitiva e afetiva. Enquanto processo cognitivo, a leitura pressupõe uma certa competência por parte do leitor para atribuir significados ao texto, pois este “[...] coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (p. 19).

Enquanto processo afetivo, a leitura suscita emoções no leitor, pois este se identifica com alguma personagem ou determinadas situações que lhe provocam reações, tais como, simpatia, revolta, admiração, piedade, fazendo com que o leitor se identifique, se envolva com o texto e participe do jogo textual. Portanto, conforme afirma Jouve (2002, p. 20) “[...] querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o emocional – da experiência estética parece algo condenado ao fracasso”.

Segundo Picard (apud JOUVE, 2002), uma das funções da literatura é permitir que o leitor reformule suas relações psíquicas e sociais através de uma série de jogos de identificação e das suas imagens mentais. Para Jauss (1994, p. 44) o caráter artístico de uma obra não tem de ser sempre e necessariamente perceptível de imediato no horizonte primeiro de sua publicação. O significado virtual de uma obra de arte permanece por muito tempo desconhecido, até que a “evolução literária” tenha atingido o horizonte no qual a atualização de uma forma mais recente permita, encontrar o acesso à compreensão da mais antiga e incompreendida.

1.3 As implicações do ensino pelo manual didático

Inicialmente, faz-se necessário refletir sobre a situação do ensino de literatura no nível médio das escolas públicas, tomando como ponto de partida os manuais de literatura que são adotados. A maioria deles se apresenta em três volumes, um para cada ano letivo, entretanto, na escola campo de pesquisa, o manual adotado³ se apresenta em um volume, subdividido em três partes: literatura, gramática e redação.

Esses manuais que são adotados pelas escolas não constituem antologias de contos ou poemas, mas livros didáticos de literatura, elaborados segundo o paradigma

³ O manual adotado na escola campo de pesquisa no ano de 2005 foi: *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação* de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da editora FTD.

historiográfico, com abundância de nomes de autores representativos da literatura e seus dados biográficos, fatos históricos, econômicos e sociais relacionados à época de cada estética literária e as suas respectivas características, sempre apresentadas de forma inflexível e estanque. Todos esses dados são apresentados nos manuais de forma sistematicamente ordenada a partir do século XVI até a segunda metade do século XX.

Algumas coleções de manuais de literatura somam cerca de mil páginas de informação cronológica sobre a história da literatura brasileira, com fragmentos de textos literários sob medida para informar os alunos das características de cada escola literária. Cada coleção é acompanhada do manual do professor, elaborado com a finalidade explicitada pelos autores de “facilitar” o trabalho docente, sem “perda de tempo”.

Embora queiramos acreditar que todo professor seja pesquisador, a realidade revela que a maioria dos docentes em exercício nas escolas entende como pesquisa a preparação de suas atividades pedagógicas diárias, a partir de planejamentos que em geral se limitam à leitura acrítica dos manuais distribuídos pelas editoras de livros didáticos. Ao perguntarmos as professoras informantes acerca de sua própria leitura, elas citaram apenas o livro didático e leituras informativas para o desempenho da profissão. Com alguma insistência, revelaram também o hábito de ler jornais e revistas populares. Entretanto, esses mesmos materiais que são lidos pelas professoras não são reconhecidos como leitura quando o leitor é o aluno.

Segundo Cosson (2006)

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (p. 21)

Dessa forma, quando se trata das implicações do manual didático no ensino da literatura na escola campo de pesquisa, percebemos os seguintes entraves: a dissociação entre ler e estudar literatura; a passividade dos professores e alunos em relação ao manual; a menos-valia da literatura nos currículos escolares e programas pedagógicos; a manutenção acrítica da abordagem historiográfica dos estudos literários e o tratamento não menos acrítico do cânone.

Verificamos que na escola campo de pesquisa, o ensino da Literatura ocorre através de aulas expositivas, fundamentadas no manual adotado, ou seja, um tipo de ensino caracterizado como mecânico e sincronizado que consiste em abrir o livro, ler silenciosamente as informações historiográficas ou ouvir o professor reproduzindo-as, ler os excertos dos textos literários, responder os exercícios e depois conferir com as

respostas que constam no exemplar do professor. Quando o excerto é de texto narrativo, as questões geralmente voltam-se apenas para os aspectos gramaticais da língua, e quando se trata de um poema, este é estudado somente em seu aspecto estrutural, ou seja: estrofes, versos, métrica, rima etc.

De acordo com os documentos legais que regem o ensino médio no Brasil, tais como os PCNEM (2002), a literatura encontra-se inserida na área de Língua Portuguesa, e essa inserção contribui para que os textos literários sirvam apenas como suporte para o estudo da linguagem. Essa orientação predomina na maioria dos livros didáticos e na conduta de alguns professores, que identificam ensino literário como análise gramatical, estudo do estilo do ponto de vista da estilística, análise sintática ou levantamento de vocabulário. E dessa forma, a escola acaba transformando obras de grandes escritores em verdadeiros suplícios para os jovens. Conforme afirma Bordini

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário descaracteriza e afasta de si o leitor (1989, p. 9).

Entretanto, após um intenso ciclo de debates entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores, alunos e representantes de comunidades acadêmicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tiveram seus conteúdos atualizados e ampliados com o objetivo tanto de atender aos alunos desse nível de ensino quanto de facilitar o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A partir das atualizações e ampliações, os parâmetros passaram a ser chamar Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN).

Uma das principais novidades do conteúdo são as orientações relacionadas às duas novas matérias escolares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): Filosofia e Sociologia. E, no caso específico da disciplina literatura, logo na introdução das OCN, temos o reconhecimento de seu valor, enquanto disciplina.

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (2006, p. 49)

Portanto, procurando explicitar a importância da literatura nos currículos do ensino médio e reafirmar a sua especificidade enquanto arte, as OCN buscam preencher as lacunas deixadas pelos PCNEM e, fundamentadas, sobretudo, nos estudos de Jauss

e Antonio Candido, procuram ressaltar a importância da participação do leitor na construção de sentidos que o discurso literário permite.

1.3.1 As dimensões históricas, estéticas e ideológicas

No campo da literatura, há uma vasta discussão acerca da sua dimensão estética e humanizadora (CANDIDO, 2004), assim como do lugar destinado ao leitor no ato da leitura, e há inúmeras posições teóricas e críticas que se confrontam e/ou dialogam quanto ao tema. As mais estruturalistas, a exemplo de Tzvetan Todorov, A.J. Greimas, Gerard Genette e Barthes enfocam o texto escrito como um objeto quase que sagrado, que possui um sentido pronto, o qual o leitor deve extrair do texto. Já a estética da recepção considera o leitor como um co-participante na produção de sentido do texto; na medida em que o leitor leva para o texto suas expectativas, suas experiências passadas, com as quais elabora hipóteses, refutando ou reafirmando idéias e, dessa forma, constrói um sentido para o texto, seguindo as pistas ou vazios deixados pelo autor.

Em relação a esse pensamento, Candido (1972) afirma que a literatura é a transposição do real para o imaginário, conforme a estilização da linguagem, que se torna plurissignifica e, portanto, relativiza o mundo (os seres, sentimentos, valores etc). Nesse sentido, a literatura encontra-se envolvida pelo caráter gratuito e humanístico, gratuidade essa que se revela tanto por parte do autor, no momento da criação, quanto do leitor ao recebê-la.

Sobre essa noção, Jauss (1994) afirma que o leitor, pautado nas suas experiências – tanto estéticas quanto existenciais – recebe e atualiza a obra, dialogando com ela, buscando hipóteses, confirmações; enfim, construindo o sentido através de dados extralingüísticos, tanto o seu conhecimento prévio e lingüístico quanto em relação às pistas deixadas pelo autor. Sendo que nesse processo de construção de um sentido para a obra, pode haver ou não a corroboração com o que o autor pretendia inicialmente.

Nesse sentido, quanto maior a qualidade estética da obra, mais plurissignificativa e relativa é a linguagem veiculada e, portanto, estará mais aberta às reflexões do leitor, possibilitando-lhe uma maior dimensão de si mesmo e do mundo, ou seja, o leitor encontra mais lacunas ou espaços vazios. Em relação à noção de leitor enquanto receptor participante Jauss (1979) mostra a primazia dada à importância do efeito e da significação do texto:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (p. 69).

Entretanto, é preciso considerar também que a obra artística, por mais aberta que seja ao leitor, não deixa de ter uma ideologia subjacente; visto que, como um produto histórico-cultural acaba refletindo os valores do autor e de sua época, historicamente situados. Por outro lado, na verdadeira obra de arte, o trabalho e o efeito estético se sobrepõem a essas ideologias subjacentes, concedendo ao leitor a liberdade para relativizar, questionar, aceitar, refutar ou ampliar; enfim, interagir com o texto, saindo desse jogo que é a leitura, diferente de quando entrou, com outra visão de mundo, com o seu horizonte de expectativas ampliado e mais humanizado.

Candido (1972) ao afirmar que a literatura, vista sob um ângulo menos estrutural, e mais funcional, exerce uma função humanizadora de forma gratuita, defende que ela não apenas satisfaz a necessidade de ficção, que é intrínseca ao homem; como também contribui para a formação da sua personalidade, retratando a vida de modo tal, que, através da fruição, conduz o leitor ao conhecimento de si e do mundo, humanizando-o:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidas conforme os interesses dos grupos dominantes, para ser reforço da sua concepção de vida. Longe de ser apêndice de instrução moral (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa, como ela - com altos e baixos, luzes e sombras (p. 805).

Em consonância à visão de Candido, quanto ao papel humanizador da literatura, Zilberman afirma que a obra literária provoca no leitor uma sensação de estranhamento rompendo com as suas expectativas. O estranhamento a que se refere Zilberman pode ocorrer em dois planos: no modo de expressão, ou na ideologia veiculada; ao romper com padrões vigentes na realidade. Neste sentido, a literatura tanto pode ser um objeto de conhecimento, ao ampliar e renovar o horizonte de percepção do leitor, quando pode trazer à tona o conhecimento que a sociedade quer encobrir

Essa ruptura com certas expectativas pode ser verificada sob dois ângulos: de um lado, significa um rompimento com as modalidades ordinárias de expressão; de outro, com os clichês ou a ideologia de certa época. Assim, um texto autenticamente criativo explora formas de linguagem; porém, como a ideologia – isto é, as noções comuns de circulação num determinado momento histórico – se inscreve na língua, torna-se evidente que a obra pode romper também com os padrões vigentes em termos de visão da realidade. É neste sentido que a literatura pode se constituir em objeto de conhecimento, ampliando e renovando o horizonte de percepção do leitor. E, se ela não reflete passivamente uma sociedade ou uma época, é porque expõe suas contradições, tornando patente suas fissuras, assim como as tentativas, por parte da classe dominante, de acobertá-las (ZILBERMAN, 1981, p. 60).

Dessa forma, reafirmando o que foi anteriormente explicitado, mesmo que a literatura, enquanto manifestação artística, não pretenda ser engajada e a ideologia não esteja presente nas intenções do autor, as crenças e os valores deste não deixam de fazer parte da sua experiência de vida, aparecendo nas entrelinhas, independente da sua intenção.

Portanto, no sentido pedagógico e enquanto produto histórico-cultural, a literatura acaba refletindo o conjunto de crenças e valores da época em que a obra e o autor se situam. Não existe discurso artístico que seja totalmente neutro, visto que tudo o que expressamos é reflexo da nossa constituição social: nossos valores morais, religiosos, políticos e culturais que acabam sendo revelados no discurso.

No que se refere ao horizonte de expectativa, Jauss explica-nos que a sua reconstrução se faz necessária na medida em que se estabelece uma relação dialógica entre o texto e leitor. Desse modo, é buscando a pergunta original para a qual o texto foi resposta que percebemos as modificações ocorridas entre a obra e o leitor, devido às inúmeras recepções as quais ele vai incorporando com o passar do tempo. A obra do passado “só diz algo” ao leitor se este atualizá-la, reconstruindo o questionamento o qual ela procura responder. Processo esse, chamado por Jauss, de “compreensão produtiva”.

Sobre o efeito estético de um texto, Jauss também afirma que há dois momentos simultâneos no contato entre o leitor e a obra, pois esta, ao mesmo tempo em que provoca uma reação naquele, também muda historicamente, ao ser recebida e entendida de diferentes modos.

Destacando a importância de se diferenciar os dois modos de concretização da leitura, Jauss afirma que o horizonte implícito de expectativa proposto pela obra traz orientações prévias e inalteradas devido ao texto ser o mesmo. E o horizonte explícito tem uma recepção condicionada pelo leitor, que dialoga com a obra segundo suas experiências pessoais.

Jauss refere-se aos dois horizontes, respectivamente, o leitor explícito e o implícito, bem como a sua importância na construção do sentido da obra mostrando a necessidade de se perceber os diferentes códigos referentes a esses leitores e privilegiar o código subjetivo do leitor implícito para melhor compreensão das estruturas de pré-compreensão, que diferenciam o código da obra literária do código do leitor.

Dessa forma, percebemos que o efeito estético prescinde da sua recepção, que se dá pela compreensão na sucessão dos elementos do texto (poético, narrativo, pictórico). A partir da compreensão, ocorre a interpretação, nomeada por Jauss de “concretização de uma significância específica” que não se desvincula da primeira, porém é mais objetiva ao intuir o esclarecimento da construção do texto (aspectos verbais e literários), para possibilitar uma compreensão global. A aplicação, o último estágio, liga-se aos dois primeiros elementos na medida em que ilustra um intuito de trazer o texto para dentro do presente, formando um juízo de valor estético que possa convencer outros leitores:

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. (JAUSS, 1994, p. 28).

Outro aspecto importante abordado pelo autor consiste no fato de que a obra literária não se apresenta como totalmente nova, e isso implica que para chegar a uma interpretação, o leitor deverá atentar para os sinais explícitos ou implícitos, os traços familiares (experiências passadas) que o encaminharão para uma postura individual e bastante subjetiva de leitura. O leitor perceberá uma nova obra tanto a partir da sua experiência literária, quanto da sua experiência de vida:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte da expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma “mudança de horizonte”, – tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia). (JAUSS, 1994, p. 31).

Trata-se aqui da relação do leitor com a obra e da sua reação perante a mesma, que se dá na relação obra/leitor através da negação do já estabelecido ou colocação de experiências ainda desconhecidas. E essa reação está intimamente ligada ao horizonte

de expectativa, conforme a distância existente entre o horizonte da obra e do leitor. Além disso, o horizonte também determina o valor estético da obra, baseado ainda nessa distância entre o horizonte, a obra e ruptura desse horizonte.

Soma-se a esta questão da qualidade estética da obra ligada ao horizonte de expectativa à função social da literatura, que se efetiva, na medida em que o leitor adquire experiência da realidade através da leitura do texto literário, que por meio de uma nova forma o auxilia a romper com a automatizada percepção cotidiana. Esse rompimento é possível devido à literatura diferenciar-se do histórico não só porque conserva as experiências já vividas, mas também porque antecipa experiências ainda não vividas, ampliando o comportamento social.

O lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestadas do texto, mas sim que aja sobre elas. Tais operações são controladas na medida em que restringem a atividade do leitor à coordenação, à perspectivação e à interpretação dos pontos de vista. À medida que o lugar vazio permite essas operações, evidencia-se a ligação fundamental de estrutura e sujeito, a saber, no sentido dado por Piaget: “Com uma palavra, o sujeito existe porque a qualidade básica das estruturas é geralmente o próprio processo de estruturação”. O lugar vazio imprime dinâmica à estrutura por marcar determinadas lacunas que apenas podem ser fechadas pela estruturação levada a cabo pelo leitor. É neste processo que a estrutura ganha sua função (ISER, 1999, p. 157).

Em consonância à teoria de Jauss, podemos depreender a partir dos estudos de Wolfgang Iser que a leitura da obra literária necessita da co-participação do leitor, no momento em que lhe exige o preenchimento das lacunas disseminadas pelo texto, por meio da sua experiência e fantasia. Entretanto, Iser discute a receptividade da obra literária, sob um viés mais individual quando coloca em questão o seu efeito produzido no leitor que, no ato da leitura, encontra os chamados “espaços vazios”, sendo induzido a participar na realização do texto.

1.3.2 O lugar do clássico e o do contemporâneo

Um dos problemas observados em relação ao ensino de literatura é que este, além de ser resolutamente idealista, encontra-se fragmentado pelas instituições e pelos manuais de literatura, que visam apenas os autores clássicos, apresentados através de características estanques, como exemplificação de determinadas escolas literárias. Trata-

se de um ensino de literatura abstrato e desvinculado da realidade do aluno, sem espaço para uma análise crítica dos textos e dos autores.

Sobre essa questão da formação do cânone, é importante ressaltar que este passou a ser bastante questionado nas universidades, conforme Cosson (2006, p. 33) “[...] de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos [...]”

Dessa forma, os manuais convertem-se na representação escrita do cânone literário nacional, representação esta que não se renova, visto que nos manuais encontramos freqüentemente os mesmos fragmentos de obras literárias.

Entretanto, apesar dos problemas encontrados nos manuais de literatura, estes são vistos pelo professor como um suporte para auxiliá-lo no trabalho com a obra literária em sala de aula. Em se tratando de obras que são indicadas pelas universidades como leitura obrigatória para o vestibular, a questão torna-se problemática, pois nos manuais verifica-se a quase total ausência de atividades com obras contemporâneas e a predominância dos mesmos fragmentos de textos literários clássicos, alguns destes conhecidos pelos professores e alunos apenas através dos cadernos de resumos distribuídos pelos cursinhos, mas não efetivamente lidos em sua integridade.

Conforme Andrade

Esses cadernos são uma expressão oposta à realização da leitura convencional que se conhece, pois estimulam uma relação com a obra em que ter uma *noção sobre o texto* substitui a leitura. Por seu intermédio, desenvolve-se uma nova relação do estudante com a matéria literária, em que a leitura exigida é consumida apenas por ser um conteúdo para a prova. (2003, p. 157)

Portanto, quando as indicações de leitura para os exames vestibulares incluem obras contemporâneas, o problema agrava-se, pois o professor, não encontrando nos manuais, atividades com essas obras, tem sua função mediadora problematizada e perde as referências tradicionais de um ensino de literatura com base historiográfica.

De acordo com Andrade (2003), o professor torna-se um crítico das listas, percebe a disparidade existente entre as obras que freqüentemente trabalha na sala de aula e aquelas que são indicadas para o vestibular e percebe-se desatualizado como leitor.

Sob essa perspectiva, então, as listas representam um papel ambivalente para o professor de língua portuguesa: na condição de leitor apontam para as suas deficiências e representam a oportunidade de renovar e ampliar seu próprio repertório [...] (ANDRADE, 2003, p. 161).

Através das respostas dos alunos ao questionário que foi aplicado na escola campo de pesquisa⁴, percebemos que há um bloqueio nos adolescentes em relação à leitura, eles não gostam do que lêem na escola porque as leituras recomendadas não despertam seus interesses, não são trabalhadas de forma adequada ou simplesmente porque são obrigatórias.

Quando o professor tem a preocupação em aproximar a literatura de seus alunos, ele passa a questionar a didática, tentando inventar um modo novo de se trabalhar com os textos literários na sala de aula. De acordo com Gomes (1976, p. 141), a leitura dos chamados “clássicos” só deveria ser indicada quando o aluno já tivesse um maior nível de maturidade o senso crítico mais aguçado, não sendo recomendável, por exemplo, fazer os alunos lerem textos de Guimarães Rosa se eles ainda não são capazes de ler um artigo simples de jornal.

As respostas coletadas através do questionário que foi aplicado aos alunos também nos permitiram perceber que eles gostam e se interessam por leitura, mas pela leitura de assuntos conhecidos e que abordem temas da realidade. Os alunos não gostam de ler obras literárias - que poderiam contribuir para a leitura geral – simplesmente porque não vêem sentido nelas.

Para Bordini (1989), seria válido relacionar textos literários com leitura de textos musicais e da atualidade, pois, de acordo com esta autora, a música aliada a um constante exercício da crítica literária possibilita uma visão menos dependente das tradições culturais e o texto informativo não afasta o aluno do texto literário, pelo contrário, amplia o leque de opções, produzindo um efeito de leitura mais profundo na literatura.

Apesar dos termos “atual” e “contemporâneo” quando utilizados na adjetivação da produção literária, aparecerem freqüentemente como sinônimos, Cosson (2006) esclarece a diferença:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significação para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. (p. 34)

Dessa forma, ao elaborar as listas de livros para os exames vestibulares, as universidades não podem desprezar o cânone, assim como não devem fundamentar a escolha das obras apenas na contemporaneidade dos textos, mas na sua atualidade,

⁴ No capítulo 3, intitulado “A prática escolar e a experiência de leitura dos informantes”, apresentamos os dados coletados junto aos alunos.

observando o critério da diversidade e proporcionando ao aluno a possibilidade de estabelecer o diálogo entre o clássico e o contemporâneo atualizando-os. Na concepção de Dantas (1982), o texto literário deve ser trabalhado da forma mais livre possível, portanto, é válido, por exemplo, realizar estudos comparativos entre personagens das grandes obras literárias e os personagens das novelas televisivas ou os poemas satíricos de Gregório de Matos com as charges publicadas pelos jornais e revistas da atualidade.

[...] deve-se buscar uma análise mais globalizante possível: centrando-se na criatividade do processo, atentando-se a vários aspectos importantes de outras ciências e compreender a obra como um fenômeno histórico, portanto não se ignorando suas implicações com o contexto sociocultural. Do mesmo modo deve-se olhar a obra no conjunto de toda obra do autor focalizando em seu contexto literário [...] fugindo ao isolado [...] observando-se um conjunto cada vez maior: a época, outras épocas, o país, o continente, a própria literatura universal, etc. (DANTAS, 1982, p. 142).

Sabemos que o ensino tradicional de literatura ainda é uma constante nas escolas, sendo responsabilidade do educador romper com a barreira do tempo e dar um salto à modernidade, encontrando ele mesmo o seu próprio modo de ensinar, refletindo sobre sua ação e principalmente encontrando meios de atingir seus objetivos, sem desconsiderar que a literatura é arte, e enquanto arte, não comporta regras rígidas, mas educa para a sensibilidade, a reflexão crítica e a vida, levando-se em consideração as colocações de Jauss (1994, p. 44) “[...] o caráter artístico de uma obra [...] não tem de ser sempre e necessariamente perceptível de imediato, já no horizonte primeiro de sua publicação [...]”. O significado de uma obra pode permanecer desconhecido por um longo tempo até que a “evolução literária” tenha atingido o horizonte no qual a atualização de uma forma mais recente permita a compreensão da forma mais antiga e incompreendida.

CAPÍTULO 2: LITERATURA NO VESTIBULAR DE TRÊS IES PARAIBANAS

2.1 A ausência do texto literário em provas das décadas de 1980 e 1990

As provas de vestibular, e principalmente a prova de literatura, têm sido alvo de várias críticas, estas são geralmente relacionadas à ênfase que é dada ao conhecimento quantitativo e memorizável, conforme Leahy-Dios (2004)

De algum modo, em algum lugar, há um comando em autoridade que exige que os vestibulares sejam como são e que o aprendizado de literatura seja testado através de períodos, datas, nomes e características, quanto mais memorizável melhor; quem não se adequar ao sistema estará fora dele. (p. 37)

Entretanto, ao estabelecermos uma análise comparativa⁵ entre as provas de vestibulares de outras décadas e as provas mais recentes, podemos afirmar que esse tipo de crítica já não se aplica tanto, pois as provas de literatura dos vestibulares mais recentes, se por um lado mantêm algumas tendências das provas das décadas anteriores, por outro lado têm apresentado algumas mudanças no seu teor. Para uma melhor percepção dessas mudanças, tomemos como exemplos algumas questões de múltipla escolha das provas de literatura da década de 1980, quando o vestibular era unificado e, portanto, a mesma prova, elaborada pela Coperve⁶ era aplicada aos candidatos que concorriam a uma vaga tanto na UFPB quanto na UEPB, que na época era denominada Universidade Regional do Nordeste⁷.

- (1980) É falso afirmar que o Romantismo brasileiro
- a) foi propiciado pela influência cultural francesa
 - b) se conjuga com o ideário político revolucionário de fins do século XVIII e princípios do século XIX.
 - c) Se conjuga com o ideário da Contra-Reforma.
 - d) Foi influenciado pela vinda da família real.
 - e) Foi de espírito reformador face às convenções sociais.

⁵ Para estabelecermos essa análise comparativa, não incluímos a UFCG, visto que esta instituição só passou a funcionar de forma desmembrada da UFPB recentemente, a partir da Lei nº 10.419 de 09 de abril de 2002. Entretanto, também analisamos algumas questões dos vestibulares desta universidade.

⁶ Comissão Permanente do Concurso Vestibular.

⁷ A UEPB foi criada pela Lei nº 4.977/87, substituta da Universidade Regional do Nordeste, instituída pela Lei Municipal nº 23/66.

(1984) O movimento literário que se vincula intimamente a transformações resultantes da Primeira Grande Guerra, demonstradoras de crescimento na indústria e de mudanças no quadro econômico, social e político, é o:

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

Conforme podemos perceber, são questões que privilegiam apenas dados históricos e cronológicos do conteúdo programático da disciplina, considerando informações que são adquiridas através do estudo da história da literatura e não da leitura literária. É importante ressaltar também que muitas questões são propostas sem a presença do texto literário, que é a base do estudo da literatura. O texto literário, em forma de fragmentos, quando está presente nas provas da década de 1980, geralmente vem acompanhado da seguinte instrução: “Sem copiar frases, RESUMA, em apenas cinco linhas, o texto seguinte⁸.”

Quando não privilegiam dados históricos e cronológicos, as questões das provas da referida década voltam-se para os nomes de autores, obras e características de períodos literários, ou para o que alguns elaboradores chamam de “perfeita correlação entre autor, obra e escola”, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo.

(1986) Quais os respectivos autores de Macunaíma, A Escrava Isaura e A Bagaceira?

- a) Mário de Andrade, Bernardo Guimarães e José Lins do Rego.
- b) Mário de Andrade, Bernardo Guimarães e José Américo de Almeida.
- c) Graciliano Ramos, Joaquim Nabuco e José Lins do Rego.
- d) José de Alencar, Mário de Andrade e José Américo de Almeida.
- e) Guimarães Rosa, Machado de Assis e José Lins do Rego.

(1984) O período literário que revela a preocupação estética da “arte pela arte”, até o exagero do culto do ritmo, da rima e do vocabulário, é o

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

(1985) Há perfeita correlação entre autor, obra e escola em:

- a) O Uruguai/Basilio da Gama/Barroco
- b) Suspiros Poéticos e Saudades/Gonçalves de Magalhães/Romantismo
- c) Memórias de um Sargento de Milícias/Machado de Assis/Realismo
- d) Os Velhos Marinheiros/Jorge Amado/Naturalismo
- e) Romance da Pedra do Reino.../José Américo de Almeida/Modernismo

Em relação aos vestibulares da década de 1990, destacamos algumas questões com o objetivo de mostrar que não se diferenciam muito das questões da década anterior, e, pelo tipo de informação que visam avaliar, prescindem da leitura das obras, além de não justificar três anos de estudos sobre a literatura produzida no Brasil desde o

⁸ Na prova de 1980, o candidato teria que resumir um fragmento de *Canaã* de Graça Aranha, na prova de 1981, um fragmento do romance *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antonio de Almeida, e na de 1985, a crônica *Os imortais* de Machado de Assis.

Quinhentismo até as produções contemporâneas, pois são questões que ratificam uma concepção bastante discutível do que seja o estudo da literatura, ou seja, a memorização de datas, nomes de autores, obras e períodos literários.

(1991) Estabelecendo a correlação entre o autor e o título da obra

- | | |
|-----------------------|---|
| 1 – Ariano Suassuna | () Senhora |
| 2 – Guimarães Rosa | () A Pedra do Reino |
| 3 – Jorge Amado | () Sagarana |
| 4 – José de Alencar | () O risco do Bordado |
| 5 – Autran Dourado | () Recordações do escrivo Isaias Caminha |
| 6 – Euclides da Cunha | |
| 7 – Lima Barreto | |
- obtem-se a seqüência numérica
- | | | |
|----------|----------|----------|
| a) 45321 | b) 31457 | c) 43126 |
| d) 14265 | e) 41257 | |

(1992) Estão ligados ao romantismo, enquanto estilo de época, os poetas:

- a) Gonçalves Dias – Castro Alves – Cecília Meireles – Álvares de Azevedo.
- b) Álvares de Azevedo – Casimiro de Abreu – Castro Alves – Olavo Bilac.
- c) Alphonsus de Guimarães – Cruz e Sousa – Gonçalves Dias – Castro Alves.
- d) Casimiro de Abreu – Gonçalves Dias – Castro Alves – Álvares de Azevedo.
- e) Casimiro de Abreu – Jorge de Lima – Cecília Meireles – Castro Alves.

O mesmo acontece com as questões chamadas discursivas, mero reconhecimento mecânico de características de estilo ou de períodos literários, ou ainda, identificação de escolas literárias a partir de excertos, conforme podemos exemplificar com algumas questões do vestibular da UFPB realizado em 1996. Nesta prova, encontra-se um fragmento de *Os sertões* de Euclides da Cunha, acompanhado de oito questões discursivas, das quais destacamos o item b da 7ª questão e o item a da 8ª respectivamente: “Observa-se na linguagem de *Os sertões* certa preocupação de ordem científica. [...] b) Que escola literária de fins do século passado foi influenciada pelo cientificismo, principalmente na prosa?” Resposta: a) Que corrente da literatura brasileira retoma, nos anos 30, a preocupação com o homem do sertão?”

Em determinadas questões, parece que os elaboradores desconfiam da capacidade do candidato, pois exigem apenas a compreensão da superfície do texto que se resume ao que podemos chamar de leitura topográfica, ou seja, se realiza apenas pela mera localização das respostas no texto, considerando “o que” está sendo dito e não o “como”. Para exemplificar, recorremos a uma questão da mesma prova de 1996.

Nesta prova, o fragmento da obra *Os sertões* inicia-se com o seguinte parágrafo: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.” Em relação às questões discursivas, destacamos: “No primeiro parágrafo do texto, o autor faz, implicitamente, uma comparação. a) Que tipos humanos são comparados e quais os atributos que opõem, basicamente, um ao outro?”.

Respondendo a questões desse tipo, o candidato apenas reproduz informações específicas, e a instituição não tem condições de avaliar se o candidato realmente compreendeu o texto, se tem habilidade de leitura e habilidade para construir o sentido do texto. Entendemos compreender o texto e construir os sentidos dele na perspectiva de Liberato (1999)

Em linhas gerais, compreender um texto é encontrar o seu sentido. Mas, em primeiro lugar, é preciso dizer que o sentido não está no texto, pronto para ser identificado. O sentido está na cabeça do escritor e deve ser construído pelo leitor. O texto funciona apenas como uma pista para a construção do sentido, mas não garante por si só a compreensão. Nesse processo de construção de sentido contribuem não só as informações fornecidas pelo texto, mas também todo o conhecimento armazenado na mente do leitor; assim como o contexto extra-lingüístico e também o objetivo da leitura. [...] Em resumo, não existe o sentido do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos para um mesmo texto – é claro, dentro dos limites impostos pelo próprio texto e pelos demais fatores que interferem no processo. (p. 225)

A análise das questões revela outra tendência bastante recorrente nas provas de literatura dos vestibulares: a utilização do texto literário como suporte para questões de metalinguagem (gramática, ortografia etc). Assim, nos exames vestibulares acontece o que Lajolo (1988, p. 53) já alertava “[...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo.” Como exemplo disso, transcrevemos uma questão da prova do vestibular unificado de 1992, elaborada a partir de um fragmento da obra *Menino de engenho* de José Lins do Rego:

(1992) Quanto à classe, as palavras sublinhadas no trecho “*Criara-se em colégio de freiras, sem mãe, pois o pai ficara viúvo quando ela ainda não falava.*” São respectivamente,

- a) preposição-advérbio-conjunção coordenativa-coordenação subordinativa.
- b) conjunção subordinativa-preposição-advérbio-conjunção coordenativa.
- c) preposição-conjunção coordenativa-conjunção subordinativa-advérbio.
- d) advérbio-preposição-conjunção coordenativa-conjunção subordinativa.
- e) Conjunção coordenativa-preposição-advérbio-conjunção subordinativa.

Em relação à poesia, nas provas de literatura dos vestibulares que ora analisamos, verificamos que o texto poético também é utilizado ou como suporte para questões que se estruturam com base no modelo de aprendizagem da literatura fundamentado em classificações de períodos literários, para reprodução de informações que já estão explícitas no texto, ou é freqüentemente contemplado apenas em seus aspectos formais: rimas, estrofes, escansões etc. Como exemplo, destacamos três questões: a primeira e a segunda foram transcritas dos vestibulares da UFPB de 1996 e 1994 respectivamente, e a terceira transcrita do vestibular unificado de 1991.

(UFPB-1996) Leia o texto seguinte:

Ardor em firme coração nascido!
Pranto por belos olhos derramado!
Incêndio em mares de água disfarçado!
Rio de neve em fogo convertido!

Tu, que um peito abrasas escondido,
Tu, que em um rosto corres desatado,
Quando fogo em cristais aprisionado,
Quando cristal em chamas derretido.

Se és fogo como passas brandamente?
Se és neve, como queimas com porfia?
Mas aí! que andou Amor em ti prudente.

Pois para temperar a tirania,
Como quis, que aqui fosse a neve ardente,
Permitiu, parecesse a chama fria.

MATOS, Gregório de. **Poesias selecionadas**. São Paulo, FTD, 1993. p.49.

A questão referente a este poema foi elaborada da seguinte forma: “É perceptível, no soneto acima, o encadeamento de metáforas, alinhadas em contraste, a fim de caracterizar o pranto. Esse procedimento é típico de que vertente barroca?”. Percebemos que se trata de uma questão exemplificadora do que afirmamos anteriormente sobre o que se espera do candidato a uma vaga na universidade: reconhecimento de características de estilo ou de períodos literários. Esta questão está inserida na 2ª parte da prova, denominada: Questões discursivas”, entretanto, o candidato pode responder com apenas uma palavra: cultismo.

(UFPB-1994) Analisando o fragmento abaixo:

“Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconseqüente
Que Joana a Louca da Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive
(.....)”,

responda ao que se segue:

- A evasão do real caracteriza a postura do “eu” lírico nestes versos modernistas. Essa postura, que reflete a insatisfação do poeta e a busca de um mundo ideal, foi peculiar a que movimento literário?
- No contexto desses versos, lá e aqui são advérbios que apontam para espaços distintos, opostos. Que espaços, respectivamente, são esses?

AS ROSAS DO TEMPO

Admirável espírito dos moços,
a vida te pertence. Os alvoroços,

as iras e entusiasmos que cultivas
são as rosas do tempo, inquietas, vivas.

Erra e procura e sofre e indaga e ama,
que nas cinzas do amor perdura a flama.
(Carlos Drummond de Andrade)

A questão referente ao poema de Carlos Drummond de Andrade foi elaborada da seguinte forma:

(1991) Sobre a estrutura do poema de Carlos Drummond de Andrade, propõem-se as afirmações

I Os versos são livres porque Drummond é um poeta moderno.

II O “enjambement” (cavalcamento), do segundo para o terceiro verso, é um recurso rítmico que se associa à idéia de entusiasmo, vivacidade, inquietação dos moços.

III Quanto ao número de versos, as estrofes se chamam dísticos.

IV Todas as estrofes apresentam rimas alternadas e ricas.

V Neste poema predominam os versos decassílabos.

sendo verdadeiras apenas

a) I e II b) II, III e V c) I, IV e V d) III e IV e) I, III e IV

Diante do exposto, podemos perceber que entre as décadas de 1980 e 1990, as provas de literatura não apresentam mudanças significativas, visto que as questões, além de pouco desafiadoras, não exploram o que é realmente importante nos textos: a intertextualidade, a interdiscursividade, os recursos lingüísticos, estilísticos e estéticos, não exigindo do candidato à percepção de sua literariedade nem das estratégias diversificadas de antecipação/predição e comparação.

2.2 A presença do texto literário em provas do novo milênio

Analisando algumas questões dos vestibulares mais recentes – a partir de 2000 – percebemos que ainda permanecem algumas tendências verificadas nos vestibulares das décadas de 1980 e 1990, como por exemplo: questões sem a presença do texto literário ou que esperam do candidato apenas a identificação de escolas literárias a partir de excertos, conforme exemplificam as seguintes questões:

(UFPB-2000) A propósito do romance *Dom Casmurro*, afirma-se:

I. É narrado em terceira pessoa, o que confere ao narrador objetividade para analisar os fatos.

II. Privilegia a análise psicológica das personagens em detrimento da ação e da variedade episódica.

III. Em obediência aos preceitos do Realismo, evita a ambigüidade e a sutileza no comportamento das personagens.

Das afirmações acima, está(ão) correta(s)

a) apenas I.

b) apenas II.

c) apenas III.

d) I e II.

e) I e III.

(UEPB-2000) Os fragmentos, a seguir, representam diferentes estilos de época. Identifique a seqüência correta:

Estou, Senhor, da vossa mão tocado

E este toque em flagelo desmentido

Era à vossa justiça tão devido,

Quão merecido foi do meu pecado.

Longe da pátria, sob um céu diverso,
Onde o sol como aqui tanto não ande,
Chorei saudades do meu lar querido
- Ave sem ninho que suspira à tarde!

Pelas regiões tenuíssimas da bruma
vagam as Virgens e as Estrelas raras...
Como que o leve aroma das searas
todo o horizonte em derredor perfuma.

Sou Pastor; não te nego; os meus montados
São esses, que aí vês; vivo contente
Ao trazer entre a relva florescente
A doce companhia dos meus gados;

a) Simbolismo, Arcadismo, Romantismo, Barroco.

b) Romantismo, Barroco, Arcadismo, Simbolismo.

c) Barroco, Romantismo, Simbolismo, Arcadismo.

d) Barroco, Arcadismo, Simbolismo, Romantismo.

e) Barroco, Arcadismo, Romantismo, Simbolismo.

Entretanto, em algumas provas dos vestibulares mais recentes, verificamos a presença de questões que contemplam a intertextualidade, procurando avaliar a habilidade do candidato em relação à comparação entre textos literários, tanto do mesmo autor quanto de diferentes autores e épocas, e entre textos literários e outros tipos de textos, conforme podemos verificar nos seguintes exemplos:

TEXTO I	TEXTO II
No cais e nas praias os meninos nasciam sabendo as coisas do mar, não vale a pena buscar explicações para tais mistérios. Então Quincas Berro D'água fazia seu solene juramento: reservara ao mar a honra de sua hora derradeira, de seu momento final. Não haviam de prendê-lo em sete palmos de terra, ah! isso não! Exigiria, quando a hora chegasse, a liberdade do mar, as viagens que não fizera em vida, as travessias mais ousadas, os feitos sem exemplo. AMADO, Jorge. A morte e a morte de Quincas Berro D'água. In: AMADO, Jorge. <i>Os velhos marinheiros: duas histórias do cais da Bahia</i>. 34 ed., São Paulo: Martins, 1973, p. 37.	A peleja foi inesperada e bela. Parece realmente verdade ter sido Quincas o responsável. Sentara-se ele com a cabeça reclinada no peito de Quitéria, as pernas estiradas. Segundo consta, um dos rapazolas, ao passar, tropeçou nas pernas de Quincas, quase caiu, reclamou com maus modos. Negro Pastinha não gostou do jeito do fumador de maconha. Naquela noite, Quincas tinha todos os direitos, inclusive o de estirar as pernas como bem quisesse e entendesse. AMADO, Jorge. <i>Ibidem</i>, p. 59.

(UFPB-2002) Considerando a diferença existente entre Joaquim Soares da Cunha e Quincas Berro D'água, explique o que significa dizer:

- a) “Não haviam de prendê-lo em sete palmos de terra, ...”.
- b) “Naquela noite, Quincas tinha todos os direitos, inclusive o de estirar as pernas como bem quisesse e entendesse”.

TEXTO I	TEXTO II
CARREGANDO LOIS EM SEUS BRAÇOS, SUPERHOMEM RUMA EM DIREÇÃO À CIDADE... 	Peri, julgando sua senhora adormecida, remava docemente para não perturbar o seu repouso; a fadiga começava a vencê-lo; apesar de sua coragem indomável e de sua vontade poderosa, as forças estavam exaustas. Apenas vencedor da luta terrível que travara com o veneno, tinha começado a empresa quase impossível da salvação de sua senhora; havia três dias que seus olhos não se cerravam, que seu espírito não repousava um instante.

PLATÃO et FIORIN. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996, p. 174.

(ALENCAR, José de. *O Guarani*. 13 ed., São Paulo: Ática, 1987, p. 208).

(UFPB-2001) Após a leitura dos textos I e II, podem-se fazer as seguintes considerações:

- I. Força, coragem e cavalheirismo caracterizam tanto o super-homem, como Peri.
- II. A imagem do Herói é sempre idealizada, independentemente do estilo e da época em que foi elaborada.
- III. A idealização de Peri é característica do indianismo romântico.
- IV. O Super-Homem e Peri não podem ser comparados, pois só o primeiro possui as qualidades de um herói.

Está(ão) correta(s):

- a) apenas I e II. c) apenas I, II e III. e) todas.
- b) apenas I e III. d) apenas I e IV.

(UEPB-2002) Compare o fragmento, a seguir, extraído de "A pata da gazela" com os versos citados, em seguida:

"Virgílio, o poeta mais elegante
que tem existido, compreendeu
que Vênus ocultasse nos olhos
do filho, na selva líbica, a
beleza imortal de seus olhos,
de seu sorriso, de suas formas
sedutoras; mas não aquilo
que era sua essência divina,
sua graça olímpica. Foi pelo
andar que ela revelou-se deusa..."



"Não quero, a Vênus opulenta e bela
De luxuriantes formas, entrevê-la
Da transparente túnica através:
Quero vê-la, sem pejo, sem receios,
Os braços nus, o dorso nu, os seios
Nus... toda nua, da cabeça aos pés!

Assinale a alternativa que analisa corretamente os dois textos:

- a) Os versos românticos utilizam-se dos mesmos elementos mitológicos alencarinos para simbolizar a mulher fatal.
- b) Os versos parnasianos contrapõem-se ao texto romântico em foco no que se refere à imagem ideal de mulher.
- c) Os versos simbolistas apresentam a mesma visão de mulher mítica do texto de José de Alencar.
- d) Os versos modernistas descrevem de modo similar ao texto romântico a beleza estética da mulher.
- e) Os versos contemporâneos divergem do texto alencarino no que toca à visão espiritual da mulher.

Retomando o primeiro exemplo, a questão da UFPB-2002, "Considerando a diferença existente entre Joaquim Soares da Cunha e Quincas Berro D'água, explique o que significa dizer", percebemos que consiste apenas em uma variação daquelas perguntas que encontramos nos manuais de literatura e que se estrutura da seguinte forma: "o que o autor quis dizer com isso?". Perguntas desse tipo induzem o candidato a uma leitura impressionista e, de acordo com Leahy-Dios (2004, p. 55) são mais adequadas quando feitas em "[...] centros mediúnicos ou esotéricos". Além disso, "[...] nenhum texto é escrito para ser dissecado ou para reconstruir a intenção de seu autor, e sim para propiciar ao leitor uma experiência estética de compreensão prazerosa ou prazer compreensivo". (CAMPOS 2003, p. 16).

Em relação ao vestibular 2005 da Universidade Federal da Paraíba⁹, o Manual do Candidato explicita os objetivos gerais da prova de Literatura:

⁹ Para a prova da 3ª série do vestibular 2005, a UFPB indicou para leitura integral as seguintes obras literárias: *Moleque Ricardo* de José Lins do Rego, *Oito contos de amor* de Lygia Fagundes Telles e *Para gostar de ler* – vol. 6 (poemas).

1. Distinguir a linguagem literária da não-literária. 2. Distinguir e caracterizar os principais elementos estruturais da prosa e da poesia, concebidas enquanto modalidades básicas de realização do discurso literário. 3. Reconhecer e distinguir, a partir de sua essência e estrutura, o texto lírico, o narrativo e o dramático. 4. Situar histórica e estilisticamente as obras relativas aos diferentes períodos literários no Brasil. 5. Analisar e interpretar obras de autores representativos da literatura brasileira. (p. 65)

Para tecermos alguns comentários em relação a esta prova, destacamos três questões: uma de múltipla escolha do PSS-1, 1ª série, elaborada a partir de um soneto de Gregório de Matos, e duas discursivas da prova da 3ª série.

(UFPB-2005) TEXTO II

Soneto

[Contemplando nas cousas do mundo desde o seu retiro, lhe atira com o seu *apage*, como quem a nado escapou da tormenta]

Neste mundo é mais rico, o que mais *rapa*:
Quem mais limpo se faz, tem mais *carepa*:
Com sua língua ao nobre o *vil decepa*:
O Velhaco maior sempre tem capa.

Mostra o patife da nobreza o *mapa*:
Quem tem mão de agarrar, ligeiro trepa;
Quem menos falar pode, mais *increpa*:
Quem dinheiro tiver, pode ser Papa.

A flor baixa se *inculca* por Tulipa;
Bengala hoje na mão, ontem *garlopa*:
Mais isento se mostra o que mais *chupa*.

Para a tropa do trapo *vazo a tripa*,
E mais não digo, porque a *Musa* topa.
Em *apa*, *epa*, *ipa*, *opa*, *upa*.

Em relação aos elementos satíricos, presentes no texto II, é INCORRETO afirmar:

- a) O texto é de conteúdo moralista, apesar de fazer referência às partes baixas do corpo.
- b) O verso "*Para a tropa do trapo vazo a tripa*" traduz o aspecto grotesco próprio da sátira.
- c) A repetição de fonemas idênticos no verso "*Para a tropa do trapo vazo a tripa*" traduz os ruídos intestinais.
- d) O verso "*Em apa, epa, ipa, opa, upa*" substitui palavras obscenas não permitidas pela Musa.
- e) A referência às partes baixas do corpo fere os princípios da sátira por utilizar um vocabulário vulgar.

Para responder a essa questão, o aluno precisaria, pelo menos, mobilizar conhecimentos relacionados à sátira, à Musa, ter noções de estilística, etc., portanto, trata-se de uma questão que se diferencia das questões anteriormente analisadas, pois não restringe o texto literário à decodificação, nem a classificação e conceitos.

Quanto às duas questões discursivas da prova de 2005 da UFPB, uma delas foi elaborada tomando por base um fragmento do romance *Moleque Ricardo* de José Lins do Rego, denominado na prova de “Texto I”, e cujo enunciado foi elaborado de forma que possibilita ao aluno articular conhecimentos relacionados a um aspecto importante utilizado pelo autor no processo de construção do texto, isto é, a animalização do ser humano.

No texto I, o narrador apresenta uma descrição do mangue, caracterizando uma relação de intimidade entre homens e bichos, em que se observa a animalização do ser humano.

a) **Explique**, com suas palavras, no máximo em cinco linhas, o processo de animalização e a importância do uso desse processo no texto.

A outra questão discursiva da prova de 2005 da UFPB foi elaborada a partir do poema “Rua dos cataventos II” de Mário Quintana e requeria a identificação dos “aspectos formais que se afastam da liberdade estética defendida pelos poetas modernistas e consolidada a partir de 1930” e a transcrição de “dois versos que apresentem a possibilidade de associação entre rua/criança e eu lírico/adulto protetor”. Trata-se, portanto, de uma questão que se coaduna com uma das diretrizes do programa da referida universidade: “Situar histórica e estilisticamente as obras relativas aos diferentes períodos literários no Brasil”, entretanto, a exemplo dos vestibulares anteriores, também prescinde da leitura da obra literária.

Em relação ao vestibular 2005 da Universidade Estadual da Paraíba¹⁰ (UEPB), esta instituição aponta as seguintes diretrizes para a prova de literatura brasileira:

A prova de Literatura Brasileira avaliará a competência do candidato para ler, compreender, analisar, comparar, relacionar e interpretar obras literárias nacionais, considerando o contexto histórico, ideológico, psicológico e cultural e as relações inter/transtextuais entre a literatura brasileira e a literatura universal. (p. 20).

Da referida prova, destacamos duas questões: a primeira delas, sobre o romance *Capitães da areia* de Jorge Amado, assemelha-se àquelas que encontramos freqüentemente nas chamadas “fichas de leitura” que acompanham algumas obras, pois exige apenas que o candidato relacione os nomes de alguns personagens da obra elencados na coluna esquerda com as “[...] características, aventuras e desventuras relatadas na coluna direita”.

¹⁰ As obras literárias indicadas como leitura obrigatória para o vestibular dessa instituição foram: *Os melhores contos* de Machado de Assis, *São Bernardo* de Graciliano Ramos, *Capitães da areia* de Jorge Amado e *Para gostar de ler* – vol. 4 (crônicas).

(UEPB-2005) Atente para os nomes dos “Capitães da areia”, elencados na coluna esquerda e os relacione às características, aventuras e desventuras relatadas na coluna direita:

(1) João Grande (2) Pedro Bala (3) Sem-Pernas

(4) Professor (5) Pirulito

() “Era o espião do grupo, aquele que sabia se meter na casa de uma família uma semana, passando por bom menino perdido dos pais na imensidão agressiva da cidade.”

() “Gostava de saber das coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, personagens heróicos e lendários...”

() “Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade. Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. [...] ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade...”

() “Era magro e muito alto, uma cara seca, meio amarelada, os olhos encovados e fundos, a boca rasgada e pouco risonha [...] sua reza era simples e não fora sequer aprendida em catecismos.”

() “Vai curvado pelo vento como a vela de um barco, é alto, o mais alto do bando, e o mais forte também, negro da carapinha baixa e músculos retesados, embora tenha apenas 13 anos.”

Assinale a alternativa correta:

a) 5, 1, 3, 4, 2

b) 2, 1, 3, 5, 4

c) 5, 3, 1, 2, 4

d) 3, 5, 1, 4, 2

e) 1, 5, 3, 2, 4

Apesar de algumas poucas mudanças que verificamos nas questões dos vestibulares que analisamos, comparando as provas dos vestibulares mais recentes com as provas das décadas de 1980 1990, o que determinadas questões das provas de literatura ainda continuam querendo avaliar é a capacidade de o aluno reconhecer, entre as alternativas propostas, aquela que veicula as informações que, sobre tal assunto, ele recebeu através de resumos, apostilas ou aulas expositivas, os chamados “aulões” em que o professor de literatura expõe a sua própria leitura. E, ao estruturar-se em questões deste tipo, o vestibular acaba determinando o modelo de ensino no nível médio.

A outra questão da prova da UEPB-2005 refere-se ao romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos e consiste numa questão de múltipla escolha em que se pede para o aluno assinalar a alternativa incorreta. As alternativas são as seguintes:

a) A única personagem, na narrativa, que atua no tempo presente é Paulo Honório. Madalena, Casimiro Lopes, Maria das Dores, mestre Caetano e seu Ribeiro só existem nas memórias do narrador.

b) Os fluxos de consciência e os monólogos interiores predominam no romance com depurada emoção, mas sem verbalismos.

c) A prepotência e o autoritarismo extremados do eu narrador se evidenciam em um enredo conciso.

d) A natureza funciona como motivo externo das lembranças do narrador, que vivencia uma explícita confusão psicológica entre saudade, raiva, angústia e remorso.

e) A matéria que escapa a Paulo Honório para escrever sua história é o retrato moral de Madalena.

Trata-se de uma questão que requer a leitura da obra literária e não apenas do resumo, e que exemplifica as mudanças que estão ocorrendo nos vestibulares, mudanças estas que exigem também que se modifique a forma de abordagem do texto literário na escola, e isso não apenas visando a preparação do aluno para as provas dos vestibulares, mas visando também a ampliação de seus horizontes de expectativa.

No vestibular 2004 da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, encontramos uma questão discursiva elaborada com base em um fragmento do conto *Piabinha* de Luiz Vilela, o qual transcrevemos:

Andou até a margem, onde um outro menino, um pretinho, pouco maior, estava agachado e curvado com a mão dentro da água, numa atitude de expectativa. Ficou em silêncio, olhando-o. O pretinho então se virou:

-Tá difícil... falou com uma cara de desânimo.

-Deixa pra outro dia - falou o barrigudinho.

-Pra outro dia? Pra quê?

-Nada – o barrigudinho sacudiu os ombros.

-O pretinho ficou olhando-o, os olhos apertados por causa do sol.

-Oê tá com medo ?

-Eu não.

-Eu tou vendo.

-Tá vendo o quê?

-Que oê tá com medo.

-Ah – o barrigunho fez beijo – eu vou embora, hem.

-Então vai, bobo. Mas eu não pego a piaba.

O barrigudinho ficou de cara emburrada, olhando para o chão.

-Oê não pegou ainda – falou.

-Porque tá difícil, experimenta oê.

-Eu não dou conta.

-Então não fala, uai.

Os dois ficaram calados.

O barrigudinho olhou para as águas que, mais longe, passavam quietas e pesadas; sentiu um arrepio.

-Oê vai embora ou vai ficar?- perguntou o pretinho, pondo-se de pé na água.

-Vou – disse o barrigudinho, sem tirar os olhos de longe, como se estivesse hipnotizado.

-Vai o quê?

-Ficar - e olhou para o outro: – ê, mas oê tá chato hoje, hem.

-Oê que tá com medo.

-Eu tô mesmo – confessou, de olhos no chão, e ficou mexendo no calção, que era tão encardido quanto ele.

O pretinho veio amigo e paternal – era uma espécie de protetor do outro.

-Por que oê tá com medo?

-Porque eu tou.

-Medo de não dar certo?

-É.

-Não deu comigo?

-Mas pode não dar comigo.

-Por quê? – o pretinho perguntou, e concluiu ele próprio: - porque oê é pequeno?

-É. – concordou o outro, que não tinha nenhuma explicação.

O pretinho ficou calado.

- Quer dizer que oê não quer aprender a nadar – apelou, usando uma tática que sempre dava certo.

(Luiz Vilela. *Para gostar de ler*, vol.8. São Paulo:Ática, p.24-5.)

(UFCG-2004) Atento ao desenrolar do enredo do conto, do qual foi extraído este fragmento, responda: a) Que atitude tomará o barrigudinho e que consequência lhe causará? b) Que sentido você atribui ao fato de as personagens não terem nomes?

Para responder a pergunta formulada no item a, o candidato não precisaria ter lido o conto na íntegra, pois trata-se de uma informação que pode ser encontrada nos resumos que geralmente são feitos pelos professores de Ensino Médio e de cursinhos, visto que os referidos resumos procuram destacar “o que” acontece com os personagens, não havendo preocupação com a forma, o estilo, o trabalho estético com a linguagem, ou seja, o “como”. Já a pergunta do item b se diferencia da anterior, pois exige do candidato a atribuição de sentidos ao texto.

Quanto ao vestibular 2005 da UFCG¹¹, de acordo com o manual do candidato, a indicação do programa para a prova de literatura desta instituição é norteadas por duas perspectivas: [...] centrar o estudo de literatura nas obras literárias e, a partir daí, estudar elementos teóricos e histórico-culturais que iluminem a interpretação dos textos. [...] estudar o texto em sua integridade, evitando o fragmentarismo dos livros didáticos e das apostilas. (p. 78).

Tomando como exemplos duas questões da prova do referido ano desta instituição, procuramos verificar a relação entre o programa indicado e a prova realizada, e podemos perceber que as duas questões selecionadas se coadunam com as orientações que encontramos no manual do candidato, visto que ambas exploram os “elementos teóricos e histórico-culturais”, as particularidades do texto literário e a construção de personagens.

(UFCG-2005) Com relação à importância do espaço, em *Clara dos Anjos*, considere como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações abaixo.

() As descrições tornam-se cansativas e sem função estética no contexto da obra.

() As descrições de partes do subúrbio tornam-se instrumento de denúncia das condições de vida dos mais pobres.

() Embora a descrição seja de espaços urbanos do início do século XX, permanece atual, tendo em vista a permanência de muitas das mesmas situações apresentadas.

() O narrador, ao chamar a atenção para alguns espaços, esquece de aproximá-los da realidade das personagens.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

a) F, V, V, F. b) V, F, F, V. c) F, V, V, V. d) V, F, V, F. e) V, F, V, V.

¹¹ Para a prova da 2ª etapa do vestibular 2005, a UFCG indicou como leituras prioritárias as seguintes obras literárias: *Clara dos Anjos* de Lima Barreto, *A Rosa do Povo* de Carlos Drummond de Andrade, *São Bernardo* de Graciliano Ramos, *A Via Crucis do Corpo* de Clarice Lispector e os contos *A Hora e a Vez de Augusto Matraga* e *A Menina de Lá* de Guimarães Rosa.

(UFCG-2005) Com relação às personagens femininas do romance *Clara dos Anjos*, é INCORRETO afirmar que

- a) Engrácia, mãe de Clara, era uma mulher frágil, passiva, incapaz de tomar iniciativa em qualquer emergência.
- b) diferentemente da mãe, Clara é uma jovem perspicaz, atenta, sobretudo, aos ardis dos jovens que dela se aproximam.
- c) Clara é descrita pelo narrador como uma jovem sonhadora e ingênua, que precisava de mãos fortes que a modelassem e fixassem.
- d) Dona Margarida é a única personagem feminina forte, atuante em todas as situações, um contraponto às demais personagens femininas do livro.
- e) Clara, ao retornar humilhada da casa de Cassi, começa a tomar consciência de sua situação de classe e de raça.

Após a análise das questões, podemos perceber que os exames vestibulares não procuram contemplar a experiência estética de leitura do texto literário, mas já estão começando a inserir questões através das quais é possível avaliar a habilidade do candidato em ler e compreender o texto literário, reconhecendo as particularidades desse tipo de texto, sem a necessidade de recorrer a elementos mais específicos como datas, autores e escolas literárias. Isto significa que já é perceptível nos vestibulares mais recentes, a preocupação das instituições responsáveis pela elaboração das provas em considerar a idéia básica de que o texto literário além de ser construído de uma forma muito peculiar, que ultrapassa as elaborações e significações lingüísticas comuns, tem o potencial de produzir no leitor uma sensação de estranhamento, convocando-o a deslocar-se de sua percepção cotidiana e automatizada.

CAPÍTULO 3: A MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DOS INFORMANTES

Para coletar os dados e a partir deles analisar como ocorre o ensino de Literatura no nível médio na escola campo de pesquisa – uma unidade da rede pública estadual de ensino do município de Patos-PB – utilizamos como instrumentos o questionário e a entrevista semi-estruturada, assim como a observação direta das aulas de literatura em três (03) turmas de 3ª série do ensino médio, sendo uma turma em cada turno: manhã, tarde e noite.

Através dos instrumentos questionário e entrevista, pudemos coletar informações significativas sobre a prática de ensino de literatura no nível médio de ensino e sobre as metodologias utilizadas pelas professoras da escola campo de pesquisa, possibilitando, dessa forma, a reflexão e a análise.

Quanto às observações, estas não foram realizadas de forma mecânica, mas inseridas num processo de interação e de atribuição de sentido, tanto no recorte de disposição dos fatos observados, quanto na leitura e análise dos mesmos, fundamentadas nos aspectos teóricos que tratam desses fatos.

Os sujeitos colaboradores da investigação foram 03 (três) professoras de literatura¹² e dez (10) alunos de cada turma. Assim, a amostra de investigação é composta de três (03) professoras e trinta (30) alunos, totalizando trinta e três (33) participantes. Os alunos, enquanto “atores principais” na construção da realidade e os professores, enquanto “coadjuvantes” do processo.

Os dados que ora apresentamos, foram coletados no período de dois meses – outubro e novembro de 2004 – quando entrevistamos as três professoras e observamos as aulas de literatura com o objetivo de verificar se há uma sintonia entre o que consta nos programas de literatura dos vestibulares das três universidades públicas da Paraíba e o que é abordado em sala de aula.

3.1 O dizer das professoras informantes

Através da entrevista com as professoras, fomos informadas de que a escola adota livro didático no ensino médio, livro este que é fornecido pela escola e que aos alunos não é permitido levar para casa, pois é utilizado por eles nas três séries deste nível de ensino, sendo que não há uma quantidade suficiente para todos. Quanto à

¹² As professoras serão identificadas através das letras A (manhã), B (tarde) e C (noite).

metodologia utilizada pelas professoras, ela se restringe à utilização do quadro negro onde são escritos fragmentos de textos literários para que os alunos possam copiar no caderno, visto que, apesar de a escola dispor de um mimeógrafo, não dispõe de papel suficiente para a elaboração de apostilas. São muitas as queixas das professoras em relação à falta de recursos da escola, que não dispõe de um espaço físico para o funcionamento de uma biblioteca, apesar de contar com um acervo de obras literárias que ficam guardadas numa sala denominada por elas de “polivalente” (sala de leitura, planejamento, vídeo e reuniões).

Em relação ao perfil das professoras informantes, as três são licenciadas em Letras, sendo que a professora A cursou também especialização em Língua, lingüística e literatura e está no exercício da profissão há dez anos, enquanto que as outras duas professoras já exercem a profissão há 15 anos (professora B) e 12 anos (professora C), ainda não fizeram nenhum curso a nível de pós-graduação, mas afirmaram que esse é um dos objetivos para o próximo ano.

Durante as aulas que observamos da professora A (turno manhã), esta trabalhou uma versão bastante simplificada do romance *A escrava Isaura*¹³ de Bernardo Guimarães, informando-nos que conseguiu alguns exemplares do referido romance com uma amiga que trabalha no programa de “Alfabetização Solidária” e, assim, pôde cedê-los aos alunos como empréstimo para leitura e preparação de um seminário que foi apresentado em grupo.

Consultando os manuais das três universidades, constatamos que o romance *A escrava Isaura* não consta nas listas de obras indicadas para o vestibular. Trata-se de uma obra romântica, e na lista da UFCG para o vestibular 2005, *Lucíola* de José de Alencar é a obra indicada para o estudo da ficção romântica.

Na aula em que os alunos apresentaram o seminário sobre o romance lido, verificamos que eles não conseguiram apreender alguns sentidos do texto, pois ficaram restritos apenas a fazer o resumo da obra, sem apresentar nenhum posicionamento, sem a compreensão dos processos de significação; e, embora tenham citado a estética romântica como o período em que a obra foi produzida, não conseguiram relacioná-la ao Romantismo.

¹³ Trata-se de uma publicação da editora L&PM, Coleção “É só o começo” que apresenta uma nota editorial, a qual transcrevemos: “Esta edição foi baseada na versão integral do texto de Bernardo Guimarães. O texto original foi reduzido em tamanho e a linguagem foi adaptada para um público específico, o de neoleitores, segundo critérios lingüísticos (redução do repertório vocabular, supressão ou mudança de pronomes, desdobramento de orações, preenchimento de sujeitos, etc.) e literários (abertura de capítulos, desdobramento de parágrafos, reordenação de informações no tempo e no espaço, ênfase na caracterização de personagens, etc.) que visam oferecer uma narrativa fluente, acessível e de qualidade.

Nas aulas das professoras B (turno tarde) e C (turno noite), a obra trabalhada foi *Triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto, que também não consta em nenhuma lista de obras indicadas para o vestibular das três universidades públicas da Paraíba, tendo sido selecionada para estudo apenas pelo fato de a escola dispor de exemplares suficientes para empréstimo a todos os alunos da turma. No manual do candidato da UFCG, encontra-se como indicação para o estudo da ficção pré-modernista a leitura de outra obra de Lima Barreto, o romance *Clara dos Anjos*.

Para o estudo do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, as professoras B e C distribuíram um questionário intitulado “Análise literária da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, cujas perguntas transcrevemos:

1. Título da obra; 2. Autor da obra; 3. Ano em que foi publicado o romance; 4. Gênero da obra; 5. Escola a que pertence a obra; 6. Resumo da obra; 7. Em que pessoa o romance é narrado? 8. Que tipo de narrador encontramos no romance? 9. Como é o tempo da narrativa (cronológico ou psicológico)? 10. Estilo da obra; 11. Em que lugar e época acontecem os fatos do romance? 12. Dados biográficos do autor; 13. Apresentação dos personagens; 14. Apreciação da obra (seu ponto de vista); 15. Confronto da obra com a realidade.

Pelo exposto, parece evidente que as professoras não submetem as aulas de literatura aos programas dos vestibulares; elas até tentam incentivar a prática da leitura literária, o problema são os métodos adotados, pois analisando as perguntas que compõem o questionário percebe-se que as características pedagógicas do aprendizado de literatura na escola campo de pesquisa estão fundamentalmente desvinculadas do ato de ler.

As questões que compõem a “análise literária” limitam-se ao estudo superficial, visto que acrítico, de um passado histórico imutável, convertendo o estudo da literatura em um fenômeno dissociado dos atos da língua, dos discursos sociais, culturais, pedagógicos e políticos. Além disso, a “análise literária” proposta constitui uma atividade que prescinde da leitura da obra, pois as respostas podem ser facilmente encontradas em qualquer manual de literatura ou nos resumos que os cursinhos disponibilizam aos alunos através dos famosos “aulões” e na mídia impressa¹⁴.

A leitura literária, quando apresentada de forma historicizada, cronológica e linear não agrada aos alunos, não desperta o prazer de ler, não prepara para o vestibular, nem respeita a associação intrínseca entre ler e estudar literatura.

¹⁴ Para os concursos do vestibular 2005, o “Jornal da Paraíba” circulou acompanhado de um suplemento denominado “Reta Final”, que colocou à disposição dos vestibulandos, resumos e “análises” das obras indicadas pelas três universidades públicas da Paraíba.

Lajolo (1995) apresenta algumas considerações sobre o trabalho com a literatura em sala de aula. Por um lado, ela considera que devido à formação precária e apressada do professor, este não dispõe de autonomia. Diz a autora “[...] a influência da teoria literária na leitura escolar, por exemplo, traduz-se em inspirar roteiros ou atividades de leitura a serem executados em classe sob a batuta de um professor que, via de regra, desconhece a paternidade ilustre das atividades que desenvolve em suas aulas” (p. 117).

Por outro lado, Lajolo (1999, p. 70) apresenta outras constatações referentes à análise estritamente estrutural, dentre as quais destacamos

O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação do tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto.

Durante as aulas que observamos, percebemos que as atividades realizadas com os textos literários concebem a leitura como um processo de extração dos sentidos que já estão no texto. São, portanto, atividades que contemplam basicamente o modelo ascendente de leitura, pois se limitam à manipulação mecanicista das sentenças do texto, fundamentando-se na articulação entre os seguintes componentes: leitura e compreensão do texto, estudo do vocabulário e relação do texto com outros.

Esse tipo de atividade, além de não considerar as experiências anteriores dos alunos e os seus horizontes de expectativas, dificulta e até mesmo impede que tanto alunos quanto professores assumam a sua condição de leitores, condição esta que, segundo Chiappini (2005, p. 141) é “ativa por excelência” e consiste em “[...] liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida”.

Em relação aos desafios que se colocam para a formação de leitores literários, Soares (1999, p. 42, 47), em seu texto sobre a escolarização da literatura, considera o processo de escolarização como inevitável, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”, que propiciem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. Mais ainda, considerando a relação da leitura literária, no interior de um projeto de formação de leitores, a partir dos repertórios de leitura dos mesmos, em direção a um alargamento de horizontes, a autora defende a descoberta de uma escolarização que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Walty (1999), retomando o texto de Soares, discute essa “escolarização adequada”, acrescentando que a relação entre literatura e escola não é apenas

inevitável: “antes pode ser fecunda e estimulante”. Ela focaliza o leitor, postulando a formação não de um leitor obediente, mas de um leitor “capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia”.

Segundo Lajolo (1982, p. 38), “o que instaura a natureza literária de um texto é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura”. Um texto pode ter sido produzido como uma proposta literária e, na sua recepção, não serem consideradas as características que recuperem tal proposta. A esse respeito, Lajolo acrescenta: “parece que o milagre se dá quando, através de um texto, autor e leitor (de preferência ambos) suspendem de alguma forma a convenção da significação corrente”. À mediação – tarefa realizada, de uma forma ou de outra, pelos professores - cabe criar uma situação de leitura tal que dê condições para se instaurar a natureza literária do texto.

Dessa forma, no Ensino Médio, que tem como uma das finalidades a preparação do aluno para prosseguir seus estudos em nível superior – o que exige a aprovação no vestibular – o estudo da literatura deve estar centrado na própria obra, mas não prescindindo de sua inserção em determinado tempo e espaço, bem como do contexto sócio-cultural que isso implica, ou seja, sua dimensão histórica; pois a partir da experiência da leitura literária, o aluno pode desenvolver uma percepção crítica que lhe possibilita compreender a organização discursiva do texto, estabelecer diálogos com outros textos e autores e estabelecer também relações entre texto e contexto, numa situação de aprendizagem que além de estar de acordo com o que se espera do candidato a uma vaga na universidade, também pode ser prazerosa.

Quanto à preparação do aluno para concorrer a uma vaga na universidade através do vestibular, estamos conscientes de que o professor não precisa internalizar a impotência diante do poder que se manifesta através dos programas dos vestibulares, que impõem as obras que devem ser lidas e estudadas. Por outro lado, como os exames vestibulares mais recentes têm – ainda que de forma incipiente – se voltado mais para a experiência de leitura literária do que das informações contextuais ou culturais, os dados coletados no decorrer da pesquisa mostram que, apesar da preocupação das professoras em incentivar a leitura, a forma de abordagem dos textos literários na escola campo de pesquisa está inteiramente desvinculada dos programas oficiais das três universidades públicas da Paraíba.

3.2 O dizer dos alunos informantes

Para traçarmos o perfil dos trinta alunos sujeitos da pesquisa e verificarmos como estes se relacionam com a leitura em geral e com a leitura do texto literário na escola, utilizamos como instrumento um questionário composto por dezenove questões, distribuídas da seguinte forma: cinco questões sobre o perfil dos alunos; três questões relacionadas às suas preferências de leitura; três voltadas para os aspectos da leitura na escola; cinco sobre as aulas de literatura e três questões através das quais disponibilizamos espaço para que os alunos pudessem sugerir metodologias que eles consideram facilitadoras da aprendizagem.

Considerando a natureza diversificada das perguntas que compõem o questionário, optamos por apresentar alguns dados em forma de tabela e outros dados em forma de descrição. Em relação as três primeiras perguntas sobre o perfil dos alunos, obtivemos os seguintes dados: dos trinta alunos que responderam ao questionário, 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino, e a idade dos mesmos varia entre 16 e 21 anos, conforme tabelas a seguir:

Tabela 1: Sexo

	Quantitativo	Porcentagem
Masculino	15	50%
Feminino	15	50%
Total	30	100%

Tabela 2: Idade

	Quantitativo	Porcentagem
16 anos	09	30%
17 anos	15	50%

1 8 anos	03	10%
2 0 anos	02	≈7%
2 1 anos	01	≈3%
T total	30	100%

3ª pergunta: Você gosta de ler? () Sim () Não () Um pouco

Dos trinta alunos, dezesseis responderam afirmativamente e catorze responderam que gostam de ler “um pouco”.

Tabela 3: Você gosta de ler?

	Quantitativo	Porcentagem
Sim	16	≈53%
Não	-	-
Um pouco	14	≈47%
Total	30	100%

4ª pergunta: Na sua casa seus pais lêem?

- () Revistas gerais () Revistas especializadas
 () Jornais () Livros (romances, contos, etc.)
 () Livros especializados () Não lêem

Nove alunos responderam que os pais não lêem. Dentre os vinte e um alunos cujos pais lêem, a preferência recaiu sobre a leitura de jornais em primeiro lugar, revistas gerais em segundo lugar, livros em terceiro, enquanto a preferência por livros e revistas especializadas apresentou um empate.

5ª pergunta: O que pretende fazer ao concluir o Ensino Médio?

Dos trinta alunos, nove responderam que pretendem ingressar na universidade e seis alunos responderam que pretendem cursar uma faculdade e trabalhar. Esses alunos

ainda não se decidiram, portanto, não especificaram o curso, são alunos que se consideram despreparados para concorrer a uma vaga na universidade pública, e por isso não se inscreveram em nenhum concurso vestibular, preferindo adiar a tentativa de ingresso na universidade. Quatro alunos responderam que não sabem o que pretendem fazer quando concluírem o ensino médio, pois não têm nada planejado; três alunos pretendem trabalhar após a conclusão do ensino médio; duas alunas desejam cursar Licenciatura Plena em Letras, uma delas acrescentou “se conseguir”, uma aluna pretende ingressar na aeronáutica, um aluno objetiva entrar para o serviço militar, uma aluna pretende cursar o Técnico em Enfermagem, uma pretende cursar Fisioterapia, um aluno planeja cursar Arquitetura e outro Informática.

Quanto as três perguntas que compõem o bloco referente à leitura no cotidiano, a primeira delas pedia para os alunos indicarem o tipo de leitura que preferem. A preferência recaiu sobre a leitura de revistas em primeiro lugar, romances e jornais em segundo, poemas e contos em terceiro e quarto lugares respectivamente, e histórias em quadrinhos em quinto lugar. Como preferência de leitura, dois alunos destacaram a leitura de “textos bíblicos, bruxarias, fantasias e peças”.

Em relação à segunda pergunta deste bloco – Cite o título de um ou mais livros de que tenha gostado – os alunos apresentaram as seguintes indicações:

Tabela 4: Livros que os alunos mais gostaram

Título	Autor	Nº de indicações
<i>O cortiço</i>	Aluísio Azevedo	07
<i>A corrente da vida</i>	Walcyr Carrasco	06
<i>Harry Potter</i>	J.K. Rowling	04
<i>Lucíola</i>	José de Alencar	03
<i>Brida</i>	Paulo Coelho	02
<i>Iracema</i>	José de Alencar	02
<i>O diário de um mago</i>	Paulo Coelho	02
<i>A rosa do povo</i>	C. Drummond de Andrade	01
<i>Onze minutos</i>	Paulo Coelho	01
<i>Como lidar com pessoas difíceis</i>	Cristian Godefroy	01
<i>A cadeira vazia</i>	Jeffery Deaver	01
<i>O fantasma da ópera</i>	Gaston Leroux	01
<i>O guia do mochileiro das galáxias</i>	Douglas Adams	01
<i>A última chance</i>	Diana Palmer	01
<i>A bagaceira</i>	José Américo de Almeida	01

<i>O gato malhado e a andorinha sinhá</i>	Jorge Amado	01
<i>O guarani</i>	José de Alencar	01
<i>A cartomante</i>	Machado de Assis	01
<i>O mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarden	01

Um aluno respondeu que “nunca leu um livro todo” e outro aluno não lembrou o título do livro que mais apreciou. Sobre as razões pelas quais os alunos gostaram dos livros, a incidência maior recaiu sobre o fator identificação, ou seja, os alunos se reconheceram nas obras, identificando-se com alguma personagem ou com os poemas. Em segundo lugar, foram os aspectos realistas de algumas obras. Além desses aspectos, os alunos também apontaram a abordagem de temas da história do Brasil (referindo-se ao romance *Iracema*), o suspense (no conto *A cartomante*), a pureza do amor entre os personagens (gato Malhado e andorinha Sinhá), e uma aluna que conseguiu vislumbrar no romance *O cortiço* “uma história que se torna divertida”.

Dentre as perguntas que compõem o terceiro bloco, a primeira delas foi: Que obras você leu por indicação da professora? Os resultados foram:

Tabela 3: Livros lidos por indicação da professora

Título	Autor	Nº indicações
<i>O cortiço</i>	Aluísio Azevedo	12
<i>Lucíola</i>	José de Alencar	04
<i>A corrente da vida</i>	Walcyr Carrasco	03
<i>Açúcar Amargo</i>	Luiz Puntel	02
<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	02
<i>A moreninha</i>	J. Manuel de Macedo	02
<i>Os miseráveis</i>	Victor Hugo	01
<i>Os sertões</i>	Euclides da Cunha	01
<i>Poemas</i>	Cecília Meireles	01
<i>O Pagador de promessas</i>	Dias Gomes	01
<i>Canaã</i>	Graça Aranha	01
<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis	01
<i>São Bernardo</i>	Graciliano Ramos	01
<i>Marília de Dirceu</i>	Tomás A. Gonzaga	01
<i>Contos</i>	Machado de Assis	01
<i>O Noviço</i>	Martins Pena	01
<i>A rosa do povo</i>	C. Drummond de Andrade	01

<i>Para gostar de ler – vol. 4-crônicas</i>	Rubem Braga e outros	01
<i>Os Noturnos</i>	Flávia Muniz	01

2ª pergunta: Para entender melhor uma obra, você acha importante ter informações sobre a vida do autor? Por quê?

Dezenove alunos consideram importante ter informações sobre a vida do autor, sete alunos responderam “depende”, enquanto quatro não consideram importante.

A última pergunta deste bloco – Quando lê uma obra o que você acha mais importante? Os alunos apontaram os seguintes aspectos: em primeiro lugar “a ligação com a realidade” e o “desfecho”, além de apontarem também “o sentido”, o “tema atual da realidade”, a “lição que transmite e que pode ser aplicada à própria vida”, “a capacidade que a obra tem de me levar para dentro de seu universo e as emoções que me causa”, “o caráter lingüístico, poético”.

Das cinco perguntas que compõem o bloco sobre a aula de literatura, a primeira foi: Você tem dificuldades nas aulas de literatura? () Sim () Não. Dezesesseis alunos responderam que não têm dificuldades, e catorze responderam afirmativamente. Para complementar essa pergunta, pedimos aos alunos que explicitassem as dificuldades. De acordo com um aluno, suas necessidades são decorrentes do fato de que ele não gosta muito de ler, os outros alunos associam suas dificuldades a outras deficiências tais como: concentração, interpretação, memorização de nomes e dados biográficos dos autores. Alguns alunos apontaram a falta de materiais, a quantidade de aula de literatura que consideram insuficiente e a falta de interesse pela disciplina.

À pergunta “Quais são os conteúdos mais freqüentes nas aulas de literatura?” os alunos responderam em primeiro lugar a história da literatura que compreende o estudo das escolas literárias e dos autores, a vida e obra dos autores em segundo lugar, a interpretação de texto em terceiro, e por último a teoria literária.

Em relação à leitura de poemas nas aulas de literatura, dezenove alunos responderam que têm oportunidade de ler poemas, enquanto onze alunos responderam negativamente.

Sobre o que os alunos não gostam nas aulas de literatura, a grande maioria respondeu que não gosta de interpretação de texto e de teoria literária; outros alunos apontaram a ênfase no aspecto gramatical dos textos, a história da literatura, a falta de oportunidade para participar das aulas pelo fato de só o professor falar e a superficialidade na abordagem de algumas obras, ou seja, não há aprofundamento no assunto.

Em relação as três perguntas que compõem o último bloco, a primeira foi sobre a metodologia que, na concepção dos alunos, dificulta a aprendizagem. As respostas de maior incidência foram: o estudo apenas de fragmentos, a leitura de obras sem nenhum debate ou discussão sobre o tema das mesmas, as aulas expositivas em que apenas o professor fala sem conceder espaço para que o aluno exponha seu ponto de vista e o uso constante de apostilas no lugar de livros.

Quanto à metodologia que os alunos consideram como facilitadora da aprendizagem estão: o debate, a comparação entre o conteúdo das obras e a realidade, a utilização de recursos audiovisuais, a leitura das obras, a dramatização e as “interpretações mais descontraídas”.

Na opinião dos alunos o que deveria ser feito para tornar as aulas de literatura mais interessantes seria: utilização de recursos audiovisuais, dramatizações de obras, leitura integral das obras, leitura de obras contemporâneas, maior espaço para a participação dos alunos na seleção e interpretação das obras e um maior espaço na sala de aula para a leitura de poesias.

3.3 *São Bernardo* nos manuais de literatura

Nesta parte do trabalho, apresentamos uma descrição das atividades propostas por cinco manuais de literatura em relação ao romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos, com o objetivo de verificar a visão teórica de ensino que subjaz a esses exemplares, ou seja, se com as atividades os autores procuram contemplar a dimensão estética da obra literária ou se contemplam apenas a dimensão historiográfica. A opção pelo referido romance ocorreu pelos seguintes motivos: primeiramente, trata-se de uma obra que é freqüentemente indicada pelas universidades brasileiras como leitura obrigatória¹⁵ para o vestibular; e no caso das três universidades da Paraíba – UFCG, UFPB e UEPB, para os vestibulares de 2005, 2006 e 2007, o romance *São Bernardo* aparece cinco vezes nas listas de indicação de leitura, conforme tabela abaixo:

¹⁵ De acordo com pesquisa realizada por Claudete Amália Segalin de Andrade, cujos resultados encontram-se no livro *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*, para os exames vestibulares do ano de 1999, por exemplo, o romance *São Bernardo* consta na lista de seis IES brasileiras: PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); UFPel (Universidade Federal de Pelotas); UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba); Unisantos (Universidade Católica de Santos); Universidade para o desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.

	2005	2006	2007
São Bernardo	UFCG	UFCG	UFPB
	UEPB	UFPB	

Em segundo lugar, dentre os trinta alunos que responderam ao questionário, a maior incidência de respostas quanto ao que consideram mais importante quando lêem um livro foi o aspecto realista, conforme o dizer dos mesmos:

“O assunto a que se refere, principalmente coisas reais”

“A abordagem de um tema atual da realidade”

“O que ele passa para a gente de bom, que podemos ver e comprovar em nosso cotidiano.”

Os manuais de literatura que compõem o *corpus* desta descrição foram selecionados pelo fato de serem os manuais mais adotados nas escolas da cidade de Patos, tanto as que integram a rede particular quanto a rede pública de ensino. São eles:

1. AMARAL, Emília et al. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo: FTD, 2000.
2. MAIA, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2000.
3. NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.
4. LEME, Odilon Soares. *Linguagem, literatura, redação*. São Paulo: Ática, 2003.
5. CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.

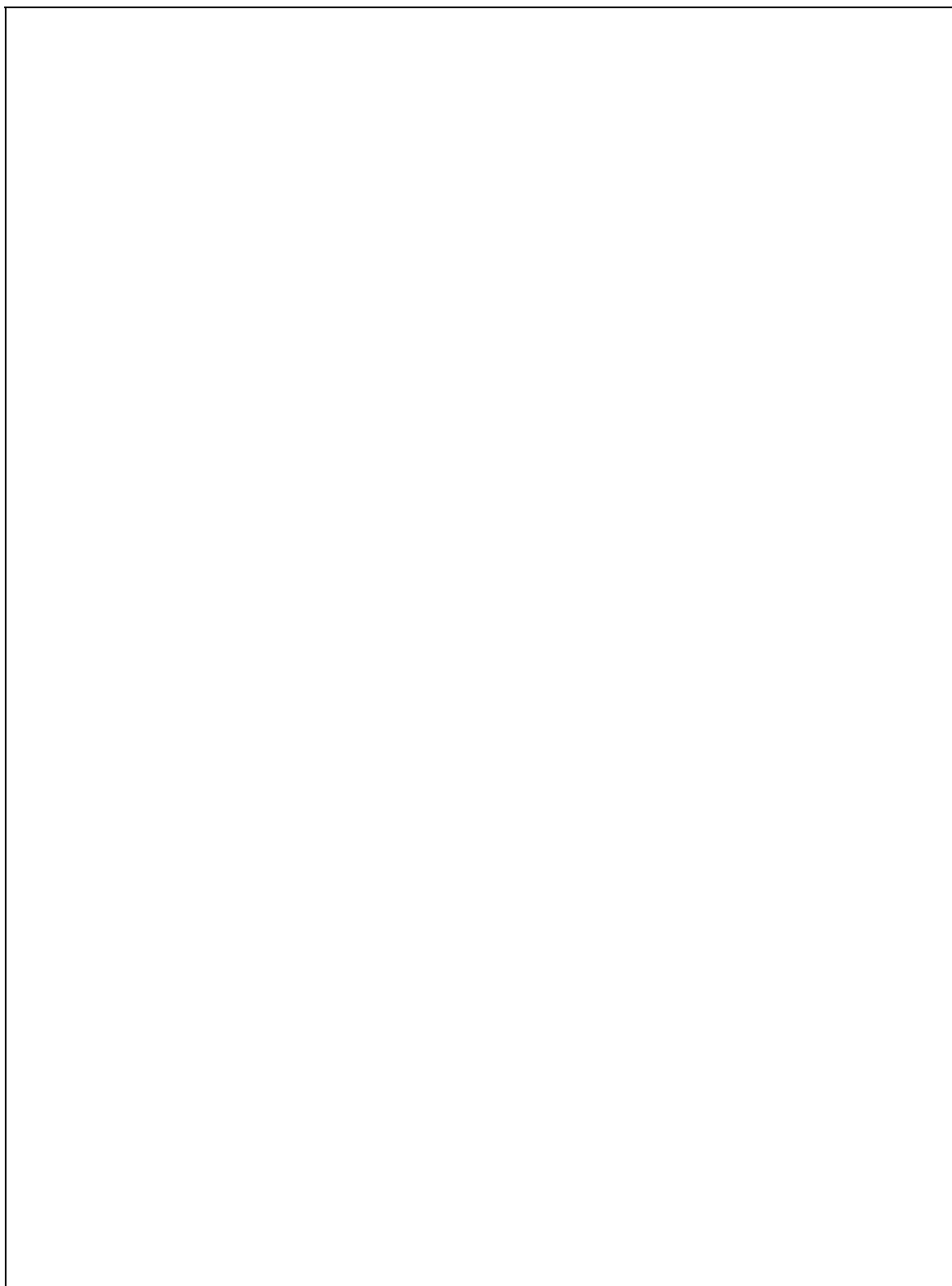
No manual intitulado *Português: novas palavras: literatura, gramática e redação*, os autores, através de uma nota inicial destinada aos alunos explicitam a proposta do manual:

Começamos por um roteiro para o estudo da literatura portuguesa e brasileira a partir de exercícios de compreensão e interpretação que permitirão a você identificar a natureza, as especificidades e os traços essenciais dos diversos estilos literários que se sucederam desde o século XII, em Portugal, e desde o XVI, no Brasil. Interessa examinar os textos mais importantes e emblemáticos de cada período, no contexto histórico em que surgiram, e verificar como vêm sendo lidos desde então, para perceber o diálogo que cada uma dessas manifestações da linguagem estabelece com a atualidade.

Examinando os capítulos que compõem o referido manual, não encontramos a concretização do que os autores colocam na nota inicial, pois os textos literários não são

examinados, procurando-se “[...] verificar como vêm sendo lidos [...]” assim como não há atividades voltadas para levar o aluno a “[...] perceber o diálogo que cada uma dessas manifestações da linguagem estabelece com a atualidade”. O que encontramos no manual, com bastante frequência, são os resumos dos textos considerados pelos autores como “[...] mais importantes e emblemáticos de cada período”.

Quanto ao romance *São Bernardo*, o manual veicula um fragmento da obra em que Paulo Honório, o narrador-personagem faz um balanço de sua vida, assumindo a culpa pelo suicídio da esposa Madalena, reconhecendo que é incapaz de mudar seu comportamento e reconhecendo também a inutilidade da narrativa dos fatos de sua vida. Este fragmento abre o capítulo XXVI denominado “A segunda geração modernista brasileira: prosa”, sendo seguido por uma espécie de nota dos autores explicando que o trecho corresponde ao início do capítulo 17 da obra *São Bernardo* de Graciliano Ramos “[...] o mais representativo escritor da prosa neo-realista da geração de 30 [...]” (p. 281). Nessa mesma nota, os autores orientam o aluno para responder às questões propostas: “leia e releia” o fragmento e a síntese do enredo do romance, síntese esta que é veiculada na página seguinte antecedendo as questões.



Lá fora os sapos arengavam, o vento gemia, as árvores do pomar tornavam-se massas negras.

— Casimiro!

Casimiro Lopes estava no jardim, acororado ao pé da janela, vigiando.

— Casimiro!

A figura de Casimiro Lopes aparece à janela, os sapos gritam, o vento sacode as árvores, apenas visíveis na treva. Maria das Dores entra e vai abrir o comutador. Detenho-a: não quero luz.

O tique-taque do relógio diminui, os grilos começam a cantar. E Madalena surge no lado de lá da mesa. Digo baixinho:

— Madalena!

A voz dela me chega aos ouvidos. Não, não é aos ouvidos. Também já não a vejo com os olhos.

Estou encostado à mesa, as mãos cruzadas. Os objetos fundiram-se, e não enxergo sequer a toalha branca.

— Madalena...

A voz de Madalena continua a acariciar-me. Que diz ela? Pede-me naturalmente que mande algum dinheiro a mestre Caetano. Isto me irrita, mas a irritação é diferente das outras, é uma irritação antiga, que me deixa inteiramente calmo. Loucura estar uma pessoa ao mesmo tempo zangada e tranqüila. Mas estou assim. Irritado contra quem? Contra mestre Caetano. Não obstante ele ter morrido, acho bom que vá trabalhar. Mandrião!

A toalha reaparece, mas não sei se é esta toalha sobre que tenho as mãos cruzadas ou a que estava aqui há cinco anos.

Rumor do vento, dos sapos, dos grilos. A porta do escritório abre-se de manso, os passos de seu Ribeiro afastam-se. Uma coruja pia na torre da igreja. Terá realmente piado a coruja? Será a mesma que piava há dois anos? Talvez seja até o mesmo pio daquele tempo.

Agora seu Ribeiro está conversando com d. Glória no salão. Esqueço que eles me deixaram e que esta casa está quase deserta.

— Casimiro!

Penso que chamei Casimiro Lopes. A cabeça dele, com o chapéu de couro de sertanejo, assoma de quando em quando à janela, mas ignoro se a visão que me dá é atual ou remota.

Agitam-se em mim sentimentos inconciliáveis: encolerizo-me e entorneço-me; bato na mesa e tenho vontade de chorar.

São Bernardo. Rio de Janeiro, Record, 1983.

arengar — discursar;
mandrião — preguiçoso, vadio;
assomar — aparecer.

O texto apresentado corresponde ao início do capítulo 17 do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, o mais representativo escritor da prosa neo-realista da geração de 30, que passaremos a estudar. Para responder às questões propostas, leia e releia este texto e também a síntese do enredo de *São Bernardo*.

A atividade proposta pelos autores do manual para a leitura e interpretação do fragmento compõe-se de seis questões:

ATIVIDADES

1. Nessa passagem de *São Bernardo*, o narrador-personagem, Paulo Honório, sente-se bloqueado para continuar sua história e, ao mesmo tempo, não consegue parar de escrever. Na sua opinião:
 - a. Por que não consegue prosseguir?
 - b. Por que não consegue parar?
2. Que frase do texto sintetiza o sentimento de culpa de Paulo Honório?
3. De acordo com o texto e com o resumo da obra:
 - a. Do que Paulo Honório sente-se culpado?
 - b. Que características de Paulo Honório apontam sua culpabilidade, tendo em vista as diferenças entre ele e Madalena? Cite uma passagem do texto que exemplifique sua resposta.
 - c. No trecho onde se encontra a referência a mestre Caetano, há fragmentos que indicam a confusão mental do narrador-personagem, perdido entre o passado e o presente, entre reafirmar o seu autoritarismo e reconhecer-lhe a estupidez. Identifique esses fragmentos.
4. Ao longo do texto, qual a função das menções à noite, ao barulho dos sapos, ao vento sacudindo as árvores e ao pio da coruja, enfim, aos elementos da natureza, tendo em vista o caráter de rememoração da narrativa de Paulo Honório?
5. Identifique no texto lido:
 - a. Duas personagens que ainda se encontram no presente de Paulo Honório.
 - b. Três personagens que só existem no passado e nas lembranças de Paulo Honório.
 - c. A personagem que atravessa ambos os tempos. Caracterize o seu estado de espírito e cite dois momentos do texto em que fica mais explícita a confusão que estabelece entre o presente e o passado.
6. Transcreva duas passagens metalingüísticas do texto.

Conforme podemos perceber, são questões pouco desafiadoras, que o aluno pode perfeitamente responder com base apenas na leitura superficial do fragmento, além disso, os enunciados passam a noção de leitura como mera constatação, visto que, atribui ao leitor a tarefa de constatar informações contidas no texto, restringindo o processo inferencial e a capacidade de o aluno preencher os vazios do texto a partir de suas próprias experiências prévias de leitura.

Em relação ao item “a” da primeira pergunta, apesar de solicitar a opinião do leitor, este pode perfeitamente respondê-la a partir das informações que são explicitadas pelo próprio narrador-personagem logo no início do fragmento, pois Paulo Honório diz: “[...] se me escapa o retrato moral de minha mulher, para que serve esta narrativa?”. A

segunda pergunta é o maior exemplo de que para os autores do referido manual, a leitura da obra literária consiste apenas em identificar informações no texto e transcrevê-las de forma mecânica, visto que para responder a essa pergunta, o aluno precisa apenas transcrever o que está bastante explícito: “A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste”.

Já em relação ao item “b” da primeira pergunta, podemos perceber que para respondê-la, o aluno precisa fazer inferências, precisa “preencher os espaços vazios”, interagindo com a obra, pois em nenhum momento o narrador-personagem deixa claro os motivos que lhe impedem de parar a narrativa, apenas afirma que é forçado a escrever.

Podemos perceber também que a atividade proposta pode ser dividida em dois blocos, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, pois com as três primeiras perguntas pretende-se enfatizar o estado de confusão mental em que Paulo Honório se encontra, enquanto que as perguntas 4 e 5 voltam-se para a abordagem do tempo da narrativa, entretanto, as inferências que o aluno poderia fazer já estão nos próprios enunciados. Em relação à questão 6, consideramos que ela representa uma quebra na estrutura do segundo bloco da atividade ou encontra-se deslocada, poderia figurar melhor no primeiro bloco de perguntas, visto que as perguntas deste procuram destacar o caráter metalingüístico da narrativa.

Quanto ao manual intitulado *Português* de João Domingues Maia, este se encontra dividido em unidades temáticas, cada uma delas com o nome de uma estética literária. Em relação aos conteúdos de literatura, as unidades estão subdivididas em cinco seções denominadas: Texto, Margens do texto, Horizontes do texto, Intertextualidade e Literatura. Na primeira seção encontramos um fragmento de uma obra representativa da estética literária que intitula a unidade; na segunda encontramos algumas questões referentes ao fragmento; na seção “Horizontes do texto”, o autor, apresenta propostas de discussão, procurando relacionar o tema central da obra que abre a unidade com os temas da atualidade; na seção denominada “Intertextualidade”, o objetivo é levar o aluno a estabelecer a relação entre a obra literária trabalhada e alguma outra produção artística, que pode ser outra obra literária, em prosa ou verso, uma peça teatral, a letra de uma música, etc.

Na última seção, cujo título é “Literatura”, o manual veicula informações sobre o panorama político, social, histórico e econômico da escola literária que está sendo trabalhada na unidade, apresenta dados biográficos dos autores (vida e produção), algumas informações sobre o estilo de cada um, além de sínteses e fragmentos de obras seguidos de atividades.

Na Unidade 40, denominada “Modernismo: 2ª fase”, as cinco seções são trabalhadas da seguinte forma: inicia com uma síntese da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, seguida de um fragmento da mesma e de quatro perguntas às quais o aluno pode responder apenas transcrevendo expressões do texto. Na seção intitulada “Horizontes do texto”, o autor propõe como tema para discussão os problemas sociais do Nordeste. Em “Intertextualidade”, temos um fragmento da obra *A Bagaceira* e uma atividade através da qual espera-se que o aluno destaque dois elementos comuns entre *Vidas Secas* e a obra de José Américo de Almeida.

Na seção denominada “Literatura”, após veicular alguns dados biográficos de Graciliano Ramos, o manual veicula também um pequeno fragmento da obra seguido de cinco perguntas:

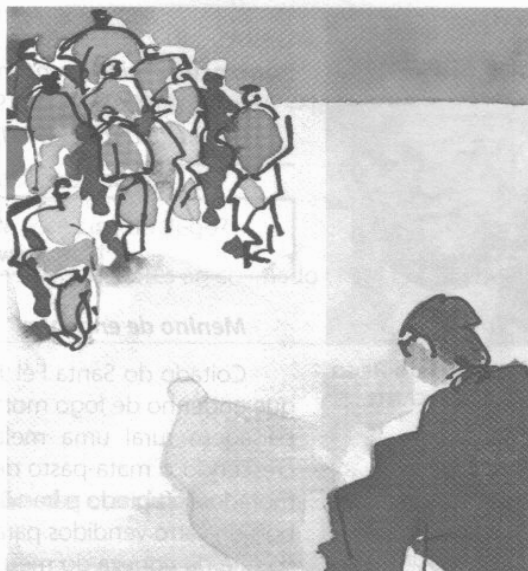
São Bernardo

Bichos. As criaturas que me serviram durante anos eram bichos. Havia bichos domésticos, como o Padilha, bichos do mato, como Casimiro Lopes, e muitos bichos para o serviço do campo, bois mansos. Os currais que se escoram uns aos outros, lá embaixo, tinham lâmpadas elétricas. E os bezerinhos mais taludos soletravam a cartilha e aprendiam de cor os mandamentos da lei de Deus.

Bichos. Alguns mudaram de espécie e estão no exército, volvendo à esquerda, volvendo à direita, fazendo sentinela. Outros buscaram pastos diferentes.

Se eu povoaasse os currais, teria boas safras, depositaria dinheiro nos bancos, compraria mais terra e construiria novos currais. Para quê? Nada disso me traria satisfação.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*, 44. ed. Rio de Janeiro, Record, 1985, p. 182-3.



A T I V I D A D E S

- | | |
|---|--|
| 1. De que maneira Paulo Honório revela o seu total desprezo pelas pessoas que o serviram durante anos? | 4. Para Paulo Honório só havia uma diferença entre o curral dos animais e as moradias dos seus empregados. Que diferença é essa? |
| 2. Paulo Honório estabelece, de certa forma, uma hierarquia entre as pessoas que o serviram. Como se dá isso? | 5. O suicídio de sua mulher, Madalena, causa em Paulo Honório um sentimento de insatisfação existencial. Em que parágrafo ele manifesta esse sentimento? |
| 3. Nessa hierarquização, quais podem ser considerados os mais subservientes e conformados? | |

A atividade proposta neste manual, com exceção da 5ª pergunta, não se diferencia da atividade descrita anteriormente, pois são perguntas que, no geral, o aluno também pode responder apenas transcrevendo informações que estão bem explícitas no fragmento. Já em relação à quinta pergunta, podemos perceber que esta provoca um

estranhamento, visto que em nenhum momento do fragmento Paulo Honório se refere ao suicídio de Madalena, aliás, não há nenhuma referência à Madalena. Trata-se, portanto, de uma pergunta que o aluno não tem condições de responder com base apenas no fragmento.

Quanto ao manual intitulado “Literatura brasileira: das origens aos nossos dias”, logo na apresentação do livro, encontramos algumas colocações do autor que julgamos conveniente transcrever:

Atentos às mudanças por que passam os exames das mais importantes universidades brasileiras e às novas propostas de questões do Enem, apresentamos esta edição atualizada. Enfatizamos, contudo, que este trabalho praticamente se restringiu ao anexo com questões de exames que fecha o volume. No mais, apenas referências a obras publicadas nos últimos anos e atualização de dados sobre um ou outro autor.

O próprio autor deixa claro que o trabalho de atualização do manual se restringiu apenas a inserção de um anexo com questões dos vestibulares e do Enem mais recentes; entretanto, se ao longo do manual, a abordagem, a forma de tratar a literatura não passou também por um processo de atualização, como o aluno poderá estar apto a responder com êxito as questões dos exames mais recentes que, conforme sabemos, têm passado por algumas mudanças no tocante à abordagem dos textos literários?

Um outro ponto que merece destaque no manual consiste no reforço que o autor concede à concepção que a maioria dos alunos têm em relação ao estudo da literatura, isto é, como uma atividade enfadonha e distante da realidade, pois, na apresentação Nicola faz a seguinte colocação: “Como pretensão maior, procuramos tornar o estudo da literatura agradável e atual, bem como um material para reflexão sobre a nossa realidade”. Com base nessa colocação, podemos inferir que a concepção do autor do manual em relação ao estudo da literatura se coaduna com as concepções de muitos alunos, ou seja, um estudo desagradável e desatualizado. A solução para essa problemática é que o manual do referido autor consiga atingir o objetivo ou a “pretensão” a que se propõe. Por fim, na apresentação, o autor também deixa claro que o princípio orientador do manual consiste na concepção de que a literatura é o reflexo de um momento histórico, e assim justifica a vinculação de cada estilo de época aos principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais.

Dividido em capítulos, cada um deles correspondendo a uma estética ou período literário, o manual de Nicola não se restringe apenas a veicular informações sobre a vida dos escritores, mas também sobre o estilo de cada um, inclusive com citações de críticos renomados como Antonio Candido. No capítulo 19, intitulado “O romance da geração de

30”, não há nenhum fragmento ou atividade referente ao romance *São Bernardo*, apenas pequenas notas e uma ilustração com cena do filme homônimo. No final do capítulo, na parte intitulada “Filmografia”, o autor oferece algumas indicações e sinopses de filmes baseados nos romances da geração de 30, tais como *Vidas Secas*, *São Bernardo* etc, ou que tenham alguma relação com as temáticas desenvolvidas pelos escritores da referida geração, como por exemplo: *Deus e o diabo na terra do sol*, *Joanna Francesa*, etc.

O quarto manual que selecionamos foi o de Odilon Soares Leme, o qual é dividido em unidades temáticas, cada uma delas subdividida em módulos denominados: Literatura, Gramática e Redação. Os módulos são geralmente introduzidos com textos – poemas, letras de músicas, fragmentos de obras etc – seguidos de atividades com questões discursivas ou com questões dos exames vestibulares ou do Enem. Após as atividades é que encontramos as informações sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos do período literário. Na unidade 25, o módulo de literatura corresponde à “Segunda geração modernista – a prosa”, sendo introduzido por uma questão do exame vestibular da Vunesp/96 acerca do romance *Vidas Secas*, da música *Meu guri* de Chico Buarque e de uma charge de Henfil.

Na seqüência, encontramos algumas informações sobre a relação entre a realidade sociopolítica e a produção cultural da geração de 30 e alguns dados biográficos dos autores representativos desta geração. Em relação ao romance *São Bernardo*, o manual veicula apenas uma síntese do mesmo e três questões do vestibular da Mackenzie/01.

O último manual que selecionamos foi o de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitulado *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. Na apresentação do manual, destinada ao aluno, os autores explicitam o que, na concepção deles, significa estudar literatura:

Literatura é a *arte da palavra*. Estuda-la equivale a compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através da arte; é uma forma de aguçar nossa sensibilidade e nossa percepção crítica, de lutar contra os fenômenos da alienação, da fragmentação e da desumanização a que estamos sujeitos no mundo atual.

Definindo a estudo da literatura como equivalente à compreensão da “[...] evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através da arte; [...]” os autores do manual além de defenderem a idéia de evolução, idéia esta impossível de ser constatada, não consideram os recursos expressivos próprios de cada estética literária e de cada autor e emitem um juízo de valor que acaba contribuindo para considerar as produções literárias mais recentes como mais evoluídas. Diante disso, fica o

questionamento: que critérios podem ser utilizados para se avaliar o grau de evolução de algo tão subjetivo quanto o pensamento e os sentimentos humanos?

Dando continuidade à apresentação do manual, os autores procuram mostrar uma preocupação com o caráter dialógico e atemporal da literatura:

Estudar literatura é enfrentar o desafio de ler os grandes textos literários criados pela humanidade, extrair-lhe o sentido mais profundo e perceber de que forma estão relacionados com o momento em que foram concebidos. É também notar que um texto não se encerra em si e no seu tempo, pois está em permanente *diálogo* com muitos outros textos, verbais e não verbais, tanto os que foram publicados antes dele quanto os que vêm depois, tanto os nacionais quanto os estrangeiros. Estudar literatura é perseguir os diálogos que o homem criou e vem criando consigo mesmo em diferentes tempos e espaços, como um meio de dizer *não* ao isolamento e à solidão.

A partir da estruturação do manual, e especificamente com base nas atividades propostas no capítulo referente ao romance *São Bernardo*, objetivamos verificar se a preocupação dos autores com o diálogo da literatura com outras artes e outras linguagens se confirma. O manual encontra-se estruturado em unidades, cada uma delas subdividida em capítulos, sendo que o último capítulo de cada unidade é destinado a estabelecer o diálogo entre as produções literárias brasileiras da época estudada e outras produções artísticas.

A unidade 10, denominada “A segunda fase do Modernismo. O romance de 30” é constituída de quatro capítulos, assim intitulados:

Capítulo 45: O romance de 30. Rachel de Queiroz.

Capítulo 46: O Nordeste no romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado.

Capítulo 47: O Sul no romance de 30. Érico Veríssimo e Dionélio Machado.

Capítulo 48: Diálogos com o romance de 30.

Inicialmente, registramos o estranhamento que essa divisão provoca, pois não encontramos nenhuma razão que justifique separar Rachel de Queiroz dos outros escritores que são estudados no capítulo 46, visto que todos eles tematizaram o Nordeste em seus romances. Além disso, no capítulo 45, o primeiro fragmento de texto que serve de base para a atividade proposta consiste justamente em um trecho de *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

Na abertura do capítulo 46, encontramos uma colocação dos autores que, a exemplo do que já fora explicitado na apresentação do manual, também contribui para reforçar a falsa idéia de evolução ou de maturidade da literatura e acaba excluindo outros autores também representativos tanto da mesma época quanto de épocas anteriores:

A principal expressão do romance de 30 encontra-se no regionalismo nordestino representado por escritores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, além de Rachel de Queiroz. Abordando temas como a seca, o coronelismo, o cangaço, a disputa por terras e o fanatismo religioso, entre outros, **essa produção representa um momento de maturidade de nossa ficção.** (grifo nosso) (p. 450)

Em relação ao romance *São Bernardo*, o manual veicula um fragmento deste, antecedido por duas introduções: uma em forma de síntese do romance e que procura situar o capítulo do romance do qual o fragmento faz parte:

O romance *São Bernardo* é narrado em 1ª pessoa por Paulo Honório, que se propõe a contar sua dura vida, dos tempos de guia de cego até a situação de proprietário da Fazenda São Bernardo. Dotado de muita vontade e ambição, depois de uma vida de lutas e brutalidades, Paulo Honório realiza seu sonho de se tornar fazendeiro, adquirindo a propriedade São Bernardo, onde fora trabalhar de enxada. Casa-se aos 45 anos com a professora Madalena, que, boa e compassiva por índole, passa a se interessar pela vida de miséria e agruras dos empregados da fazenda e a interceder por eles junto a Paulo Honório. Iniciam-se os desentendimentos entre eles. As discussões se intensificam. Nem a gravidez de Madalena nem o nascimento do filho põem fim àquela situação. Angustiado pelo despotismo e pelo ciúme doentio de Paulo Honório, Madalena suicida-se. (p. 451-452)

A outra introdução foi elaborada da seguinte forma:

O episódio a ser lido situa-se no final da obra, dois anos após a morte de Madalena. Os amigos deixaram de freqüentar a casa. Paulo Honório, concretizando uma antiga idéia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, entrega-se à empreitada de contar a sua história. (p. 452)

De acordo com Silva et al (2001), os textos literários veiculados pelos manuais são geralmente inadequados e mal recortados, pois não se configuram como uma unidade coesa e coerente que preserve as partes estruturais básicas: apresentação, desenvolvimento (conflito) e desfecho, ou seja, não apresentam um episódio completo do romance. Geralmente, os autores dos manuais procuram suprir essa ausência de unidade, através de uma introdução antecedendo o texto, introdução, muitas vezes, mal feita, pois acaba antecedendo também as inferências do aluno e oferecendo as respostas para as questões propostas.

Dessa forma, os textos sofrem um processo de descontextualização, pois os fragmentos são apresentados como textos autônomos “[...] capazes de ser apreendidos em si mesmos, privando o aluno do contato com o todo.” (SILVA, 2001, p. 65)

Entretanto, o trecho de *São Bernardo* que é veiculado pelo manual de Cereja & Magalhães consiste em um fragmento que consideramos bem recortado, pois apresenta as unidades básicas elencadas por Silva et al, portanto, as duas introduções que o antecedem são completamente dispensáveis. Ao fragmento seguem-se cinco questões.

O episódio a ser lido situa-se no final da obra, dois anos após a morte de Madalena. Os amigos deixaram de freqüentar a casa. Paulo Honório, concretizando uma antiga idéia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, entrega-se à empreitada de contar a sua história.



Cena do filme *São Bernardo*, com Othon Bastos e Isabel Ribeiro.

como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?

[...]

As janelas estão fechadas. Meia-noite. Nenhum rumor na casa deserta.

Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter.

Ponho a vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beijos a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

— Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

— Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomencarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomencarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.

A molecoreba de Mestre Caetano arrasta-se por aí, lambuzada, faminta. A Rosa, com a barriga quebrada de tanto parir, trabalha em casa, trabalha no campo e trabalha na cama. O marido é cada vez mais molambo. E os moradores que me restam são uns cambembes como ele.

Sou um homem arrasado. Doença! Não. Gozo perfeita saúde. Quando o Costa Brito, por causa de duzentos mil réis que me queria abafar, vomitou os dois artigos, chamou-me doente, aludindo a crimes que me imputam. O Brito da Gazeta era uma besta. Até hoje, graças a Deus, nenhum médico me entrou em casa. Não tenho doença nenhuma.

O que estou é velho. Cinqüenta anos pelo S. Pedro. Cinqüenta anos perdidos, cinqüenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada.

Cinqüenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir

Construção pelo avesso

Paulo Honório é o homem a quem a vida agreste tornou agreste. Às vésperas da Segunda República, ele é senhor de terras reacionário, autoritário, interessado apenas em transformar em lucro a propriedade, os animais e as pessoas que o cercam. No exercício da construção pelo avesso, esse homem incapaz de paixão enlouquece de ciúme pouco após o casamento com Madalena, ela sim capaz de domar a escrita, de apreciar um livro, de buscar a justiça, de respeitar o outro. Porém também ela incapaz de amor, pelo marido ou pelo filho. Ou quem sabe não, já que é vista pelo narrador, o marido cego pela desconfiança, incapaz de vislumbrar ternuras.

(Beatriz Resende. *Folha de S. Paulo*, 9/3/2003.)

Para ser franco, declaro que esses infelizes não me inspiram simpatia. Lastimo a situação em que se acham, reconheço ter contribuído para isso, mas não vou além. Estamos tão separados! A princípio estávamos juntos, mas esta desgraçada profissão nos distanciou.

Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo.

Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins.

E a desconfiança terrível, que me aponta inimigos em toda a parte!

A desconfiança é também consequência da profissão.

Foi este modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes.

Se Madalena me via assim, com certeza me achava extraordinariamente feio.

Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas. A vela está quase a extinguir-se.

Julgo que delirei e sonhei com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem.

Lá fora há uma treva dos diabos, um grande silêncio. Entretanto o luar entra por uma janela fechada e o nordeste furioso espalha folhas secas no chão.

É horrível! Se aparecesse alguém... Estão todos dormindo.

Se ao menos a criança chorasse... Nem sequer tenho amizade a meu filho. Que miséria!

Casimiro Lopes está dormindo, Marciano está dormindo. Patifes!

E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos.



Graciliano Ramos.

cambembe: desajeitado, desastrado, sem importância.

diligenciar: esforçar-se, empenhar-se.

imputar: atribuir.

molecoreba: molecada.

nordeste: vento.

(13. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1970. p. 241 e 246-8.)

1. No final da vida, Paulo Honório admite ser e ter sido um homem bruto, egoísta e insensível. E mais: sente-se feio, um aleijado, um monstro. Lembrando-se de Madalena, chega a ferir-se nas mãos e nos lábios.
 - a) Identifique na linguagem do narrador-personagem traços de sua brutalidade como pessoa.
 - b) De acordo com o narrador-personagem, de que provêm essas características?
 - c) Nessa explicação, nota-se a influência de uma corrente científica do século XIX. Qual é ela?
 - d) O que o sentimento de se achar fisicamente monstruoso revela a respeito da condição psicológica e moral de Paulo Honório?
 - e) Que tipo de desejo inconsciente é revelado no trecho: "Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beíços a ponto de tirar sangue"?
 - f) Ao fazer um balanço de seu relacionamento com Madalena, Paulo Honório afirma que, se pudesse recomeçar sua vida com ela, tudo aconteceria do mesmo jeito. Por que ele pensa assim?
2. Segundo o crítico literário João Luís Lafetá, *São Bernardo* narra a trajetória de um burguês, Paulo Honório, que passara da condição de caixeiro-viajante e guia de cego à de rico proprietário da Fazenda São Bernardo. Para atingir seus objetivos capitalistas, o protagonista elimina todos os empecilhos que se colocam à sua frente, inclusive pessoas.
 - a) Releia este trecho:

"Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?"

Que opinião Paulo Honório tem agora sobre o princípio capitalista da acumulação?

- b) Karl Marx já apontava, no século XIX, um fenômeno decorrente das relações do sistema capitalista, a *coisificação* ou *reificação*, que consiste na extrema importância que se dá ao *valor de troca* da mercadoria, e não ao seu *valor de uso*. No plano das relações humanas, o interesse prevalece sobre sentimentos ou princípios morais, e as pessoas passam a ser vistas como *coisas*, como objetos. Identifique no texto uma passagem ou situação que evidencie a visão reificada que Paulo Honório tem do mundo.
3. Praticamente sozinho, sem Madalena e abandonado por amigos, Paulo Honório consome as horas recordando sua vida e narrando-a em *São Bernardo*. Identifique um trecho que comprova ser *São Bernardo* um livro de recordações.
4. Pelo trecho lido da obra, é possível afirmar que *São Bernardo* alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica? Justifique.
5. *São Bernardo* assemelha-se, em vários aspectos, a *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Veja este trecho do início da obra de Machado, narrado por Bentinho:

"O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui.

Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; [...] faltou eu mesmo, e esta lacuna é tudo."

Em busca do essencial

Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante idéia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance.

(In: Graciliano Ramos, Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 9. *Nossos Clássicos*.)

- a) Em *São Bernardo*, Paulo Honório, no fim da vida, é a mesma pessoa?
 - b) Tente explicar os motivos conscientes e inconscientes que teriam levado o protagonista a reconstruir sua própria história.

Quanto às questões propostas, podemos perceber que algumas delas escapam à tendência dos manuais de conceber a leitura da obra literária como mero reconhecimento de características de estilo e procuram enfatizar a expressividade dos componentes textuais, concedendo ao aluno a oportunidade de manifestar a sua leitura. Entretanto, não escapam a duas tendências:

1ª explorar a identificação de dados referenciais – a pergunta do item “b” por exemplo – visto que ao aluno cabe apenas encontrar no fragmento a afirmação de Paulo Honório: “A profissão é que me deu qualidades tão ruins”.

2ª explorar a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos. No caso específico do romance *São Bernardo*, três esquemas de interpretação são freqüentemente encontrados nos manuais: o primeiro esquema se manifesta através da preocupação dos autores em explicitar o sentimento de culpa de Paulo Honório em relação à morte de Madalena; o segundo pode ser verificado no destaque que os manuais concedem à presença do determinismo no referido romance, e que no manual que analisamos encontra-se explícito na pergunta do item “c”.

Já o terceiro esquema está vinculado ao destaque que se concede ao processo de reificação de Paulo Honório e que podemos exemplificar com o item “b” da questão 2:

Outras questões merecem destaque, tais como a 4ª: “Pelo trecho lido da obra, é possível afirmar que *São Bernardo* alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica? Justifique”.

A observação que podemos fazer em relação a essa pergunta consiste em um questionamento: será que o aluno e até mesmo o professor, com base na leitura de um simples fragmento, são capazes de respondê-la? O professor, se tiver efetivamente lido a obra e puder contar com uma experiência de leitura significativa, talvez consiga, caso contrário poderá recorrer as respostas prontas que se encontram no Manual do professor e repassá-las para os alunos; enquanto estes ficam na dependência da leitura do autor do manual e do professor, visto que são atividades que direcionam o professor, e conseqüentemente, os alunos a chegarem as mesmas conclusões do autor do manual.

Nesse sentido, Chiappini (2005, p. 96)) retoma a expressão “concepção bancária de ensino-aprendizagem” utilizada por Paulo Freire, concepção esta que deve ser analisada e criticada, pois “[...] concebe o aluno como um cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém – o professor – que tenha sido submetido ao mesmo processo de ‘aprendizagem’. Mas um professor transformado em simples intermediário do ‘saber’ alheio – do autor de manual.

Apesar das limitações verificadas no manual de Cereja & Magalhães, podemos afirmar que trata-se de um material didático que ousa certa atualidade, visto que há uma

preocupação dos autores em destacar as relações existentes entre as diversas linguagens, artes e contextos históricos.

Um outro aspecto do manual analisado que merece destaque consiste nas sugestões que são dadas pelos autores com o objetivo de contribuir para a formação do leitor competente de textos literários. As referidas sugestões encontram-se num quadro denominado “Como estudar literatura” (p. 70).

Como estudar literatura

Eis algumas sugestões que poderão contribuir para que você se torne um leitor competente de textos literários:

- Em estudos de literatura, vale mais a leitura do que a memorização. Por isso, o texto deve ser o ponto de partida para qualquer aprendizagem na área.
- Todo texto é produzido numa situação concreta de interação, isto é, um escritor, ao produzir, tem em mente um grupo de leitores para quem escreve, inseridos num determinado contexto histórico-social. Procure perceber no texto as marcas desse contexto e observar de que modo a obra transcreve a realidade.
- O texto literário é discurso e, como tal, sempre está dialogando com outros discursos ou com a tradição literária. Procure perceber no texto outras vozes, outros discursos e detectar possíveis relações intertextuais e interdiscursivas.
- Ao estudar um autor, examine sua evolução pessoal quanto a aspectos temáticos, formais e estilísticos. Procure também observar até que ponto sua obra é adequada ao movimento literário vigente na época e eventuais vínculos ou rupturas com a tradição.
- Ao estudar movimentos literários ou seqüências de escritores, procure perceber os movimentos de ruptura e retomada, isto é, identifique o que muda, mas também verifique se aquilo que aparentemente é “novo” não é apenas uma roupagem nova de algo que já existia em movimentos literários anteriores.
- Não se contente em ler apenas os textos analisados pelo professor. Faça você também a leitura e análise de outros textos sugeridos na **Antologia**.
- Complemente seus estudos com leituras de obras relativas ao movimento literário estudado.
- A literatura de uma época passada não está morta. Ela está em diálogo permanente com a produção literária posterior e, além disso, com outras artes e linguagens. Por isso, relacione tudo o que lê nos textos literários com o mundo que nos cerca: a música, o cinema, o teatro, a TV, os quadrinhos, a literatura atual.

Considerando as sugestões dos autores, elaboramos uma proposta de leitura da obra *São Bernardo*, relacionando-a com o romance inglês *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë. Não é nossa intenção apresentar uma receita pronta, mas apenas discutir uma das possibilidades de se trabalhar a literatura no ensino médio, numa perspectiva capaz de, tanto despertar o interesse do aluno pela leitura do texto literário quanto de prepará-lo para concorrer a uma vaga na universidade através do exame vestibular.

3.4 *São Bernardo* numa perspectiva de leitura comparada

Uma das possibilidades apontadas por Jauss para levar o aluno a compreender as obras a partir de uma perspectiva histórica é através da literatura comparada. Conforme nos esclarece Campos (2003), essa compreensão pode ocorrer tanto numa relação diacrônica quanto numa relação sincrônica.

[...] numa relação diacrônica (história particular e produção relacionada à história geral) e numa relação sincrônica (mediante a comparação e a análise de textos), uma vez que a história da literatura só se realiza quando se integra à experiência cotidiana do leitor, de maneira que sua experiência literária modifique seu comportamento social. (p. 133)

Como o objetivo é apresentar uma perspectiva de leitura do romance *São Bernardo*, relacionando-o ao romance inglês *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë, optamos por concentrar nossa atenção nas atitudes dos personagens Paulo Honório e Heathcliff. Inicialmente, fizemos um levantamento prévio quanto às possibilidades e a pertinência da utilização da categoria “construção de personagens”, e percebemos que para enfocar a literatura comparada numa atitude mais próxima ao texto literário, não basta considerá-la a partir de um ponto de vista que privilegie apenas a comparação, mas que, conforme lembram Machado & Pageaux (2001), inclua, entre outros aspectos, a comparação de textos, analisados em suas semelhanças, discrepâncias e reconstruções.

Portanto, para a análise comparatista que nos propusemos, consideramos o conceito de literatura comparada formulado por Brunel, Pichois e Rousseau (1983, p. 140):

A literatura comparada é a arte metódica, pela pesquisa de vínculos de analogia, de parentesco e de influência, de aproximar a literatura de outros domínios da expressão ou do conhecimento, ou, para sermos mais precisos, de aproximar os fatos e os textos literários entre si, distantes ou não no tempo ou no espaço, com a condição de que pertençam a várias línguas ou a várias culturas, façam elas parte de uma mesma tradição, a fim de melhor descrevê-los, compreendê-los e apreciá-los.

Bakhtin (1970), fazendo alusões à questão da intertextualidade, aponta como um dos aspectos caracterizadores do romance do século XIX a existência de uma pluralidade de vozes que se apresentam como o resultado do diálogo entre as obras. Kristeva (1969), dando prosseguimento as propostas de Bakhtin explicita a teoria da intertextualidade, mostrando de que forma ocorre a produção de um novo texto (hipertexto) a partir de um já existente (hipotexto), como também explicando a atuação

das origens e influências. Assim, além de observar a forma como o patrimônio literário de um país incide no de outro, também é relevante verificar como um indivíduo, ao produzir seus textos num dado meio cultural, dialoga com autores de outros sistemas.

Portanto, na leitura da obra literária numa perspectiva ampla, através da qual esta é posta em contato com obras de sistemas literários distintos, no caso, a literatura inglesa, deve haver a preocupação de mostrar as diferenças que esse intercâmbio de textos introduz. Dessa forma, pelo seu caráter diacrônico, a comparação no âmbito do estudo das relações da literatura brasileira com outras literaturas apresenta-se como um recurso de análise e interpretação que possibilita investigar tanto os contextos culturais e literários variados, complexos e significativos de diferentes culturas, quanto outras categorias, dentre elas a construção de personagens.

Considerando que a obra literária se enquadra na dialética da unicidade e diversidade, muitas possibilidades estão permanentemente abertas ao comparatista, e apesar das múltiplas possibilidades de comparação que os dois romances aqui analisados oferecem, optamos pela análise comparativa, mostrando como ocorre o diálogo entre os dois textos no tocante à construção de personagens.

Como no âmbito dos estudos literários, o comparativismo não implica apenas em apontar as convergências, mas também as divergências e reconstruções; nesta proposta, em que comparamos as atitudes dos personagens Heathcliff e Paulo Honório, adotamos as proposições de Carvalhal (2001, p. 85-86):

[...] A investigação das hipóteses intertextuais, o exame dos modos de absorção ou transformação (como um texto ou um sistema incorpora elementos alheios ou os rejeita), permite que se observem os processos de assimilação criativa dos elementos, favorecendo não só o conhecimento da peculiaridade de cada texto, mas também o entendimento dos processos de produção literária. Entendido assim, o estudo comparado de literatura deixa de resumir-se em paralelismos binários movidos somente por “um ar de parença” entre os elementos, mas compara com a finalidade de interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas.

Publicada em 1847, no limiar final do Romantismo inglês, *O Morro dos Ventos Uivantes* foi inicialmente considerada pelos críticos como uma obra “sádica”, entretanto, apresentando elementos do gênero literário nascido na Inglaterra em meados do século XVIII – romance gótico ou romance negro – a obra-prima de Emily Brontë tornou-se um clássico da literatura estrangeira. O romance foi escrito em Haworth, pequeno e isolado vilarejo inglês onde Brontë morava com sua família, e em cujo cenário a autora inspirou-se para criar a residência do implacável e sádico personagem Heathcliff.

Em *O Morro dos Ventos Uivantes*, somos transportados até as charnecas bucólicas de Yorkshire, especificamente uma propriedade açoitada pelos ventos devastadores da Inglaterra pré-vitoriana, onde conhecemos personagens dúbios e apaixonados que se digladiam internamente com a truculência de suas almas, personagens cujas emoções turbulentas parecem refletir a paisagem tempestuosa.

Portanto, trata-se de um romance sobre amor e vingança, ambientado no final do século XVIII, nos campos da Inglaterra. Heathcliff é um garoto pobre e rejeitado que é recolhido e criado pelo Sr. Earnshaw, pai de Catherine, em uma de suas viagens de negócios. Catherine e Heathcliff são criados juntos e se complementam; ao longo da obra eles compartilham rebeldia, crueldade e uma violenta paixão. Com a morte do pai de Catherine e a crueldade com que o seu irmão Hindley Earnshaw trata Heathcliff, eles são separados: Catherine casa-se com Edgar Linton e Heathcliff foge para fazer fortuna, retornando dois anos depois com o intuito de vingar-se de Hindley e de Edgar. Heathcliff casa-se com Isabel, irmã de Edgar Linton e torna-se o proprietário do *Wuthering Heights* (*O Morro dos ventos uivantes*).

Em relação à *São Bernardo*, publicado pela primeira vez em 1934, trata-se um dos romances mais densos da literatura brasileira, não apenas por apresentar as relações humanas, mas também pela fusão dos aspectos sociais e psicológicos. É narrado em primeira pessoa por Paulo Honório, que faz uma retrospectiva da sua trajetória de vida: de guia de cego a proprietário da fazenda São Bernardo. Ao longo da narrativa, Paulo Honório faz referências a difícil infância que teve e da qual não se lembra bem, com exceção da preta velha que vendia doces – Margarida – a qual ele acolheu em sua fazenda, e do cego de quem foi guia.

Dotado de grande habilidade para os negócios, Paulo Honório viveu durante um tempo fazendo biscates pelo sertão, comercializando miudezas e suportando as intempéries, a fome e a sede, até se aproveitar das fraquezas de jogador compulsivo de Luís Padilha, filho de Salustiano Padilha, já falecido e antigo proprietário da fazenda São Bernardo. Assim, Paulo Honório torna-se o proprietário da fazenda São Bernardo, onde havia trabalhado como lavrador.

A primeira similaridade entre os dois romances pode ser observada a partir dos títulos, pois em ambos o que figura como título é o nome da propriedade que serve como cenário do enredo, e que constitui o objeto de posse de cada personagem, visto que tanto Heathcliff quanto Paulo Honório tornam-se os donos das propriedades onde viveram e tornam-se também o caráter central da história, fazendo a ligação entre os acontecimentos em todo o decorrer da narrativa. Entretanto, em Heathcliff há uma maior intensidade de sentimentos, visto que ele tanto é capaz de amar quanto de odiar.

Em *O Morro dos Ventos Uivantes*, o título faz referência a uma das grandes propriedades presentes na obra: Wuthering Heights, residência da família Earnshaw que contrasta com a residência da família Linton: Thrushcross Grange, ambas fazem parte de uma região descrita como “Um paraíso para eremitas.”(p. 7). Entretanto, enquanto Wuthering Heights é apresentada de modo áspero, simples e rústico, caracterizada pelo tumulto atmosférico causado pelos fortes ventos, Thrushcross Grange é descrita como um lugar ameno, mas as duas propriedades refletem seus habitantes, pois passionais, rudes e violentos, os membros da família Earnshaw se opõem à civilidade, passividade e fraqueza dos Linton. Em *São Bernardo*, o título também constitui o nome da propriedade, que faz parte de uma região nordestina, precisamente do município de Viçosa, Alagoas.

Um outro aspecto que pode ser visto como convergência entre as duas obras é a forma com que cada personagem se apossa da propriedade, ou seja, utilizando-se de todos os meios que consideram válidos para o alcance de tal objetivo: em *O Morro dos Ventos Uivantes*, Heathcliff se aproveita das fraquezas de jogador compulsivo de Hindley e em *São Bernardo*, Paulo Honório também faz uso desse recurso em relação à Luís Padilha, que assim como Hindley, também apresenta-se como uma personalidade fraca e facilmente influenciável. Portanto, nos dois romances, os protagonistas incentivam os herdeiros das propriedades ao jogo e à bebida, emprestando-lhes dinheiro e recebendo a propriedade como garantia, conforme esclarece a narradora Nelly Dean: “Dizem que o sr. Earnshaw está ficando cada vez pior depois que ele chegou. Passam as noites inteiras juntos, e Hindley lhe tomou dinheiro emprestado por conta de suas terras e agora só joga e bebe.” (p. 90)¹⁶. Em *São Bernardo*, é Paulo Honório quem descreve a utilização do mesmo recurso: “Travei amizade com ele e em dois meses emprestei-lhe dois contos de réis [...] e quando um dia, de novo quebrado, ele me veio convidar para um São João na fazenda, afrouxei mais quinhentos mil-réis.” (p. 15)¹⁷

Antes de se tornarem proprietários das terras, os dois protagonistas se afastam do lugar, retornando depois em melhores condições financeiras, entretanto, em *O Morro dos Ventos Uivantes*, o enriquecimento de Heathcliff é uma incógnita, enquanto que em *São Bernardo*, fica claro para o leitor como Paulo Honório conseguiu adquirir capital: “[...] viajando pelo sertão, negociando com redes, gado, imagens, rosários, miudezas [...] realizando operações embrulhadíssimas.”(p. 12).

¹⁶ Todos os trechos do romance *O Morro dos Ventos Uivantes*, foram transcritos da edição 2002, publicada pela Editora Nova Cultural, tradução de Silvana Laplace.

¹⁷ Todos os trechos foram transcritos da 72ª edição do romance *São Bernardo*, editora Record, 2001.

O afastamento do lugar contribuiu para que ambos aprimorassem a inteligência, apesar de em Heathcliff, a inteligência vir acompanhada de outros atributos: “Era agora um homem de boa compleição, de elevada estatura e de formas atléticas, [...] Revelavam inteligência e não conservavam sinais da antiga degradação.” (p. 84). Enquanto que em Paulo Honório, em nenhum momento da narrativa há referências em relação ao aprimoramento de outros aspectos de sua figura.

O relacionamento tanto de Heathcliff quanto de Paulo Honório com os outros personagens consiste em um ponto que afasta as duas obras, pois de quase todos a sua volta, Heathcliff recebeu influências para desenvolver o temperamento mau, até mesmo de Catherine, talvez, a única pessoa por quem ele nutria afeto. Catherine, pelo seu temperamento múltiplo e confuso contribui para a amplificação do mal em Heathcliff. Em diversos momentos, Nelly descreve as suas atitudes condenáveis, merecendo destaque o episódio em que a narradora, Hareton e Edgar são fisicamente agredidos por Catherine:

Ela, supondo que Edgar não pudesse vê-la, arrancou o esfregão de minha mão e me beliscou raivosa e prolongadamente o braço [...] e depois, irresistivelmente impelida pelo seu mau gênio, me bateu na face: um tapa que me encheu os olhos de lágrimas. (p. 63-64)

Diante dessa agressão, Hareton, sobrinho de Catherine, também começou a chorar, o que contribuiu para aumentar a fúria da tia que, descontrolada, voltando-se para o garoto: “Agarrou-o pelos ombros e o sacudiu até que o coitado do menino ficou roxo e que Edgar, instintivamente, tirou-o de suas mãos. Num momento, uma das mãos foi retirada e o rapaz, estupefato, sentiu que ela lhe atingira a face de um jeito que ele não podia acreditar fosse de brincadeira”.(p, 64)

Edgar Linton, dócil e impressionável, mesmo após presenciar Catherine maltratar fisicamente a criada, não consegue condená-la e dissolve rapidamente sua repulsa; e mesmo Heathcliff, o grande personagem dominador, endurecido pelo tratamento de excluído e rejeitado, é envolvido febrilmente pelas mudanças de humor de Cathy, encarnando atributos negativos da natureza humana em toda a sua rudeza: brutalidade, crueldade, capacidade destruidora e sua própria degeneração nervosa que culmina com sua morte.

Já Paulo Honório, teve oportunidade de conviver com tipos mais humanos: a velha Margarida que lhe acolheu na infância e Madalena que se destaca na obra pelo seu caráter humanitário, sempre disposta a defender os menos favorecidos e que em nenhum momento da narrativa apresenta comportamento agressivo.

Em relação à linguagem utilizada pelos personagens, nos dois romances a sensação que temos é de uma violência impressionante, que se manifesta através da contundência verbal. Em *O Morro dos Ventos Uivantes* os termos “inferno” e “diabos” aparecem constantemente nas falas dos personagens, não apenas na fala de Heathcliff, enquanto que em *São Bernardo*, o discurso da contundência verbal marca principalmente a fala de Paulo Honório. Heathcliff quando não utiliza termos mais agressivos, manifesta a violência pelo tom proferido: “- Faça, está ouvindo? – foi a resposta, dada de modo tão brutal que estremeci. O tom em que foram ditas aquelas palavras revelava uma natureza essencialmente má.” (p. 15)

Além do discurso da contundência verbal, há nos dois personagens um tipo de discurso que se classifica como derisório, de escárnio; um exemplo disso é a forma como Paulo Honório refere-se a Luís Padilha e Heathcliff refere-se a Edgar Linton, respectivamente: “Examinei sorrindo aquele bichinho amarelo, de beiços delgados e dentes podres.”(p.17). “- Cathy, esse seu cordeirinho faz ameaças como se fosse um touro!” (p. 100). O substantivo “bicho” no seu grau normal já tem uma conotação pejorativa, e no grau diminutivo adquire a marca do desprezo, se acentuando com o verbo “sorrindo”, que mostra a satisfação do narrador ao constatar que Padilha não possui tenacidade e arrojo, sendo, portanto, presa fácil para o seu domínio. O diminutivo também pode ser utilizado para expressar afetividade, entretanto, tanto no discurso de Heathcliff quanto no de Paulo Honório o efeito que provoca é a expressão da fraqueza que os personagens acreditavam encontrar em Linton e Luís Padilha, respectivamente.

A maldade dos dois personagens está presente ao longo das obras tanto nas atitudes concretas quanto na manifestação explícita do desejo de apelar para a violência física, numa espécie de planejamento da violência ou predisposição para usá-la como defesa diante da possibilidade de alguma agressão ou contrariedade. No romance de Brontë, Heathcliff presencia uma discussão entre Catherine e Isabel, em que esta, segura pela mão daquela, utiliza as unhas para conseguir se libertar. Quando Isabel consegue se livrar de Catherine e esta, referindo-se às unhas de Isabel, pergunta a Heathcliff o que ele faria se fosse vítima daqueles “instrumentos de execução”, ele responde de forma áspera: “- Eu as arrancaria de seus dedos, se algum dia me ameaçassem.” (p. 93)

Paulo Honório também expressa o desejo de utilizar-se da violência física diante de alguma contrariedade, conforme podemos atestar na sua fala: “O meu desejo era pegar Madalena e dar-lhe pancada até no céu da boca”.(p. 139). Desejo esse que se manifesta em outros momentos do texto: “Ah! Se eu soubesse que ela me traía, matava-a, abria-lhe a veia do pescoço, devagar, para o sangue correr um dia inteiro”. (p. 150)

Nas atitudes dos dois personagens não há dissimulação, pois tanto Paulo

Honório quanto Heathcliff não escondem os métodos empregados para conseguir seus objetivos. Visando tornar-se o proprietário de Thrushcross Grange, Heathcliff não hesita em casar-se com Isabel por interesse, o que fica explícito no seguinte diálogo (p. 93):

[...] - Gosto muito da minha cunhada, meu caro Heathcliff, para consentir que você se apodere dela inteiramente e a devore.
- E eu gosto muito pouco dessa moça para tentar tal coisa...
[...]
- Ela é a herdeira de seu irmão, não é? – perguntou ele depois de breve silêncio.

Paulo Honório, fazendeiro cuja brutalidade e comportamento autoritário aparecem como fruto da opressão do meio ambiente, sendo acentuados pelos ciúmes doentios e pela ambição, culminando com a perda completa da própria humanidade, também utiliza todos os meios para alcançar seus objetivos: “E como sempre tive a intenção de possuir as terras de S. Bernardo, considere legítimas as ações que me levaram a obtê-las”. (p. 39)

Em todos os sistemas literários são inúmeros os personagens que encarnam o mal, mas com a construção de Heathcliff e Paulo Honório, Emily Brontë e Graciliano Ramos abrem um capítulo à parte nessa história, visto que estes personagens, além de serem moldados pelas relações sociais marcadas pela necessidade de sobrevivência no meio áspero em que estão inseridos, também comunicam o que Candido et al. (2002, p. 55) chamam de “[...] a impressão da mais lídima verdade existencial”.

Para se trabalhar a obra *São Bernardo* em sala de aula, fazendo um paralelo com *O Morro dos Ventos Uivantes*, além dos aspectos que ressaltamos em nossa leitura, o professor também pode relacionar o texto literário ao cinema, utilizando uma das adaptações¹⁸ já feitas para o cinema desta obra de Emily Brontë.

¹⁸ O mercado disponibiliza várias adaptações, dentre as quais destacam-se: a de 1939 (EUA) com direção de William Wyler; 1988 (Japão) com direção de Yoshishige Yoshida; 1992 (EUA) com direção de Peter Kosminsky e uma adaptação de 2003 (EUA) com direção de Suri Krishnamma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando pensar a abordagem de textos literários e o ensino de literatura na 3ª série do ensino médio, além de discutir possibilidades de leitura que possam facilitar a interação do aluno com o texto, esta pesquisa nos possibilitou formular algumas considerações sobre os caminhos percorridos para o alcance de tais objetivos.

Primeiramente, a leitura crítica das atividades propostas pelos cinco manuais de literatura que selecionamos demonstrou claramente que estes, da forma como estão elaboradas, não conseguem alcançar os objetivos de auxiliar o aluno a se posicionar criticamente enquanto sujeito leitor. Considerando que, muitas vezes, o manual didático consiste no único material de apoio para o aluno em sala de aula e considerando também que o professor planeja suas atividades com base nos conteúdos e na forma como esse material propõe o ensino, as limitações encontradas acabam se ampliando de tal forma que dificultam o desenvolvimento de outras competências e habilidades do aluno, tais como: fazer inferências, analisar episódios importantes da obra e comportamentos dos personagens, ler e, até mesmo, produzir textos.

É preciso considerar que os professores, em virtude da dupla jornada de trabalho e da insegurança em relação ao planejamento e seleção de atividades relacionadas às obras indicadas para o vestibular, concebem o manual de literatura como um material que facilita sua ação pedagógica. Esta insegurança se acentua quando as universidades indicam para o vestibular obras contemporâneas, que não são trabalhadas pelo manual, e que, muitas vezes, o professor ainda não leu e acaba seguindo os esquemas de interpretação sugeridos pelos manuais para outras obras literárias. Assim, o professor, já submetido ao poder que se manifesta através de decretos e normas impostas pelos sistemas de ensino, acaba submetendo também a sua leitura aos manuais didáticos e, conseqüentemente, submetendo a leitura do aluno.

Em relação às provas de literatura dos vestibulares analisados, pudemos constatar que ocorreram algumas mudanças na elaboração das questões, visto que nas provas das décadas de 1980 e 1990, algumas questões se caracterizam pela ausência do texto literário, pela preocupação apenas com o que está sendo dito e não com o “como” é dito, deturpando a noção de compreensão, concebendo-a como mera reprodução. E, quando as questões são elaboradas a partir de poemas, geralmente, restringem a dimensão simbólica e estética da literatura e privilegiam os aspectos formais/estruturais do texto literário.

Já nas provas dos vestibulares do novo milênio, as questões que analisamos mostram que, no tocante à literatura, apesar de ainda encontrarmos algumas semelhanças com as questões dos vestibulares anteriores, está havendo uma certa mudança em relação ao que se espera de um candidato a uma vaga na universidade, pois são questões que procuram avaliar a capacidade de recepção do aluno, mas uma recepção ativa, na qual o aluno leitor possa se posicionar em relação ao texto lido, exercitando a sua capacidade de interlocução.

As transformações que estão sendo introduzidas nas provas dos vestibulares ao longo dos anos revelam um acompanhamento ativo, apesar de acanhadas, da evolução das pesquisas nos meios acadêmicos em relação aos estudos literários, portanto, a abordagem dos textos literários no ensino médio também precisa passar por transformações, para que o aluno deste nível de ensino possa ser preparado para a prova de literatura.

Dentre os procedimentos que podem auxiliar nessa preparação estão, além da leitura efetiva das obras literárias, o estímulo ao debate a partir da temática das obras e das relações que elas apresentam com a realidade do aluno; o destaque para as intertextualidades tanto temáticas quanto estilísticas e o trabalho com a variedade de linguagens, tais como: filme, videoclipe, pintura, música, escultura etc.

Através deste trabalho, pudemos constatar que ainda persistem, na prática atual, muitas dificuldades para se trabalhar a obra literária na escola, dificuldades que contribuem para aumentar o desinteresse dos alunos pela leitura de textos clássicos; e, quando se trata de um ensino que tem como objetivo além de despertar no aluno o gosto pela leitura, prepará-lo também para concorrer a uma vaga na universidade através do vestibular, as dificuldades são bem maiores.

Os vários estudos que subsidiaram esse trabalho buscam propor estratégias capazes de ajudar a solucionar este problema, estratégias essas que procuram enfatizar a relação do leitor com o texto literário e sua realidade, a partir da leitura tanto de textos clássicos quanto contemporâneos, visto que, é refletindo criticamente sobre sua realidade e confrontando-a com outras que o indivíduo assume a posição de sujeito da própria aprendizagem e da própria vida. Portanto, a leitura literária deve ser vista dentro de um contexto pessoal, social, histórico, político e cultural, para que o leitor possa chegar à compreensão final a partir de suas próprias experiências, das circunstâncias socialmente moldadas, e dos propósitos da leitura.

As observações que fizemos na escola campo de pesquisa nos possibilitou verificar que as aulas de literatura seguem a velha tradição brasileira de evitar o estudo da teoria e a leitura das obras literárias na íntegra, dedicando quase todo o espaço das

aulas ao biografismo, ao tratamento acrítico e superficial dos textos e contextos e à linearidade continuísta, ou seja, a história literária em sua sucessão dos estilos de época.

Constatamos, ao longo da pesquisa, que para se buscar soluções para a questão do ensino de literatura e da leitura de obras literárias, faz-se necessário examinar cuidadosamente os procedimentos que comumente são empregados, tanto pelos professores quanto pelos autores dos manuais didáticos e confrontá-los com as preocupações de ordem prática no ensino de literatura, dentre as quais destaca-se a preparação do aluno para o exame vestibular.

Também é necessário reconhecer que a abordagem de textos literários consiste em uma atividade tanto teórica quanto prática e que, quando se pretende oportunizar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, existem maneiras de se modificar ou ampliar tanto os procedimentos quanto os materiais didáticos. Entretanto, estes procedimentos precisam estar vinculados a princípios derivados de uma compreensão clara do que é leitura, o que é literatura e quais as implicações relacionadas à natureza e à competência do aluno em relação à leitura de obras literárias em suas dimensões estéticas e históricas, que, conforme Jauss (1994, p. 73), só teria êxito ao obter a “[...] compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética”.

Portanto, ao professor, enquanto agente de mediação da leitura dos alunos, cabe criar situações que ofereçam condições para se instaurar a natureza literária do texto, considerando o que diz Lajolo (1982, p. 38), “o que instaura a natureza literária de um texto é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura”. Isto significa que um texto pode ter sido produzido como uma determinada proposta literária e, na sua recepção, não serem consideradas as características que se coadunam com tal proposta, daí advém a necessidade de se evitar a leitura que obedece a esquemas de interpretação preestabelecidos, e isto, segundo Lajolo, é possível quando autor e leitor procuram, de alguma forma, evitar a convenção da significação corrente.

Para tanto, não basta fazer alterações nos programas e currículos, é necessário também repensar os métodos tradicionais de ensino de literatura e de abordagem das obras literárias, que em suas formas simplistas e fundamentados em teorias aplicadas no vazio, contribuem para aumentar cada vez mais a falta de interesse dos alunos e fazem com que estes, muitas vezes, consigam a aprovação no vestibular, mas cheguem à universidade com uma experiência mínima de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Um livro didático para a pós-modernidade*. Porto Alegre: PUC, 1994. Relatório de Pesquisa (mimeo)

_____. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMARAL, Emília et al. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo: FTD, 2000.

ANDRADE, Claudete A. Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *La poétique de Dostoievski*. Paris: Seuil, 1970.

BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

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

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BRONTË, Emily. *O Morro dos Ventos Uivantes*. Trad. de Silvana Laplace. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

BRUNEL, P., PICHOS, C. E ROUSSEAU, A. M. *O que é literatura comparada?* Trad. De Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: editora Olho D'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 24, 1972.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004. [1970]

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, A.; PRADO, Décio de A.; GOMES, Paulo E. S. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 4ª ed. rev. amp. São Paulo: Ática, 2001.

CARVALHO, Neuza C. Leitura e escola: problemas e perspectivas. *Proleitura*, n. 15, ago. 1997.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da literatura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Renato Cordeiro. A literatura no ensino de 1º e 2º graus. In: *Cadernos da PUC/RJ. Série Letras e Artes*: Rio de Janeiro, 1976.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – vol.1* / Wolfgang Iser; Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – vol.2* / Wolfgang Iser; Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Seleção, Coordenação e Tradução). *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Semeiotikè, recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação em ação).

_____. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. 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.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988 (Série Novas perspectivas, 1).

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem)

LEME, Odilon Soares. *Linguagem, literatura, redação*. São Paulo: Ática, 2003.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: MARTINS, Aracy A., BRANDÃO, Heliana Mª B. e MACHADO, Mª Zélia V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. 2ª ed. rev. e aum., Lisboa: Presença, 2001.

MAIA, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2000.

MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º Grau. Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.

PEDROSA, Heloisa Helena. As adaptações e o ensino de literatura. In: PAULINO, Graça & COSSON, Rildo. (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 72. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Ana Claudia da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena & MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALTY, Ivete L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* Ed. Senac, São Paulo, 2001.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

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](#)